

**Leer para transformar: Una aproximación intercultural que fortalece la comprensión
lectora en la IER Jesús María Morales**

Diego Fernando Cruz Arboleda

Sandra Marcela Gómez Galeano

Asesora:

Syrley Liced Mahecha Bustos

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación Intercultural

2025

Ficha RAE

Resumen analítico especializado (RAE)

Título	Leer para transformar: una aproximación intercultural que fortalece la comprensión lectora en la IER Jesús María Morales.
Modalidad de trabajo de grado	Proyecto Aplicado.
Línea de investigación	Etnoeducación, cultura y comunicación, Sublínea Educación y pedagogía intercultural.
Núcleo problémico	Significados y sentidos de la pedagogía y didáctica intercultural
Autor	Diego Fernando Cruz Arboleda Sandra Marcela Gómez Galeano
Institución	Institución Educativa Rural Jesús María Morales
Fecha	Diciembre de 2025.
Palabras claves	Material didáctico, pedagogía, contexto cultural, aprendizaje, lingüística, estrategias educativas.
Descripción	Este proyecto aplicado tiene como propósito diseñar material didáctico curricular desde un enfoque intercultural para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de 3° a 5° grado de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales, ubicada en Calarcá, Quindío. Frente al bajo desempeño en comprensión lectora evidenciada en pruebas nacionales e internacionales, y considerando la diversidad cultural de la comunidad educativa (incluyendo población campesina, indígenas Emberá Chami y migrantes, entre otros), se plantea una intervención pedagógica que responda a las necesidades culturales y contextuales de los estudiantes. El proyecto utiliza un enfoque cualitativo con metodología de Investigación Acción Participativa para involucrar activamente a estudiantes, docentes y familias en el proceso. Se desarrollará material didáctico que integre elementos culturales relevantes, buscando fortalecer las habilidades lectoras y promover la inclusión y el respeto por la diversidad. Se espera que esta estrategia contribuya a mejorar

el desempeño académico y la cohesión social en la institución, y sirva como modelo replicable en otros establecimientos educativos.

Fuentes Las principales fuentes que se muestran a continuación fueron empleadas en el apartado de discusión y resultados.

Almeida, S. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía – UNA*, 14(1), 116-130. <https://doi.org/xxxx> (si tiene DOI)

Cervantes-Castro, R, Pérez-Salas, J, & Pérez-Salas, M. (2017). niveles de comprensión lectora. sistema Conalep: caso específico del plantel n° 172, de ciudad victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(2), 73-114.

<https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/sociotam/article/view/86>

Combatti, G. (2017). Explorando con Grazzi: Material didáctico para la exploración de la diversidad cultural en la primera infancia. Universidad de la Sabana.

Gutierrez, C., Villafuerte, C. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes revista de investigación en ciencias de la educación*. 7 (28). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000200758

Mego, H., & Saldaña, J. (2021). Las habilidades cognitivas y desarrollo de competencias oral y comprensiva: una revisión bibliográfica [Cognitive skills and the development of oral and comprehensive skills: a bibliographic review]. *Conrado*, 17(78). <https://doi.org/> (si tiene DOI) o URL si está disponible.

Miranda, A., Rodríguez, G., Lora, A. (2023). Lectura inferencial y mediaciones tecnológicas en la básica primaria en Colombia. *ORADORES*, (18), 12-26. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/328/3284524001/3284524001.pdf>

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista opera* <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>

Montessori, M. (1967) Manual práctico del método. (2ª Ed) Barcelona, España: Casa Editorial

Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE (2022). PISA 2022 Country.

https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_COL_Spanish.pdf

Parra, N., Torres, A. (2024). Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde la 2 interculturalidad e inclusión en la educación rural en tercer grado de básica primaria. Universidad del Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/b56cb514-801d-41d2-ad65-7b9b62f3f6bd>

Pereira, L., Pineda, M., & Freire, E. (2017). Formación continua en la formación do-cente. Revista Conrado, 13(58), 30-35. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Quilaqueo, D., Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. Alpha, 37, 285–300. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>

Revelo, O., Collazos, C., Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, 21(41), 115-134.

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*. 17 (4), 623-646.

Contenidos

Ficha RAE
 Agradecimientos
 Resumen
 Abstract
 Lista de tablas
 Lista de figuras
 Lista de esquemas
 Lista de ilustraciones
 Introducción
 Justificación

	Objetivos
	Objetivo general
	Objetivos específicos
	Planteamiento del problema
	Marco referencial
	Marco contextual
	Antecedentes de investigación.
	Marco teórico
	Diseño metodológico
	Resultados y discusión
	Conclusiones y recomendaciones
	Referencias bibliográficas.
Metodología	<p>El siguiente es el diseño metodológico planteado para la aplicación de la Propuesta titulada: Leer para Transformar: una Aproximación Intercultural que Fortalece la Comprensión Lectora en la IER Jesús María Morales. De acuerdo con las características que ésta presenta se diseñó la siguiente estructura metodológica; se selecciona el paradigma socio-crítico, el cual parte de una visión transformadora de la realidad social. De igual manera el proyecto se enmarca en el enfoque cualitativo, que busca flexibilidad y situar a la población sujeto de estudio en el campo de acción, igualmente, presenta el método de Investigación Acción Participativa, con el fin de contar con la participación directa de la comunidad en la propuesta, a través de las técnicas de la entrevista semiestructurada y el diario de campo para poder dimensionar la investigación desde el mismo campo experimental y, finalmente, los instrumentos o herramientas de recolección de información son: registro de prueba diagnóstica, entrevista y diarios de campo que se encuentran en el apartado de apéndices.</p> <p>La población seleccionada es la comunidad educativa de la I.ER. Jesús María Morales y la muestra seleccionada a la cual va dirigida esta Propuesta de Investigación aplicada, son 15 educandos pertenecientes a los grados tercero, cuarto y quinto de la Institución citada previamente, ubicada en el corregimiento de la Virginia en el municipio de Calarcá, departamento del Quindío.</p>

Los educandos tienen edades que van entre los 8 a los 12 años, una de las principales características de la muestra es que es población diversa, está conformada por estudiantes pertenecientes a la comunidad Emberá Chami del resguardo Karabijua de la vereda la Paloma del corregimiento de la Virginia, Calarcá. Igualmente, por niños, niñas y jóvenes que habitan dicha cabecera municipal, habitantes de las tres veredas que rodean la Institución Educativa, en su gran mayoría conformada por familias campesinas caficultores, estudiantes en situación de riesgo psicosocial, entre otros.

Conclusiones El diagnóstico realizado a los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado reveló una deficiencia significativa en la comprensión inferencial y crítica de diversos tipos de textos afectando la capacidad de argumentación, resolución de problemas y construcción de opiniones sólida. Esta situación se atribuye principalmente a la escasez de hábitos lectores, la ausencia de estrategias didácticas inclusivas que atiendan la diversidad y la falta de adaptación a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, resulta imprescindible implementar enfoques pedagógicos que integren estas dimensiones para fortalecer las habilidades de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y lectura crítica tal y como lo expresa Cervantes et al. (2017).

En el encuentro realizado con los padres de familia y a partir de la entrevista, ellos valoran la lectura como una herramienta fundamental para el avance académico y cultural de sus hijos. Aunque existen limitantes en el acceso a materiales de lectura, más específicamente en contextos rurales, también se evidencia un fuerte anhelo porque los contenidos educativos estén direccionados a temas relacionados con su cultura, la geografía y la tradición oral. Lo anterior va en concordancia con lo expresado por Pérez (2022) quien afirma que es fundamental reconfigurar las escuelas en espacios comunitarios, donde los conocimientos de los pueblos tengan la misma importancia que los conocimientos científicos. Es por lo anterior que, los padres se convierten en aliados principales para la promoción de hábitos lectores y la preservación de la memoria cultural o saberes ancestrales.

No todos los docentes cuentan con las mismas habilidades y experticias en educación intercultural. Por lo tanto, expresan su preocupación por la falta de capacitaciones y espacios adecuados proporcionados por la institución para abordar la educación intercultural de manera efectiva. Esta carencia limita la posibilidad de desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el respeto y la valoración de la diversidad, lo que evidencia que la institución requiere implementar políticas y planes de formación docente continuos que respondan a las necesidades presentes y fortalezcan una verdadera educación intercultural. Para lograr lo anterior es necesario tener en cuenta el planteamiento de Walsh (2009) quien propone una aproximación crítica a la educación intercultural, definiéndola como una herramienta pedagógica que visibiliza las diferentes formas de ser, vivir y saber.

Referencias Las referencias bibliográficas utilizadas se encuentran al final de este proyecto de investigación aplicado, sin embargo, a continuación, se enfatiza en las fuentes utilizadas para el apartado de análisis y discusión de resultados.

Almeida, S. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía – UNA*, 14(1), 116-130. <https://doi.org/xxxx> (si tiene DOI)

Cervantes-Castro, R, Pérez-Salas, J, & Pérez-Salas, M. (2017). niveles de comprensión lectora. sistema Conalep: caso específico del plantel n° 172, de ciudad victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(2), 73-114.

<https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/sociotam/article/view/86>

Combatti, G. (2017). Explorando con Grazzi: Material didáctico para la exploración de la diversidad cultural en la primera infancia. Universidad de la Sabana.

Gutierrez, C., Villafuerte, C. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes revista de investigación en ciencias de la educación*. 7 (28). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000200758

Mego, H., & Saldaña, J. (2021). Las habilidades cognitivas y desarrollo de competencias oral y comprensiva: una revisión bibliográfica [Cognitive

skills and the development of oral and comprehensive skills: a bibliographic review]. *Conrado*, 17(78). <https://doi.org/> (si tiene DOI) o URL si está disponible.

Miranda, A., Rodríguez, G., Lora, A. (2023). Lectura inferencial y mediaciones tecnológicas en la básica primaria en Colombia. *ORADORES*, (18), 12-26.

<https://portal.amelica.org/ameli/journal/328/3284524001/3284524001.pdf>

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Revista opera <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>

Montessori, M. (1967) Manual práctico del método. (2ª Ed) Barcelona, España: Casa Editorial

Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE (2022). PISA 2022 Country.

https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_COL_Spanish.pdf

Parra, N., Torres, A. (2024). Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde la 2 interculturalidad e inclusión en la educación rural en tercer grado de básica primaria. Universidad del Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/b56cb514-801d-41d2-ad65-7b9b62f3f6bd>

Pereira, L., Pineda, M., & Freire, E. (2017). Formación continua en la formación do-cente. Revista Conrado, 13(58), 30-35. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Quilaqueo, D., Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, 37, 285–300. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>

Revelo, O., Collazos, C., Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, 21(41), 115-134.

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*. 17 (4), 623-646.

Anexos	Consentimiento informado para el uso de datos y fotografías. Validación de instrumentos de recolección de información. (Expertos) Prueba diagnóstica grado 3°. Prueba diagnóstica grado 4°. Prueba diagnóstica grado 5°. Entrevista a estudiantes. Entrevista a padres de familia. Entrevista a docentes. Diario de campo. Enlace de la cartilla didáctica intercultural con recursos de gamificación (versión digital). Enlace de la cartilla didáctica intercultural versión imprimible.
--------	--

Agradecimientos

Quiero iniciar este escrito agradeciendo a Dios por darme la fortaleza, la sabiduría, la perseverancia y, sin lugar a duda, la esperanza para lograr esta meta. Gracias a él por iluminar siempre mi camino y por permitirme culminar este propósito tan importante en mi vida.

Quiero agradecer a mi esposa por su amor incondicional, por su paciencia y apoyo continuo en cada etapa de este proceso tan significativo para mí. También, a mi hijo, que con su ternura y alegría me motivó cada día a seguir luchando para alcanzar esta valiosa meta. A mis padres, quienes con su ejemplo de esfuerzo y dedicación me han inspirado siempre a alcanzar mis sueños.

A mi compañera de proyecto, con quien compartí muchos aprendizajes, retos y logros, gracias por su compromiso y disposición para caminar juntos en esta enriquecedora experiencia. Del mismo modo y de manera muy especial, a nuestra directora de proyecto Syrley Liced Mahecha Bustos y a todos los tutores por su guía, por su acompañamiento y orientación en todo el proceso, siendo un pilar fundamental para lograr los objetivos propuestos.

Diego Fernando Cruz Arboleda

Agradezco profundamente a Dios por acompañarme en este proceso de la maestría y por mostrarme siempre el camino.

A mis padres, Omar y Cecilia, por inculcarme desde siempre la disciplina, la responsabilidad y la valentía necesarias para alcanzar mis metas.

A mi esposo, Nelson, por su apoyo incondicional y por animarme en los momentos en que las fuerzas no me alcanzaban.

A mis hijos, Santiago y Juan José, por comprender con amor mis ausencias reiteradas durante este proceso de cualificación.

A mi compañero de maestría, Diego Fernando, por su compromiso, responsabilidad y el respeto mutuo que siempre caracterizó nuestro trabajo en equipo.

A la profesora Syrley Liced Mahecha, por su entrega, dedicación y guía constante a lo largo de

este camino académico.

Finalmente, a la comunidad de la Institución Educativa Jesús María Morales, por abrirnos sus puertas y permitirnos desarrollar este hermoso proyecto aplicado, que sin duda dejó una huella significativa en nuestra formación y en la comunidad educativa.

Sandra Marcela Gómez Galeano.

Resumen

Las competencias lectoras resultan un pilar importante para los procesos cognitivos de los estudiantes de primaria, pues allí se consolidan las bases de comprensión lectora e interpretativas. El presente proyecto busca fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de 3° a 5° grado de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales, en Calarcá, Quindío, mediante el diseño de material didáctico con enfoque intercultural. Esta institución alberga una comunidad educativa diversa, compuesta por población campesina, indígenas Emberá Chami, migrantes y estudiantes en riesgo psicosocial, lo que exige estrategias pedagógicas pertinentes y contextualizadas. Ante los bajos resultados en comprensión lectora en pruebas nacionales e internacionales (como PISA y SABER), el proyecto se fundamenta en el paradigma socio-crítico, el enfoque cualitativo y la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), promoviendo la participación activa de estudiantes, docentes y familias en todo el proceso. Se propone una intervención pedagógica basada en el respeto por la diversidad cultural, que valore los saberes de cada grupo y propicie un aprendizaje significativo. El diseño metodológico del proyecto aplicado contempla entrevistas, pruebas diagnósticas y diarios de campo, permitiendo identificar las necesidades reales de la población estudiantil. Se destaca la importancia de desarrollar habilidades lectoras no solo a nivel literal, sino también inferencial y crítico, integrando elementos culturales propios de los contextos de los estudiantes. El uso del material didáctico intercultural no solo busca mejorar el rendimiento académico, sino también fomentar la inclusión, la equidad y el respeto por la diferencia. Se plantea que una comprensión lectora fortalecida abre puertas a mejores oportunidades educativas, profesionales y sociales. El proyecto también pretende ser replicable en otras instituciones educativas. Esta propuesta representa una respuesta educativa transformadora que articula pedagogía, cultura y contexto.

Palabras clave: Material didáctico, pedagogía, contexto cultural, aprendizaje, lingüística, estrategias educativas.

Abstract

Reading skills are a key foundation for the cognitive development of primary school students, as they consolidate the bases of reading comprehension and interpretation. This project aims to strengthen the reading comprehension of 3rd to 5th-grade students at the Rural Educational Institution Jesús María Morales, located in Calarcá, Quindío, through the design of teaching material with an intercultural approach. This institution serves a diverse educational community composed of a rural farming population, Embera Chami Indigenous group, migrants, and students at psychosocial risk, which calls for relevant and contextualized pedagogical strategies. In response to the low reading comprehension results observed in national and international assessments (such as PISA and SABER), the project is grounded in the socio-critical paradigm, adopts a qualitative approach, and employs the Participatory Action Research (PAR) methodology, promoting the active participation of students, teachers, and families throughout the process. The pedagogical intervention proposed is based on respect for cultural diversity, valuing the knowledge of each group and fostering meaningful learning experiences. The methodological design of this applied project includes interviews, diagnostic tests, and field journals, allowing the identification of the real needs of the student population. It highlights the importance of developing reading skills not only at the literal level but also at the inferential and critical levels, integrating cultural elements inherent to the students' contexts. The use of intercultural teaching material seeks not only to improve academic performance but also to promote inclusion, equity, and respect for differences. Strengthened reading comprehension is seen as a gateway to better educational, professional, and social opportunities. Moreover, this project is designed to be replicable in other educational institutions. Overall, it represents a transformative educational response that articulates pedagogy, culture, and context.

Keywords: Teaching material, pedagogy, cultural context, learning, linguistics, educational strategies.

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	10
Resumen	12
Abstract.....	13
Listado de Tablas.....	16
Lista de Figuras	17
Lista de Apéndices.....	19
Introducción.....	20
Justificación.....	21
Objetivos.....	26
Objetivo General.....	26
Objetivos Específicos	26
Planteamiento del problema.....	27
Marco Referencial	36
Marco Contextual	36
Antecedentes de Investigación (internacionales y nacionales)	39
Marco Teórico.....	50
La Comprensión Lectora.....	50
<i>Niveles de Comprensión Textual.....</i>	<i>54</i>
Relación que se Establece entre las Estrategias Didácticas y los Procesos Educativos.....	57
Material Didáctico como Elemento Facilitador de los Procesos Lectores.....	59
<i>Los Docentes y su Relación con la Generación de Material Didáctico</i>	<i>62</i>
Interculturalidad Educativa	63

<i>La Historia de la Interculturalidad</i>	65
<i>Políticas Educativas de Interculturalidad en Colombia</i>	66
<i>Dimensionando la Interculturalidad en un Aula de Clase</i>	68
<i>Importancia del Currículo en la Inclusión Educativa</i>	69
<i>La Contextualización como Elemento Básico en la Interculturalidad</i>	70
<i>El Rol del Docente en una Efectiva Interculturalidad</i>	72
Diseño Metodológico	74
Paradigma, Enfoque y Tipo de Investigación	74
Fases de la Investigación	80
Resultados y Discusión	84
Análisis de los Niveles de Comprensión Lectora	84
Percepción de Estudiantes con Relación a la Importancia de la Comprensión Lectora con Enfoque Intercultural.....	97
Percepción de Padres de Familia con Relación a la Importancia de la Comprensión Lectora con Enfoque Intercultural.....	103
Análisis del Diario de Campo: Resguardo Indígena Embera Karabijua.....	111
Percepción de Docentes con Relación a la Importancia de la Comprensión Lectora con Enfoque Intercultural.....	117
Material Didáctico, Estrategias Pedagógicas y Didácticas Innovadoras desde el Enfoque Intercultural: Cartilla Didáctica y Recursos de Gamificación.....	136
Conclusiones.....	153
Recomendaciones	157

Listado de Tablas

Tabla 1 <i>Antecedentes Internacionales</i>	41
Tabla 2 <i>Antecedentes Nacionales</i>	45
Tabla 3 <i>Antecedentes locales</i>	48
Tabla 4 <i>Fases del Proyecto de Investigación Aplicado</i>	82
Tabla 5 <i>Resultados Prueba Diagnóstica a Estudiantes del Grado 3°</i>	86
Tabla 6 <i>Respuestas a la Prueba Diagnóstica del Grado 4°</i>	90
Tabla 7 <i>Resultados Prueba Diagnóstica a Estudiantes del Grado 5°</i>	93
Tabla 8 <i>Matriz Pregunta 1</i>	104
Tabla 9 <i>Pregunta 5 Entrevista a Padres de Familia</i>	107
Tabla 10 <i>Pregunta 9 Entrevista a Padres de Familia</i>	109
Tabla 11 <i>Entrevista a Docentes, Pregunta 1</i>	119
Tabla 12 <i>Entrevista a Docentes, Pregunta 2</i>	121
Tabla 13 <i>Entrevista a Docentes, Pregunta 3</i>	123
Tabla 14 <i>Entrevista a Docentes, Pregunta 4</i>	124
Tabla 15 <i>Entrevista a Docentes, Pregunta 5</i>	126
Tabla 16 <i>Entrevista a Docentes, Pregunta 6</i>	127
Tabla 17 <i>Entrevista a Docentes, Pregunta 7</i>	129
Tabla 18 <i>Entrevista a Docentes, Pregunta 8</i>	130
Tabla 19 <i>Entrevista a Docentes, Pregunta 9</i>	132
Tabla 20 <i>Entrevista a Docentes, Pregunta 10</i>	134
Tabla 21 <i>Recursos Educativos Digitales Gamificados de la Cartilla Didáctica Intercultural</i>	140

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Comprensión Lectora en Colombia Según Informe LEE PUJ(2021)</i>	33
Figura 2 <i>Ubicación Geográfica de Calarcá.</i>	36
Figura 3 <i>Nivel de Lectura Inferencial. Cervantes et al. (2017)</i>	55
Figura 4 <i>Fases de la Investigación</i>	83
Figura 5 <i>Resultados Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora Grado 3°</i>	87
Figura 6 <i>Fotografía de Estudiantes del Grado 3°</i>	89
Figura 7 <i>Resultados Prueba Diagnóstica Comprensión Lectora Grado 4°</i>	91
Figura 8 <i>Fotografía Estudiantes Grado 4°</i>	92
Figura 9 <i>Resultados Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora Grado 5°</i>	94
Figura 10 <i>Fotografía Estudiantes Grado 5°.</i>	97
Figura 11 <i>Pregunta 1: ¿Te Gusta Leer?</i>	98
Figura 12 <i>¿Qué Tipos de Libros te Gusta Leer?</i>	99
Figura 13 <i>Pregunta 5: ¿Con Quiénes Leen los Estudiantes?</i>	101
Figura 14 <i>Pregunta 10:¿Te Gustaría que tus Padres y Familiares te Contaran más sobre su Cultura de Origen?</i>	102
Figura 15 <i>Pregunta 1 Entrevista a Padres de Familia</i>	104
Figura 16 <i>Respuestas a la Pregunta 3</i>	105
Figura 17 <i>Respuesta de Padres de Familia a la Pregunta 4</i>	106
Figura 18 <i>Graficación Pregunta 8</i>	108
Figura 19 <i>Percepción de Familias sobre la Lectura a lo Largo del Tiempo</i>	110
Figura 20 <i>Fotografía de los Padres de Familia de los Estudiantes de 3°,4° y 5°</i>	111
Figura 21 <i>Diarios de Campo Indigenas Emberas-Resguardo Karabijua</i>	112

Figura 22 <i>Diario de Campo, Indígenas Emberas, Gobernador Indígena - Resguardo Karabijua</i>	113
Figura 23 <i>Diario de Campo. Campesino Caficultor, Vereda Peñas Blancas</i>	115
Figura 24 <i>Diario de Campo. Campesino Caficultor, Vereda Peñas Blancas</i>	117
Figura 25 <i>Resultados Entrevista a Docentes de Humanidades</i>	119
Figura 26 <i>Portada Cartilla Didáctica Intercultural Voces de Nuestra Tierra</i>	139
Figura 27 <i>Socialización de la Cartilla "Voces de Nuestra Tierra</i>	148
Figura 28 <i>Apreciación del Rector de la Institución y la Docente Orientadora</i>	148
Figura 29 <i>Socialización del Material Didáctico Curricular</i>	149
Figura 30 <i>Aplicación del Material Didáctico Curricular Diseñado</i>	149
Figura 31 <i>Participación de Estudiantes en la Implementación del Material Didáctico Curricular</i>	150
Figura 32 <i>Presentación de la Cartilla Didáctica Intercultural</i>	150
Figura 33 <i>Práctica de Lengua Embera por Medio Auditivo</i>	151
Figura 34 <i>Apreciación de Estudiantes con Respecto a la Cartilla Didáctica</i>	151
Figura 35 <i>Apreciación de Estudiante Respecto a la Cartilla Didáctica Intercultural</i>	152

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Consentimiento Informado para el Uso de Datos y Fotografías</i>	175
Apéndice B <i>Prueba Diagnóstica Grado 3°</i>	176
Apéndice C <i>Prueba Diagnóstica grado 4°</i>	180
Apéndice D <i>Prueba Diagnóstica Grado 5°</i>	184
Apéndice E <i>Entrevista a Padres de Familia</i>	188
Apéndice F <i>Entrevista a Estudiantes</i>	191
Apéndice G <i>Entrevista a Docentes</i>	194
Apéndice H <i>Diario de Campo Campesino Caficultor</i>	197
Apéndice I <i>Diario de Campo Emberas</i>	199
Apéndice J <i>Validación de Instrumentos por Experto</i>	201

Introducción

La comprensión lectora es un eje esencial en la formación de los estudiantes de educación primaria, ya que permite consolidar las bases para el aprendizaje significativo y la participación activa en la sociedad. Sin embargo, en la Institución Educativa Rural Jesús María Morales, ubicada en el corregimiento de La Virginia (Calarcá, Quindío), se han evidenciado bajos niveles de desempeño en esta competencia, situación que refleja también los resultados poco favorables en pruebas nacionales e internacionales. Este panorama se desarrolla en un contexto caracterizado por la diversidad cultural, con presencia de población campesina, indígena Embera Chamí, migrante y en riesgo psicosocial, lo que exige respuestas pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

El proyecto aplicado tiene como propósito diseñar material didáctico curricular con enfoque intercultural para fortalecer la comprensión lectora en los grados de 3º a 5º. Los objetivos específicos buscan diagnosticar el nivel actual de las competencias lectoras, reconocer las percepciones de estudiantes, familias y docentes sobre la lectura, y proponer estrategias pedagógicas innovadoras que integren los saberes culturales y académicos de la comunidad. Por otra parte, es fundamental mencionar que la importancia de este proyecto de investigación aplicado, radica en que ofrece una respuesta educativa transformadora, al articular la pedagogía, la cultura y el contexto. Se espera que el material didáctico diseñado no solo mejore la comprensión lectora, sino que también fomente la inclusión, el respeto por la diversidad cultural, la cohesión social y la motivación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, aportando de manera positiva una propuesta replicable en otros escenarios educativos.

Justificación

Para el presente proyecto aplicado se reconoce que la lectura se puede visualizar como la estrategia elemental para el desarrollo individual y social mediante las competencias orales y reflexivas, como una práctica educativa verdaderamente significativa, Duran y Ferro (2024). De igual manera, como lo expresa Noreña (2016) la experiencia lectora es intransferible, cada texto representa un acontecimiento intelectual y afectivo que ocurre en la conciencia donde se construyen representaciones y valoraciones del mundo, por ende, las lecturas son las interpretaciones y producciones con las que los sujetos aprehendemos y entendemos la vida. La lectura generalmente comienza en la primera infancia y plasma los procesos de comunicación de los niños y, a su vez, evidencia un mundo, una realidad y un contexto en que se desenvuelven, es allí donde se justifica el presente proyecto, en el reconocimiento del mundo de cada educando a través de la búsqueda de procesos lectores pertinentes y significativos.

La búsqueda de procesos lectores significativos tiene una gran relación con la búsqueda de material didáctico curricular adecuado para llevar un proceso académico, ya que en la estrategia y la implementación de éste se puede encontrar el alcance de logros y metas propuestas de manera satisfactoria y significativa, el material didáctico a su vez debe brindarse de manera armónica y agradable para los niños y niñas, tal como lo menciona Patiño & Calva (2023) la utilización de material didáctico es una forma efectiva y además divertida a través de la cual los docentes pueden enseñar manteniendo la atención de los alumnos y, sin lugar a duda, ésta permite desarrollar diferentes habilidades y competencias.

Sumado a lo anterior, el contexto educativo de los niños y las niñas, su realidad, sus necesidades, tradiciones e intereses hacen parte fundamental de la generación de estrategias pedagógicas que debe realizar el docente en la gestión del aula para lograr generar las herramientas o material didáctico adecuado, estableciendo una relación entre las necesidades del educando, los intereses y el contexto en el que se desenvuelven en su vida; éstas se

transforman en parte esencial de los elementos que se deben tener en cuenta en la planeación del material del día a día, razón por la cual el presente proyecto es pertinente y relevante en el fortalecimiento de las habilidades lectoras de los educandos que permitan desenvolverse en sociedad, expresar ideas y manifestar su cultura a través de la lectura y escritura.

Este proyecto se justifica por varias razones que destacan su relevancia e impacto positivo en la formación integral de los estudiantes, tiene como finalidad fortalecer la comprensión lectora en los educandos de dicha institución educativa y quienes pertenecen a un contexto multicultural; siendo algunos naturales del corregimiento de La Virginia quienes son hijos de campesinos caficultores, algunos provenientes de Venezuela u otros departamentos, también estudiantes de la comunidad Embera Chami del resguardo Karabijua y otros alumnos que residen en barrios aledaños y quienes se encuentran en riesgo psicosocial, partiendo del planteamiento de la Fundación Sergio Urrego (2024) los principales riesgos psicosociales a los que se enfrentan los niños, niñas y jóvenes de la actualidad son las redes sociales, pobreza, dificultades familiares, hogares disfuncionales, impulsividad, decepción y consumo de sustancias psicoactivas, elementos que se evidencian en la población de la institución, principalmente, problemas económicos, violencia intrafamiliar y consumo de sustancias psicoactivas.

Dichos participantes serán favorecidos por la implementación de una metodología que integrará en las actividades académicas y procesos de enseñanza material didáctico y actividades pedagógicas con un enfoque intercultural, posibilitando la participación de todos sus integrantes y buscando generar aprendizaje significativo en el proceso.

Este proyecto pretende diseñar y brindar material didáctico curricular a la Institución educativa que redunde en mejorar sus habilidades lectoras y en el fortalecimiento de espacios para promover valores que se enfoquen en el respeto por la diferencia, lo cual va en concordancia con lo propuesto por Manrique y Gallego (2013), la implementación de materiales didácticos en los procesos escolares conlleva una transmisión de conocimientos y permite que

el estudiante interactúe de manera más práctica y lúdica con los saberes requeridos en su formación, en este caso se hablaría de la relación satisfactoria que se puede establecer entre el fortalecimiento de procesos lectores y a su vez cómo pueden permitir un espacio de aprendizaje significativo sin importar características culturales. Del mismo modo, como la plantea Escobar et al. (2017) la aplicación de material didáctico que pueda favorecer la lecto-escritura y en donde todos los actores involucrados puedan participar en las actividades académicas, facilita que todos los niños puedan tener éxito en la adquisición del conocimiento.

Es vital exaltar que al contar el establecimiento educativo con el diseño del material didáctico curricular contextualizado a las particularidades de la comunidad educativa, se fortalecen los procesos de comprensión lectora a la vez que se reconocen y se da valor a los diferentes grupos de dicha población, lo que puede significar para los educandos en sus diferentes proyectos de vida mejores oportunidades académicas y profesionales, fortaleciendo y brindando herramientas para la construcción de un futuro desde la igualdad; lo cual podría contribuir de forma positiva a nivel personal y familiar. Asimismo, busca fortalecer la cohesión social y promover una convivencia armoniosa entre estudiantes provenientes de diversas culturas, enfatizando en la importancia de valores como el respeto y la tolerancia. La adopción de material didáctico curricular en la institución educativa podría ofrecer un ejemplo inspirador para otras instituciones a nivel nacional. Además, se destaca que promover un entorno escolar inclusivo y respetuoso hacia la diversidad podría contribuir a aumentar la conciencia y el respeto por el medio ambiente y la comunidad en su conjunto.

Es fundamental también hablar de las implicaciones de un educando cuando no logra buenos procesos de comprensión lectora, a lo que Arcos (2021) lo menciona como una dificultad para poder adquirir conocimientos, lo cual se traduce en un sin número de problemáticas en todos los procesos escolares, ya que la lectura es parte del diario vivir, no obstante, según Almeida (2022) el problema de la falta de lectura es algo que proviene del propio ámbito familiar ya que los niños y jóvenes no reciben estimulación para adquirir el gusto

por la lectura, denotando estas dificultades sociales y culturales muy marcadas sobre el leer. Pérez (2012) afirma que otra implicación de no comprender lo que se lee se debe a que para realizar una lectura significativa es necesario que el lector retenga el sentido de las palabras leídas y que comprenda el eje temático del mismo y, finalmente, el bajo rendimiento académico sería una de las muchas implicaciones encontradas, Cáceres (2018) afirma que la habida lectura es esencial para todos los currículos ya que sino el aprendizaje de los temas o lecciones dadas en los distintos cursos y asignaturas será bajo o escaso.

Del mismo modo, el uso de recursos como lo son los materiales didácticos curriculares interculturales propicia espacios reflexivos de lo que debería ser un entorno escolar inclusivo y respetuoso, crucial para promover la convivencia pacífica y fortalecer la cohesión social. Sumado a esto, aborda una necesidad fundamental en la educación al proporcionar herramientas efectivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en entornos multiculturales, lo cual es especialmente relevante en áreas con una alta diversidad cultural. Esta dinámica mencionada se distingue por ser práctica y adaptable, facilitando su implementación inmediata en el aula y su ajuste a diferentes contextos educativos.

Por otro lado, se considera viable la aplicación y desarrollo del proyecto aplicado en la Institución Educativa Rural Jesús María Morales teniendo en cuenta la diversidad cultural presente en esta comunidad, donde se implementa el mismo currículo para todos los estudiantes y no se cuenta con un enfoque en educación intercultural. Lo anterior busca contribuir a una educación inclusiva, equitativa, integral y de calidad. Tal como lo menciona Parra & Torres (2024) El tener en cuenta los contextos de cada educando en una institución proporciona los espacios ideales para implementar y evaluar estrategias interculturales que puedan beneficiar a toda una comunidad.

Además de fortalecer la comprensión lectora entre los estudiantes, su implementación busca la inclusión, la cohesión social y el respeto por la diversidad cultural. Su enfoque

innovador y la posibilidad de ser replicado hacen de esta propuesta una contribución significativa al desarrollo educativo en entornos donde existan diferencias culturales.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar una propuesta curricular desde un enfoque intercultural que fortalezca la comprensión lectora de los estudiantes de 3° a 5° de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales de Calarcá Quindío.

Objetivos Específicos

Analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 3° a 5° de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales de Calarcá Quindío desde un enfoque intercultural.

Identificar la concepción de los estudiantes, padres de familia y docentes con relación a la importancia de la comprensión lectora con enfoque intercultural.

Construir material didáctico curricular y estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras desde el enfoque intercultural con el fin de mejorar la comprensión lectora.

Planteamiento del problema

La educación es un concepto que ha sido interpretado y definido de diversas maneras a lo largo del tiempo, reflejando las transformaciones sociales y los avances en la comprensión del aprendizaje. Sin embargo, independientemente de las variaciones en su definición, la educación conserva elementos comunes que la convierten en un proceso continuo y dinámico, cuyo propósito va más allá de la simple transmisión de conocimientos. De hecho, la Unesco (2023) afirma que “La construcción de sociedades más pacíficas, justas y sostenibles empieza con la educación”. De igual manera, busca el desarrollo integral de los individuos, permitiéndoles adquirir no solo conocimientos académicos, sino también habilidades, actitudes y valores fundamentales para su vida cotidiana y su interacción con la sociedad. Angulo (2021) sugiere que la educación en el siglo XXI debe ser integral y con sentido, direccionada al desarrollo de competencias académicas y laborales, pero también enfocadas en el fortalecimiento de los valores éticos del individuo, al igual que en el pensamiento crítico, la creatividad, y, sin lugar a duda, la responsabilidad social. Del mismo modo, se debe promover la resolución pacífica de conflictos, el respeto por la diversidad, el cuidado del ambiente y una actitud de autonomía que posibilite al ciudadano actuar con conciencia y contribuir al bienestar común. Con base en lo mencionado previamente, la educación se presenta como un derecho fundamental, reconocido y promovido a través de políticas públicas que buscan garantizar el acceso de todos los individuos a oportunidades educativas, con el fin de contribuir al bienestar de la nación y el progreso social.

La lectura y la escritura son procesos fundamentales en la formación del ser humano, no solo como medios para acceder al conocimiento, sino como caminos para la construcción del pensamiento, la identidad y la interpretación del mundo. En este sentido, la comprensión lectora no se limita a decodificar palabras, sino que implica un acto profundamente personal donde el lector interactúa con el texto desde sus experiencias, emociones, saberes previos y contextos sociales. Como lo afirma Noreña (2016), cada lectura es una experiencia subjetiva e

irrepetible que se configura en la conciencia del lector, quien construye significados a partir de lo que el texto le propone y de lo que él mismo aporta. Por ello, comprender un texto es un proceso activo de reflexión y diálogo interior que va más allá de lo literal. Esta construcción personal del sentido es la que da verdadero valor educativo a la lectura, al permitir que cada estudiante interprete la realidad desde su propia perspectiva, desarrolle pensamiento crítico y amplíe su visión del mundo. En consecuencia, fortalecer la comprensión lectora no solo es una tarea académica, sino una apuesta por formar lectores autónomos, conscientes y capaces de construir conocimiento desde su singularidad.

Desde el año 1930 según lo plantea Stufflebeam y Shinkfield (2005) citado en Alcaraz (2015) se comenzó a hablar de evaluación educativa, lo anterior se conoce comúnmente como el “periodo tyleriano”. Es fundamental exaltar que se comenzó a recurrir a dicho concepto para asegurar la efectiva adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Este proceso tiene como objetivo medir el grado en que los estudiantes han interiorizado lo que se les ha enseñado. Las evaluaciones se han convertido en una herramienta clave para conocer el impacto de las prácticas pedagógicas de los docentes, tutores y otros agentes educativos. A nivel internacional, existen diversas pruebas estandarizadas diseñadas para medir las competencias de los estudiantes en áreas específicas como la lectura, las matemáticas y las ciencias. Un claro ejemplo de estas evaluaciones internacionales es el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, mejor conocido por su sigla en inglés como PISA. Además de estas evaluaciones internacionales, en Colombia se realizan pruebas nacionales como las Pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11°, así como evaluaciones internas dentro de las instituciones educativas.

A pesar de la familiaridad de la población estudiantil colombiana con estas evaluaciones, los resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales no han sido alentadores. En particular, se han identificado puntuaciones bajas en áreas críticas como la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias naturales. Según los resultados de la

prueba PISA 2022, publicados por la OCDE (2022), más del 50% de los estudiantes colombianos no lograron alcanzar el nivel 2, lo que significa que no alcanzaron las competencias mínimas requeridas en cada una de las áreas evaluadas. Este hecho es particularmente alarmante, ya que refleja un déficit importante en la capacidad de los estudiantes para comprender y analizar textos, lo cual tiene implicaciones directas en su desarrollo académico o en otras áreas del conocimiento. Para ilustrar la Institución Educativa Rural Jesús María Morales, es necesario traer a colación el informe de caracterización lectora de los grados 3°, 4° y 5° llevado a cabo por la docente Magda Lorena López Osorio del Programa Todos a aprender “PTA” (López, 2025). En el cual se contempla la velocidad lectora (palabras leídas en un minuto) con relación a la comprensión, sumado a esto involucra otros elementos como lo son: habilidades de orientación espacial, reconocimiento y fluidez en la lectura de letras y palabras, desarrollo de la conciencia fonológica, decodificación de palabras reales y pseudopalabras, así como comprensión lectora, oral y escrita.

En el informe de López (2025) se evidencia el mismo patrón de las pruebas PISA y Pruebas Saber ya que de 7 estudiantes de grado 3° que presentaron la prueba de caracterización:

“El 43% leen muy lento, el 29% leen lento, y el 28% leen óptimo, es decir, estudiantes que leen con mejor velocidad. En cuanto a la comprensión lectora, dos estudiantes de los que tienen un proceso lector regular responden correctamente sólo una pregunta y dos estudiantes que aún están en un nivel lento de lectura, no logran realizar la prueba de comprensión lectora.”

De igual manera, la prueba de caracterización de lectura del grado 5° aplicada a 12 estudiantes arrojó los siguientes resultados: “El 83% leen muy lento, el 17% leen lento. En cuanto a la comprensión lectora, los estudiantes presentan mayor dificultad en el nivel inferencial y crítico, por lo que es importante fortalecer estos niveles”. López (2025).

La comprensión lectora, en particular, es un área en la que se observan resultados preocupantes. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023), los resultados de las mediciones internacionales de PISA reflejan la necesidad urgente de realizar una transformación estructural en el sistema educativo colombiano. La baja puntuación en comprensión lectora no solo limita las capacidades de los estudiantes para entender y reflexionar sobre los textos que leen, sino que también afecta su capacidad para interpretar problemas y desarrollar habilidades críticas en otras áreas como las matemáticas y las ciencias.

El informe de la OCDE (2022) también señala que el sistema educativo colombiano, aunque resiliente, enfrenta desafíos significativos que requieren cambios estructurales profundos. La falta de recursos, la escasa formación docente y la necesidad de actualizar los currículos y las metodologías de enseñanza son algunos de los puntos críticos que deben ser atendidos para mejorar la calidad educativa. De igual manera, se subraya la importancia de fortalecer las políticas públicas que promuevan una educación equitativa, especialmente en los contextos más vulnerables, donde las brechas en el rendimiento académico son más amplias. La comprensión lectora es una habilidad esencial para el éxito académico y profesional, por lo que su fortalecimiento debe ser una prioridad en las reformas educativas del país.

La situación de la comprensión lectora en Colombia se enmarca dentro de un contexto global de preocupaciones sobre las habilidades cognitivas de los estudiantes. La UNICEF (2022) alerta que, a nivel mundial, solo una tercera parte de los niños y niñas de 10 años pueden leer y comprender una historia sencilla, una tendencia que se ha visto agravada por los efectos de la pandemia de COVID-19. La crisis educativa provocada por el cierre de las escuelas afectó gravemente el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en los países de ingresos bajos y medios, como Colombia. También se suma la falta de recursos en las escuelas, la escasa formación de los docentes y el hacinamiento en las aulas como factores

que influyen negativamente en la capacidad de los estudiantes para alcanzar un buen nivel de comprensión lectora.

De acuerdo con la OCDE (2024), además de la situación en las escuelas, las habilidades de comprensión lectora entre la población adulta están en declive en la mayoría de los países miembros. Por lo anterior es de suma importancia poder consolidar herramientas o recursos didácticos en las primeras etapas de vida puesto que este fenómeno es especialmente grave entre los adultos con niveles educativos bajos, quienes presentan mayores dificultades para comprender textos básicos o realizar cálculos sencillos. Si bien algunos países, como Finlandia y Dinamarca, han logrado avances en este ámbito, la mayoría de las naciones están enfrentando un aumento. Tanto en Colombia como en Calarcá y en la Institución Educativa se identifica que dadas las condiciones socio culturales, también se evidencian desigualdades educativas, particularmente entre aquellos con un buen desempeño académico y los que no lo tienen. Estas brechas son exacerbadas por las desigualdades sociales y el origen migrante, factores que influyen directamente en el acceso y la calidad de la educación.

A nivel regional, en América Latina, un informe conjunto del Banco Mundial, UNICEF y la UNESCO (2022) revela que cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado no alcanzan el nivel mínimo de comprensión lectora. Este retroceso educativo es el resultado directo de los prolongados cierres escolares durante la pandemia. Se estima que los alumnos perdieron alrededor de 1.5 años de aprendizaje presencial, lo que ha afectado gravemente su capacidad para comprender textos sencillos. Las pérdidas de aprendizaje derivadas de esta crisis podrían traducirse en una reducción significativa en los ingresos futuros de los estudiantes afectados, lo que perpetuaría las desigualdades económicas y sociales.

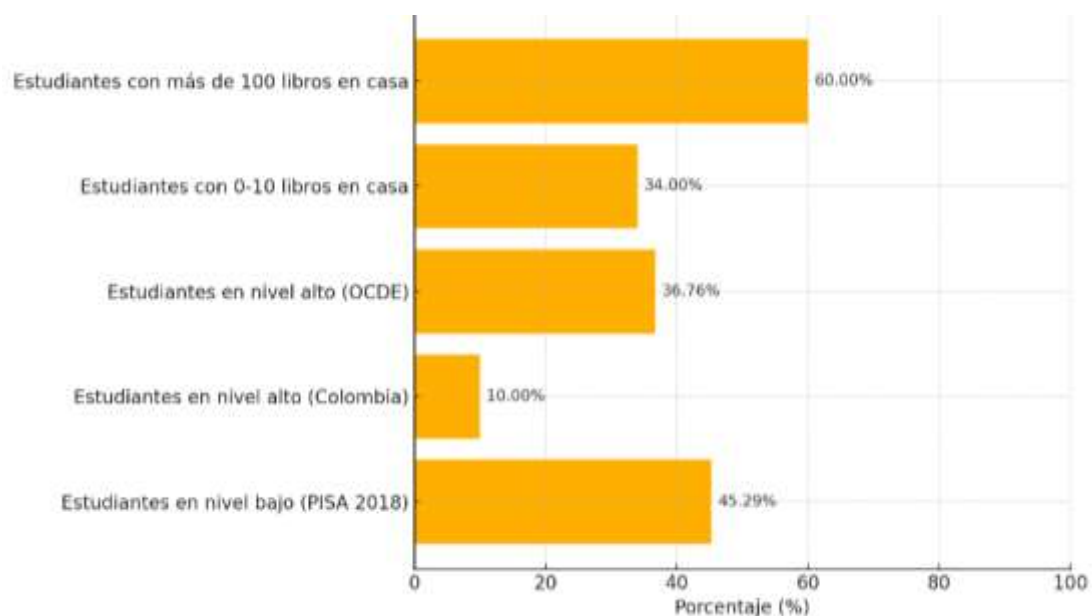
En este contexto, los resultados de las pruebas PISA son solo un reflejo de un problema más profundo en el sistema educativo colombiano. Según el informe de CEIPA (2023), Colombia ocupa el puesto 58 de 81 países evaluados en las pruebas PISA, lo que pone de

manifiesto la necesidad urgente de mejorar la comprensión lectora y otras competencias académicas. El rector de CEIPA relata que el sistema educativo en Colombia enfrenta diversos desafíos, que van desde garantizar un acceso equitativo hasta mejorar la calidad educativa. Entre las principales deficiencias se encuentran la insuficiencia de recursos financieros, la incorporación de nuevas tecnologías y la renovación de los planes de estudio. Para superar estas dificultades, es necesario un enfoque integral que involucre al Gobierno, las instituciones educativas y la comunidad en general, con el fin de desarrollar un sistema académico inclusivo e innovador que prepare adecuadamente a las nuevas generaciones para los desafíos actuales y futuros de la sociedad.

Además de lo anterior, El Informe 31 del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2021) destaca que el 45,29% de los estudiantes colombianos de 15 años se encuentran en el nivel más bajo de desempeño en lectura. Este dato es especialmente preocupante cuando se compara con el promedio de los países miembros de la OCDE, donde solo el 36,76% de los estudiantes se encuentran en este nivel. Además, el informe resalta que aquellos estudiantes con acceso a más libros en casa tienen un desempeño significativamente mejor en comprensión lectora, lo que indica la importancia de los recursos educativos en el hogar para el desarrollo de estas habilidades.

Figura 1

Comprensión Lectora en Colombia Según Informe LEE PUJ(2021)



Nota: Esta tabla muestra el informe de la LEE *PUJ (2021)* sobre la comprensión lectora en estudiantes de 15 años. *Fuente:* Elaboración propia con base en el Informe 31 del LEE *PUJ (2021)*.

Por tanto, el desafío que enfrenta Colombia no solo radica en mejorar la comprensión lectora en las escuelas, sino también en implementar políticas públicas que fomenten el acceso a materiales de lectura tanto físicos como digitales, especialmente en las zonas rurales y en los contextos más vulnerables. Estas políticas deben estar acompañadas de estrategias pedagógicas que consideren la diversidad cultural y las características particulares de los estudiantes, garantizando una educación inclusiva y equitativa para todos.

La Institución Educativa Rural Jesús María Morales de Calarcá, Quindío, como muchas otras instituciones educativas en Colombia, enfrenta estos mismos retos. En las pruebas internas realizadas en 2025 por López (2025), los estudiantes de grados 3° a 5° mostraron un desempeño similar al de los estudiantes colombianos en las pruebas PISA, no alcanzando las competencias básicas en el área de lenguaje, como se plasmó en párrafos anteriores con

porcentajes específicos y teniendo en cuenta que dicha prueba de caracterización no solamente consideró la velocidad de lectura sino también la comprensión de los estudiantes a partir de los tres niveles de lectura, como lo son el literal, inferencial y crítico y otros elementos que ya fueron mencionados. Esto refleja cómo los problemas en la comprensión lectora afectan no solo a nivel nacional, sino también en contextos específicos como el de esta institución educativa.

El presente proyecto aplicado tiene como objetivo abordar la problemática de la baja comprensión lectora, una dificultad ampliamente reconocida a nivel mundial, que también se presenta en Colombia y de manera particular en la Institución Educativa Rural Jesús María Morales, ubicada en Calarcá. En esta institución se ha identificado que los niveles actuales de comprensión lectora de los estudiantes no son los esperados, lo cual impacta negativamente en su proceso de aprendizaje y desempeño académico. Esta situación demanda una intervención específica que permita mejorar dichas habilidades.

A pesar de los esfuerzos realizados para mejorar la comprensión lectora en Colombia, se ha evidenciado que gran parte del material didáctico utilizado en las instituciones educativas no responde a las realidades culturales, lingüísticas y contextuales de los estudiantes. Esta diferencia impide la eficacia de las estrategias pedagógicas y disminuye el nivel de identificación del alumnado con los contenidos propuestos. En el caso particular de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales, se ha identificado que algunas veces el material didáctico existente es generalizado, descontextualizado que carece del enfoque intercultural local, lo cual no permite atender la diversidad presente en el aula, ni fomentar una apropiación significativa de los saberes ya que como lo expresa un docente a través de la entrevista en la mayoría de los casos el material es dado por el Ministerio de Educación Nacional. “y la diversidad puede quedar relegada a un segundo plano “Por tal razón, se hace necesario el diseño de un material didáctico curricular específico, que recoja las particularidades culturales y sociales de la comunidad (contexto), integrando saberes locales y

estrategias pedagógicas pertinentes. Este material no solo permite una mejor comprensión lectora, sino que fortalece la identidad cultural de los estudiantes, posibilitando procesos de enseñanza-aprendizaje más equitativos, inclusivos y contextualizados.

Por lo anterior, es fundamental diseñar material didáctico curricular que considere un enfoque intercultural, con el fin de dar respuesta a la diversidad de los estudiantes y potenciar su comprensión lectora. Este material estará orientado a fortalecer las competencias lectoras, facilitando una mejor interpretación y análisis de textos, lo que a su vez contribuye al éxito escolar y a una formación integral.

Todo esto lleva a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se puede contribuir con una propuesta didáctica curricular desde un enfoque intercultural a la comprensión lectora de los estudiantes de 3° a 5° de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales de Calarcá Quindío?

Marco Referencial

Marco Contextual

El presente proyecto aplicado se realiza en el municipio de Calarcá y su corregimiento la Virginia ubicado en el departamento del Quindío. A continuación, se presenta el mapa de ubicación del municipio donde se puede apreciar que limita: por el norte con el municipio de Salento, por el oriente con el departamento del Tolima, por el occidente con Armenia, por el sur con el municipio de Córdoba.

Figura 2

Ubicación Geográfica de Calarcá.



Nota: El mapa muestra la ubicación geográfica del municipio de Calarcá del Departamento del Quindío. *Fuente:* Plan desarrollo departamental del Quindío.

El municipio de Calarcá y su corregimiento la Virginia ha sido históricamente afectado por fenómenos derivados del conflicto armado interno colombiano. Según el informe del Observatorio del Quindío, se han registrado eventos de desplazamiento forzado, amenazas, homicidios selectivos, extorsiones y presencia de grupos armados ilegales en diversas zonas del municipio, principalmente en el área rural (Gobernación del Quindío, 2023).

Estas condiciones de violencia estructural han generado procesos de migración forzada hacia zonas urbanas, lo que ha intensificado los problemas de pobreza, desempleo, acceso

limitado a servicios básicos, deserción escolar y debilitamiento del tejido social. Las poblaciones indígenas, como la comunidad Emberá Chamí, han sido particularmente vulnerables en estos procesos debido a su histórica exclusión, despojo territorial y afectación cultural

La institución Educativa Jesús María Morales fundada en 1969 está ubicada en el corregimiento de la Virginia, municipio de Calarcá- Quindío, junto a la reserva natural, peñas blancas, característica de la región, donde surgen leyendas e historias de gran importancia para la región. La institución cuenta con 5 sedes educativas, la sede principal que presta su servicio en los grados de transición, básica primaria, básica secundaria y media académica, la sede educativa Pueblo Rico que atiende desde transición hasta básica primaria con mayor cantidad de educandos y ubicada en el municipio de Calarcá en zona de riesgo psicosocial, las sedes La Rochela y el Calabazo también dedicadas a la educación en básica primaria y la sede la Paloma que atiende a la población Emberá Chami que habita en el resguardo Karabijua de dicha vereda. Es importante ratificar que a lo largo de este proyecto de Investigación Aplicado se traerá a colación el término riesgo-psicosocial partiendo del planteamiento de Fundación Sergio Urrego (2024) los cuales hacen referencia a que los principales riesgos psicosociales a los que se enfrentan los niños, niñas y jóvenes de la actualidad son las redes sociales, pobreza, dificultades familiares, hogares disfuncionales, impulsividad, decepción y consumo de sustancias psicoactivas. De acuerdo al concepto presentado, los estudiantes vinculados a la Institución evidencian principalmente, problemas económicos, violencia intrafamiliar y consumo de sustancias psicoactivas. En la actualidad cuenta con 495 estudiantes activos, educandos pertenecientes a la comunidad del corregimiento y su entorno próximo, las cuales están habitadas por campesinos caficultores habitantes de las veredas cercanas, población del casco urbano (corregimiento de la Virginia), Indígenas Emberas del Resguardo Karabijua (Ubicados en la vereda la Paloma) y población en riesgo psico-social, del barrio llanitos de Guárala del municipio de Calarcá. Las características poblacionales anteriormente citadas determinan la

diversidad cultural, social, familiar presente en la institución, razón por la cual se afirma que es una población estudiantil donde se evidencian relaciones de interculturalidad.

El contexto territorial de la Institución Educativa cuenta con familias del corregimiento de la Virginia Calarcá, el municipio de Calarcá y el resguardo Emberá Karabijua. Inicialmente cabe citar que gran parte de la población de la Institución educativa está conformada por campesinos dedicado a la siembra y recolección del café en fincas aledañas conformadas por veredas del sector y otros habitan la cabecera de dicho corregimiento, donde según información de Vergara (2021) cuenta con 267 casas en el corregimiento y 3.500 habitantes en total, incluyendo la zona rural (veredas Santo Domingo y La paloma), La Virginia surge en el año 1984 a través de la cultura del café, en una finca de arquitectura colonial, llamada la selva donde hoy en día se ubica la parroquia Divino Niño, en la actualidad la Virginia está conformada por tres barrios, Mariano Ospina, el cafetero y el Divino Niño.

Los habitantes del resguardo Karabijua de la etnia Embera Chami se ubican en la jurisdicción del municipio de Calarcá, desde el 11 de diciembre del año 2017, decretado en el acuerdo 41 de dicho año, velando por garantizar la diversidad étnica, cultural y natural como lo cita la constitución política en los artículos 7 y 8, en el cual, el estado debe garantizar la protección de tierras , salvaguardar su cultura y garantizar educación, desde este decreto se asigna la vereda peñas Blancas, corregimiento de la Virginia con un terreno de 14 hectáreas más 7.200 metros cuadrados, al momento de la creación del decreto 41, este resguardo contaba con 23 familias compuestas por 47 hombres y 51 mujeres. En el censo DANE 2018 según información de la Gobernación del Quindío al año 2024 este resguardo es habitado por 178 personas.

Para finalizar, también se atiende a la población del barrio en situación de riesgo psicosocial Llanitos de Guárala, barrio más cercano al corregimiento ubicado en Calarcá Quindío y en el cual se ubica la escuela Puerto Rico y se brinda transporte para la sede principal donde se atienden los educandos de Secundaria.

Antecedentes de Investigación (internacionales y nacionales)

En el siguiente estado del arte se encuentran diferentes propuestas del ámbito internacional, nacional y local que pretenden direccionar la importancia de los procesos interculturales en la educación actual y la vinculación efectiva con los procesos de comprensión lectora. Este escrito contiene 6 proyectos de investigación direccionados a la interculturalidad y comprensión lectora, 2 internacionales, 2 nacionales y 2 locales.

A nivel internacional se encontraron las siguientes: el primer antecedente a resaltar es la investigación llevada a cabo por Contreras (2021) de la Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, la cual se denomina La comprensión lectora para el éxito escolar. Dicho estudio destaca la importancia de la comprensión lectora, en la formación académica de los estudiantes de las instituciones educativas del nivel primaria de Educación Básica Regular, demostrando que comprender un texto es fundamental en cada etapa de crecimiento y desarrollo del estudiante, porque le permite avanzar académicamente a partir de descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia se produzca una comprensión del texto hasta formar esquemas mentales de aprendizaje. El éxito está en que todos los estudiantes logren comprender la lengua escrita y no sea una utopía, enfatizando su práctica desde los primeros niveles de educación e inclusive el hogar. Es importante considerar que el enfoque metodológico de este proyecto se centra en que dicho trabajo es producto de un proceso de revisión y análisis riguroso de diversas fuentes de carácter científico sobre teorías que fundamentan la importancia de la comprensión lectora para el éxito escolar desde los primeros grados de aprendizaje de manera holística en los estudiantes de educación básica regular. Haciendo una búsqueda exhaustiva con referentes de diversas bases de datos. Cabe añadir que dentro de los principales resultados de la investigación coinciden en que la comprensión lectora es fundamental para el desarrollo y crecimiento académico de los estudiantes, especialmente en los que se encuentran en el nivel primaria. Abordar el estudio de la comprensión lectora no es algo nuevo señala Pérez (2005), quien menciona que desde

principios del siglo, educadores, pedagogos y psicólogos han tenido en cuenta su importancia y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

Por tal motivo, se hace necesario ratificar que, si se utilizan estrategias lúdico-pedagógicas desde un enfoque intercultural para fortalecer el aprendizaje de la comprensión lectora en los estudiantes de 3° a 5° grado, se estarían generando espacios educativos inclusivos en los que priman no solamente los valores sino también el respeto por el otro teniendo en cuentas las diferencias culturales. Lo anterior, sin desconocer que también se estaría promoviendo la colaboración entre los estudiantes y se estaría cumpliendo con el objetivo de formar íntegramente. Como bien se conoce, las estrategias lúdico-pedagógicas, las cuales mezclan el juego con la enseñanza, son eficaces para promover la participación activa ya que los alumnos se involucran con mayor facilidad y esto posibilita un ambiente de aprendizaje dinámico en el que se puede fomentar no solamente el conocimiento sino también el valor por la diversidad lingüística y cultural, dando como resultado que se facilite la comunicación entre los educandos de diferentes orígenes. Todo esto tendría un efecto positivo no solamente en el ámbito de la comprensión lectora sino también en las diferentes áreas del conocimiento y, por ende, en los resultados de pruebas estandarizadas.

La segunda investigación a traer a colación en el campo del lenguaje fue propuesta por Morales et al (2025) quienes son un grupo de investigadores independientes de Ecuador. Dicha propuesta investigativa recibió como título: Integración de estrategias lúdicas para mejorar el aprendizaje significativo en la enseñanza de lengua y literatura, y utilizaron un enfoque mixto para dicho estudio, el cual combinó elementos cualitativos y cuantitativos. Allí se logra ver cómo se exploran los beneficios de la implementación de actividades lúdicas en el aula de clase a la vez que se contempla la importancia de la tecnología y la creatividad en dicho proceso. Sumado a esto, es importante resaltar que dicho estudio tiene en cuenta la adaptabilidad de las estrategias aplicadas a las necesidades individuales de los educandos sin desconocer la relevancia que tiene la evaluación durante y después de las actividades. Lo

expuesto previamente está encaminado a destacar el impacto positivo de dichas estrategias en el aprendizaje de lengua y literatura.

Entre las principales conclusiones que se evidenciaron están las siguientes: los profesores disponen de un gran repertorio de herramientas lúdicas para enriquecer el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, están los juegos de mesa educativos, juegos de palabras, juegos de roles literarios y actividades teatrales, entre otros. Dichas estrategias despiertan el interés de los educandos además de cultivar su motivación intrínseca. Por otra parte, esto contribuye a promover tanto la creatividad como el pensamiento crítico en los estudiantes. También se llegó a la conclusión que la implementación de estrategias lúdicas es esencial para lograr los objetivos curriculares de manera integral. Todos estos resultados son el reflejo de la importancia que tiene integrar estrategias de carácter lúdico-pedagógicas en el proceso educativo con el objetivo de potenciar la comprensión y el dominio de las habilidades lingüísticas y literarias en los estudiantes. Lo anterior, teniendo en cuenta que el fortalecimiento en el área de lenguaje conlleva a un impacto positivo más amplio en las diferentes áreas del conocimiento.

Tabla 1

Antecedentes Internacionales

Titulo	Autor	País	Año	Contexto-Tema	Conclusión
La comprensión lectora para el éxito escolar	Contreras (Universidad César Vallejo)	Perú	2021	Importancia de la comprensión lectora en la educación básica primaria, con enfoque intercultural y estrategias lúdico-pedagógicas.	La comprensión lectora es fundamental para el desarrollo académico desde los primeros grados; el uso de estrategias lúdicas y enfoque intercultural

					fomenta ambientes inclusivos, respeta la diversidad cultural y mejora la participación activa, impactando positivamente la comprensión y el rendimiento escolar.
Integración de estrategias lúdicas para mejorar el aprendizaje significativo en la enseñanza de lengua y literatura	Morales et al. (Investigadores independientes)	Ecuador	2025	Uso de actividades lúdicas, tecnología y creatividad para potenciar el aprendizaje de lengua y literatura en el aula con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo).	Las estrategias lúdicas (juegos de mesa, roles, teatro) motivan a los estudiantes, desarrollan creatividad y pensamiento crítico, y son esenciales para alcanzar los objetivos curriculares integrales, mejorando la comprensión y dominio de habilidades lingüísticas, con impacto positivo en otras áreas del conocimiento.

Nota: Esta tabla muestra las categorías de las investigaciones internacionales consultadas.

Fuente: Elaboración propia.

A nivel nacional se encuentran los siguientes antecedentes: en la búsqueda de la apropiación de manera significativa del proceso de aprendizaje en relación con la comprensión lectora, por medio de actividades pedagógicas de forma lúdica que buscan despertar el interés y la motivación en los estudiantes, en pro de fortalecer y contribuir de forma positiva en los

resultados de pruebas saber, se toman como referencia las siguientes investigaciones y que se considera realizan un aporte positivo a la presente investigación

En el campo nacional se aborda el proyecto de investigación titulado estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde la interculturalidad e inclusión en la educación rural en tercer grado de básica primaria que presenta como autoras a Nydia Milena Parra Guerrero y Argelis Torres Brito. Este proyecto tuvo como problemática hallar una estrategia pedagógica desde la interculturalidad que pudiera fortalecer los procesos de comprensión lectora, para lo cual se planteó el objetivo general de proponer una estrategia pedagógica desde la interculturalidad e inclusión para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el grado tercero de básica primaria de la institución educativa Rural Hugues Manuel Lacouture de San Juan del Cesar.

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo y un diseño metodológico investigación acción, el paradigma sociocrítico y una investigación de tipo descriptivo. La población seleccionada fueron los estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Institución educativa Rural Hugues Manuel Lacouture del San Juan del Cesar y los instrumentos de recolección de información fueron la entrevista, diario de campo y un cuestionario tipo test.

Entre los principales resultados del proyecto se encuentra que la mayoría de los estudiantes carecen de un entendimiento claro sobre lo que constituye su lengua materna, así como de la diversidad lingüística presente en su entorno cultural; faltan estrategias que permitan mejorar los procesos de comprensión lectora y, por último, existe la necesidad de generar estrategias en el aula de clase y aumentar la capacidad de los docentes para que proporcionen a los estudiantes herramientas claras que faciliten su comprensión textual en el contexto intercultural e inclusivo.

La segunda Investigación de Canquiz y Moreno (2021) Título: Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora buscando analizar el desarrollo de la comprensión

lectora en estudiantes de primaria y la planeación didáctica realizada por sus docentes. En dicha investigación participaron 132 estudiantes y 12 profesores de grados 3º y 5º de una escuela pública en Colombia. Aunque las planeaciones están alineadas con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, no favorecen el desarrollo de la comprensión lectora, particularmente en los niveles inferencial y crítico, debido a que se observaban dificultades persistentes en los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora en estudiantes de primaria, pese a la existencia de planeaciones didácticas estructuradas.

La metodología utilizada fue de corte mixto con el fin de dar respuesta a su pregunta de investigación: ¿de qué manera la planeación didáctica favorece el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la básica primaria?

La investigación busca fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto utilizando organizadores cognitivos. Las dimensiones de la comprensión lectora abordadas incluyen literal o textual, inferencial y crítica. Los organizadores cognitivos, como representación visual de información, demostraron ser efectivos en mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en diversas áreas. Se observaron mejoras en la comprensión lectora de los estudiantes, lo cual facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a los resultados se puede evidenciar que los estudiantes tienen mejor desempeño en el nivel literal (71.5% en 3º grado). Sólo el 37.5% alcanzó un nivel inferencial y el 33.5% un nivel crítico. Por lo que concluyen que las planeaciones didácticas actuales no priorizan estrategias para fortalecer habilidades metacognitivas ni autorregulación en lectura.

Esta investigación tiene mucha relación con el tema del ejercicio investigativo que se pretende realizar ya que parten de la importancia de la comprensión lectora como pilar para el aprendizaje de las demás áreas del conocimiento, es por ello que se hace necesario diseñar estrategia lúdico pedagógicas que permitan mejorar los índices de comprensión lectora.

Tabla 2*Antecedentes Nacionales*

Título	Autor(es)	País	Año	Contexto- Tema	Conclusión
Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde la interculturalidad e inclusión en la educación rural en tercer grado de básica primaria	Nydia Milena Parra Guerrero y Argelis Torres Brito	Colombia	2024	Fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de básica primaria en contexto rural con enfoque intercultural e inclusivo.	Se identificó que los estudiantes tienen poco entendimiento de su lengua materna y diversidad lingüística; hay carencia de estrategias para mejorar la comprensión lectora. Se concluye que es necesario generar estrategias y capacitar a docentes para facilitar herramientas que potencien la comprensión en un contexto intercultural.
Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora	Canquiz y Moreno	Colombia	2021	Análisis de la planeación didáctica para mejorar la comprensión	La planeación actual favorece más el nivel literal, con deficiencias en niveles

lectora en estudiantes de primaria, evaluando niveles literal, inferencial y crítico.	inferencial y crítico. Los organizadores cognitivos son efectivos para mejorar comprensión. Se concluye que las planeaciones no priorizan estrategias metacognitivas ni de autorregulación, por lo que es necesario diseñar estrategias lúdico- pedagógicas para mejorar la comprensión lectora integral.
---	---

Nota: Esta tabla muestra las categorías de las investigaciones nacionales consultadas. *Fuente:* Elaboración propia.

Antecedentes a nivel local: la primera investigación a citar en el campo local es titulada La comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del Storytelling digital en las redes sociales, una propuesta dirigida a estudiantes de grado octavo de un colegio público de la autora Suárez Márquez. Esta investigación tiene su origen en los resultados negativos de las pruebas Pisa en comprensión lectora como una de las dificultades de aprendizaje en la actualidad, igualmente, se basa en pensamientos como el planteado por Abadía (2019) (citados por Suarez, 2022) “no se deben seguir usando los mismos métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales porque nuestros jóvenes son diferentes, porque requieren habilidades

diferentes y porque estos métodos tradicionales ya no responden a los problemas complejos que tenemos en el mundo actual” (p.22) de la misma manera (Zubiría, 2018, como se citó en Corredor & Sánchez, 2021, p. 26) afirma que “menos de un 4% de los jóvenes egresados del colegio tienen un buen nivel en argumentación, deducción e interpretación” (p.18) reafirmando de esta manera la existencia de grandes problemas en procesos lectores en los niños, niñas y jóvenes de la actualidad.

El objetivo general del proyecto consiste en favorecer la comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del Storytelling digital en las redes sociales en estudiantes de grado octavo. El proyecto presenta cuatro capítulos principales, el primero, un estado del arte donde se evidencian 28 investigaciones direccionadas a la comprensión lectora, el segundo capítulo presenta el marco teórico donde se evidencian diferentes tipos de textos narrativos y las redes sociales a implementar en el proyecto, el tercer capítulo presenta la metodología que se desarrolla bajo un diseño de investigación acción, con las herramientas observación y diario de campo y como población se tenían 29 estudiantes de grado octavo.

En síntesis, en el cuarto capítulo se recogen las conclusiones del proyecto donde se evidencia la importancia de generar estrategias didácticas y lúdicas en los niños las cuales no solo se reduzcan a los niveles inferencial, literal y crítico. Por último, afirma la importancia y el eje motivador que es la tecnología en el aprendizaje.

La segunda investigación en el campo local tiene por título Secuencia Didáctica Sobre la Interculturalidad en la Universidad Tecnológica de Pereira y presenta como autores a Juan Manuel Bonilla Vega, Mariana Cardona Mejía y Laura Sofía Ortiz Loffsner. Este proyecto presenta la siguiente pregunta de investigación ¿Qué aspectos son relevantes para el diseño de una secuencia didáctica sobre interculturalidad para la Universidad Tecnológica de Pereira? y como objetivo principal se planteó crear una secuencia didáctica para la enseñanza de temas interculturales en la universidad Tecnológica de Pereira.

En el marco teórico del trabajo se abordan las categorías: algunas definiciones de interculturalidad, tipos de interculturalidad, relación de multiculturalidad e interculturalidad y las competencias comunicativas internacionales. Tiene como metodología la creación de una secuencia didáctica que busca promover las competencias comunicativas interculturales en estudiantes a través de contenido, actividades reflexivas y producciones contextualizadas que les permita comprender la importancia de las minorías étnicas dentro del contexto educativo.

La secuencia didáctica creada presenta 10 sesiones de trabajo que abarcan desde la contextualización de la interculturalidad, la educación intercultural como campo de conocimiento, cosmovisión indígena, educación intercultural urbana, variaciones de la lengua, las comunidades indígenas colombianas, competencias comunicativas interculturales, pueblos indígenas educándose, ejecución de la micro investigación etnográfica y, por último, una rúbrica de evaluación que permite visualizar la efectividad del trabajo. Como conclusión primordial se destaca que sí es viable generar secuencias didácticas que vinculen la diversidad y toda una comunidad educativa con el fin de ejercer una verdadera inclusión.

Tabla 3

Antecedentes locales

Título	Autor(es)	País	Año	Contexto- Tema	Conclusión
La comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del Storytelling digital en las redes sociales	Suárez Márquez	Colombia	2022	Mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado octavo a través del uso de Storytelling	Se evidencia la necesidad de innovar con estrategias didácticas y lúdicas que vayan más allá de los niveles tradicionales de comprensión lectora (literal,

				digital en redes sociales.	inferencial y crítico). La tecnología se reconoce como un eje motivador fundamental en el aprendizaje.
Secuencia Didáctica Sobre la Interculturalidad en la Universidad Tecnológica de Pereira	Juan Manuel Bonilla Vega, Mariana Cardona Mejía, Laura Sofía Ortiz Loffsner	Colombia	2022	Diseño de secuencia didáctica para promover competencias comunicativas interculturales en estudiantes universitarios.	Es viable y efectivo diseñar secuencias didácticas que vinculen diversidad cultural y comunidad educativa para promover inclusión real, mediante actividades reflexivas y contextualizadas que sensibilizan sobre minorías étnicas.

Nota: Esta tabla muestra las categorías de las investigaciones locales consultadas. *Fuente:*

Elaboración propia.

Marco Teórico

Los diferentes procesos educativos que se viven a diario en una Institución están llenos de retos constantes que buscan fortalecer la educación. El presente marco teórico desarrollado en el proyecto de investigación titulado: Leer para Transformar: una Aproximación Intercultural que Fortalece la Comprensión Lectora en la IER Jesús María Morales, de la misma manera busca suplir retos enfocados en el fortalecimiento de la comprensión lectora, a través de material didáctico como eje motivador en una población diversa que presenta diferentes necesidades, intereses e historias.

La Comprensión Lectora

Es frecuente escuchar hablar del término comprensión lectora y mencionarlo sin número de veces, recalcando que es algo esencial en el proceso educativo, ya que mediante este se puede interpretar de mejor manera el aprendizaje. Por tal motivo, es válido mencionar lo dicho por Monroy y Gómez (2009) cuando reconocen que la comprensión lectora es la habilidad de extraer el significado de un texto, relacionándolo con conocimientos previos y permitiendo una reflexión profunda.

Siendo así, se parte de la premisa propuesta por Cervantes et al (2017) que describe que “el proceso de lectura en educación es tan necesario e imprescindible como el hecho de aprender a escribir, para lograr un buen desarrollo en la adquisición de conocimientos y en su generación” (p. 81). Razón por la cual debe abordarse la comprensión lectora como habilidad esencial para el desenvolvimiento del ser humano en la sociedad y la comprensión de las realidades con las que interactúa.

Del mismo modo, Arana y García (1995) (citados por Valdez, 2021) afirman que leer “es una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano”, reconociendo las condiciones que se reúnen como persona para lograr decodificar los símbolos escritos y trascender hacia el análisis de los significados. Así mismo, es importante destacar la importancia de interpretar el contexto en torno al cual la lectura profundiza, lo que requiere del desarrollo de habilidades

cognitivas que posibilitarán la interpretación de la información, y la creación de relaciones que den lugar a la comprensión.

En cuanto a la interpretación contextual, Mego y Saldaña (2021) destacan que la comprensión lectora toma lugar desde la construcción de significados al relacionar nueva información con conocimientos previos, razón por la cual se reconocen dos actores principales, el escrito como contenedor de los conceptos del autor, y el lector como decodificador de la información. Así mismo, se reconoce la importancia de los conceptos subyacentes en los escritos, como manifestación de la visión del autor frente al conocimiento; motivo por el cual, la lectura debe trascender el reconocimiento de los grafemas, y permitir la apreciación de su significado y su trascendencia en el contexto.

Es por tanto que este concepto ha ido cobrando gran relevancia en el siglo XXI, ya que diferentes pruebas evaluativas, desde el ámbito local (pruebas internas), nacional (pruebas Saber), internacional (pruebas PISA) siempre apuntan a lo mismo, fortalecer la comprensión lectora, que se podría resumir en la importancia de entender lo que se lee. Es así, como en torno al desempeño en las pruebas PISA, (Mego y Saldaña 2021 mencionando a Sahan 2018), reconocen que “los estudiantes no desarrollan la comprensión lectora como parafrasear, procesamiento de información, y evaluación del desempeño” (p. 190).

Se ha evidenciado que los resultados en dichas pruebas no han sido muy alentadores para algunas instituciones, por lo que se deben buscar estrategias que propendan por mejorar la comprensión lectora en los estudiantes. De este modo, es importante reconocer que la mejor manera de hacerlo es teniendo en cuenta que para que el estudiante aprenda debe interactuar. Destacando que además de una interacción social, el estudiante debe aprender a construir relaciones, a la par que se reconoce la comprensión lectora como un concepto que representa ejercicios dinámicos y cognitivos entre el texto y el autor. Además, se puede esbozar un concepto de comprensión lectora como una actividad cognitiva y dinámica entre el texto y el lector (Mego & Saldaña, 2021).

En tal sentido, Contreras (2021) expone que la comprensión lectora es de gran importancia para el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo en cuenta el nivel de la primaria. Razón por la cual cobra relevancia el fortalecimiento de este proceso durante los primeros años de escolaridad, considerando que, desde etapas tempranas es posible estimular el desarrollo de los procesos cognitivos, que posibilitarán la adquisición de esta competencia; considerando, además, que la comprensión lectora, puede trascender el ámbito del lenguaje, y permitir comprender con mayor facilidad, contenidos de todos los campos del conocimiento.

Es por ello, que frente a lo anterior se puede afirmar que la comprensión lectora tiene como punto de partida reconocer que ésta no es una habilidad mecánica o repetitiva, sino una construcción personal, dinámica y profundamente cognitiva. Comprender un escrito implica mucho más que leer palabras: requiere activar conocimientos previos, establecer relaciones significativas y reflexionar críticamente sobre lo leído. Se considera que este proceso debe ser estimulado desde temprana edad, no solo como un requisito académico, sino como una herramienta esencial para la vida, el pensamiento autónomo y la participación social. Es importante también afirmar, que, para lograr avances reales en esta competencia, es necesario entender al lector como un sujeto activo, inmerso en un contexto, con habilidades cognitivas que se desarrollan gradualmente y que deben ser potenciadas por medio de estrategias significativas, interactivas y contextualizadas. Desde esta perspectiva, la evaluación debe servir como herramienta para reflexionar y mejorar, más que para clasificar, y debe ser coherente con el enfoque integral de la lectura como construcción de sentido.

Es además importante destacar que el proceso de comprensión lectora implica el desarrollo de habilidades mentales que posibiliten la disposición del estudiante hacia los textos que le son presentados. De acuerdo con Mego y Saldaña (2021):

Las habilidades cognitivas juegan un desarrollo fundamental en las competencias: oral y comprensiva en los estudiantes debido que son dos habilidades básicas naturales que se

potencian mutuamente en los procesos de enseñanza- aprendizaje y proyectan para su práctica en los diferentes espacios sociales donde le corresponda vivir el estudiante (p.192).

En tal sentido, se parte entonces del reconocimiento de las habilidades cognitivas como herramientas que posibilitan la integración de los aprendizajes, definidas además por Clavero (2001) como “las distintas capacidades intelectuales que resultan de la disposición o capacidad que demuestran los individuos al hacer algo” (p. 3)

Estas capacidades incluyen procesos que permiten ordenar, interpretar, e integrar la información, y que a su vez encuadran la atención, la comprensión, la elaboración y la memorización (Clavero, 2001). Estos procesos agrupan entonces desde la exploración de los contenidos, hasta la capacidad para brindar respuestas y establecer comparaciones, por lo que es de vital importancia tenerlas en cuenta al momento de trabajar la comprensión lectora.

Siendo así, es importante retomar las palabras de Mego y Saldaña (2021), cuando mencionan que:

Las habilidades cognitivas en los estudiantes se desarrollan de manera sostenida y paulatina en los diferentes procesos de aprendizaje donde el estudiante aprende a reconocer y relacionar, inferir y deducir, generalizar y elaborar que en su conjunto le permiten desarrollarse en su contexto y por ende cumplir con el currículo escolar (p. 193).

De este modo, se reconoce que los procesos llevados a cabo en el ámbito escolar trascienden hacia la vida del estudiante y se ve reflejado en los procesos de los cuales participa por dentro y fuera de las instituciones; a la vez que se reconoce que:

La lectura, así como su comprensión, están presentes en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de textos (Cervantes et al, 2017, p. 74).

De la misma manera, se enmarca entonces el papel que desempeñan las aptitudes neuropsicológicas en el desarrollo de la comprensión lectora desde la infancia. Se reconoce entonces la implicación de las funcionalidades visuales y auditivas en la captación de la

información, destacando que estos representan los principales medios para percibir la información (Plaza, 2021). Por tal motivo, el reconocimiento de estímulos visuales y auditivos es de especial relevancia en la valoración de procesos que permitan fortalecer el nivel de comprensión lectora.

Niveles de Comprensión Textual.

Ahora bien, también es preciso hablar de los niveles de comprensión textual. Al respecto, Cervantes et al (2017) reconoce que:

El nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información (p. 77)

De este modo, es posible valorar la medida en que los estudiantes logran interpretar la información que se les brinda y darle un uso adecuado. Es así, como Cervantes et al (2017) exponen detalladamente la descripción correspondiente a estos niveles; en primer lugar, reconocen que el nivel de comprensión literal es aquel donde “el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector” (p. 77).

Es así, como este nivel de lectura permite identificar ideas explícitas en los textos e identificar relaciones que pueden ser captadas de forma clara. De igual modo, representa el nivel básico, a partir del cual se reconoce una comprensión del vocabulario básico, y destaca como el nivel que cimienta las columnas para una interacción más profunda con los textos. Es entonces, en torno a este nivel de comprensión lectora, que se desarrollan nuevos procesos de interpretación y comprensión.

A su vez, Cervantes et al (2017) destacan la existencia de una sub clasificación, que reconoce una lectura literal en un nivel primario, donde se reconoce la información expuesta de forma explícita, a partir de la cual que pueden brindar respuestas relativas a los hechos; siendo

así, se destacan elementos a reconocer como las ideas principales, el orden de las acciones, la comparación y las razones de algunos sucesos.

Además, se presenta una lectura literal en profundidad, donde “el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal” (Cervantes et al, 2017, p. 77).

En segundo lugar, se reconoce el nivel inferencial, el cual se caracteriza por establecer relaciones que no pueden identificarse directamente entre el texto, pero que pueden ser deducidas. Al respecto, López (2016) menciona que este tipo de texto “le permite al docente ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones a prever comportamientos de los personajes y más que todo vivenciar lo que dice en el texto” (p. 35).

En tal sentido, el nivel de lectura inferencial posibilita la relación entre lo leído y experiencias previas, desde las cuales es posible formular hipótesis y nuevas ideas (Cervantes et al, 2017). Que además se complementan a partir de la deducción, la inferencia y las hipótesis. Al respecto, el autor enmarca entonces algunas opciones de ejercicios que pueden desarrollarse en torno a este nivel de lectura:

Figura 3

Nivel de Lectura Inferencial. Cervantes et al. (2017)



Nota: Este esquema define como debe ser el nivel de lectura inferencial de (Cervantes et al (2017) *Fuente:* Elaboración propia con base en (Cervantes et al (2017).

A su vez, la lectura crítica reconoce procesos cognitivos de mayor profundidad, al requerir de la asimilación y asociación que les permite a los estudiantes generar nuevas conexiones y ampliar su visión general de los textos; a la par que se permite enfrentarse a la realidad del autor a partir de las vivencias en su propio contexto. Es así, como en “la lectura crítica se asume que cada estudiante brinda una representación temática de lo que lee, para ello debe considerar contenido, estructura y lenguaje del texto que tienen efecto en el significado textual” (Mego y Saldaña, 2021, p. 192).

Del mismo modo, a partir de los niveles que pueden alcanzarse en la lectura, es posible identificar además la descripción realizada por Solé (2005) en torno a la Taxonomía de Barret, misma que:

Consta de cinco dimensiones cognitivo-afectivas que le permiten al estudiante una comprensión global del texto, puesto que activa los conocimientos previos, permite la criticidad, creatividad e imaginación a través de la reorganización de ideas y la respuesta afectivo-emocional generada en la interacción lector-texto (p. 47).

Por tal motivo, se espera que el trabajo en torno a la comprensión lectora reconozca el proceso de cada estudiante, dado que la realidad que vivencia influye significativamente en su forma de comprender las lecturas. Además, dichas lecturas no deben presentarse sin motivo, sino que deben responder a un proceso en el que se tengan debidamente en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.

Además, es importante reconocer que, como un proceso complejo, la lectura requiere que cada persona pueda contar con conocimientos que trasciendan diferentes áreas del conocimiento, desde los cuales se puedan establecer relaciones que posibiliten la exploración, la comprensión y la explicación de los diversos factores que intervienen en las lecturas y en la forma en que estas son asimiladas (Cervantes et al, 2017).

De este modo, se da lugar a la relación cognitivo. Afectiva planteada por Barret, considerando que los saberes contenidos con los textos interactúan con las experiencias de cada lector y reconstruyen en una relación entre el autor, el texto, el lector y los contextos.

López (2016) menciona a modo de resumen, la clasificación propuesta por Barret, destacando así los siguientes niveles:

La comprensión literal: que destaca por la habilidad para reconocer hechos, ideas o personajes en el texto.

La comprensión inferencial; que reconoce la habilidad para predecir relaciones o ideas.

La lectura crítica: que integra la capacidad para generar juicios y distinguir la ficción de la realidad.

Y para finalizar, la apreciación, que, como elemento diferenciador del autor, busca valorar el conocimiento desde la relación emocional entre el texto y el lector.

Es importante reconocer entonces, que de acuerdo con Solé (2005):

Hay que desarrollar necesariamente, a lo largo de todas las etapas académicas del alumno, las diferentes dimensiones de esta taxonomía, hasta poder alcanzar una madurez lectora, al punto de que él mismo pueda exigirse, replantearse un texto, criticarlo y reorganizarlo. Sí, es una actividad compleja, pero si el docente desea fomentar e impulsar la comprensión lectora, esta taxonomía ofrece una alternativa evaluativa, sistemática y coherente (p.50).

Relación que se Establece entre las Estrategias Didácticas y los Procesos Educativos

La didáctica se direcciona en la relación del hombre, escuela y las metas que fija el mundo o el contexto para la formación, tal como lo cita Gonzales (1998) la didáctica es mucho más que estrategias, es el medio por el cual se enfoca la relación maestro-educando-cultura. Ésta a su vez presenta una transversalidad entre las necesidades del sujeto, los contenidos establecidos para el aprendizaje, la comunicación y acción que se debe generar entre educando, docente y en resumen los medios o herramientas que se obtienen para alcanzar

todo este proceso educativo, como se ha mencionado, las estrategias didácticas empiezan a jugar un papel esencial en la educación, donde son las que direccionan un proceso organizacional que permite ver el ser, pero también logros académicos.

Para alcanzar las metas y retos que se presentan en la educación también cabe resaltar la importancia del currículo y cómo este a través de diferentes estrategias como el juego y la didáctica, logran saberes, alcanzan metas y fundamentan conocimientos verdaderamente significativos, tal como lo menciona Bodrova, Deborah y Leonhg (2010) el juego tradicionalmente se considera como una actividad espontanea de niños y ésta se contrasta con los currículos que se asocian con enseñanzas intencionadas y objetivos claros. De ahí el valor de fomentar en los procesos curriculares, el juego como base fundamental para activar la mente y propiciar un desarrollo óptimo integral desde los primeros años de la persona, destacando que las metodologías activas promueven un aprendizaje significativo.

El juego como estrategia didáctica tiene una gran relación con los procesos de enseñanza- aprendizaje, tal como lo plantean Bodrova, Deborah y Leonhg (2010) cuando nos referimos al termino juego lo direccionamos a una actividad iniciada por los niños sin ninguna relación con el aprendizaje, pero si la relacionamos con el currículo la estaremos asociando con la enseñanza intencionada diseñada para cumplir objetivos claros.

De igual modo, el uso de actividades que trasciendan el modelo de enseñanza tradicional y posibilite experiencias de disfrute e interacción con el conocimiento, debe representar el objetivo de cada maestro, como medio para transformar la visión obligatoria y repetitiva de los contenidos, mientras se interiorizan los conceptos y se logra darle un sentido de aprendizajes para la vida, mientras se aprende, no por obligación, sino por placer, tal como lo menciona Anzelin (2020) si un estudiante se siente seguro en el dominio de un material y lo percibe interesante, tenderá a tener emociones positivas como el disfrute y de allí lograr verdaderos procesos de aprendizaje.

De esta manera, es bueno precisar que tal como lo plantea Gutiérrez y Villafuerte (2023) las estrategias didácticas tienen como fin promover la mejora en el aprendizaje y la formación intelectual de los estudiantes permitiendo al educador orientar el recorrido pedagógico, estableciendo procedimientos que se deben seguir para construir aprendizajes, estas estrategias están diseñadas para fomentar la creatividad, la imaginación y las habilidades socioemocionales, ayudando a los estudiantes a desarrollar atención, escucha activa, motivo por el cual las estrategias superan las formas convencionales de enseñar, centradas en los contenidos y permiten dotar a los estudiantes de habilidades para la vida, que trasciendan todos los ámbitos de su formación y desarrollo.

Las experiencias pedagógicas orientadas desde actividades didácticas permiten que los niños se sientan partícipes del proceso, manifestando libremente sus opiniones, y rescatando la idea de transformar sus realidades. Es por esto que las estrategias se convierten en herramientas pedagógicas que posibilitan el aprendizaje de la comprensión lectora en los estudiantes desde temprana edad, lo cual va a repercutir positivamente en su proceso de enseñanza aprendizaje; considerando que el docente debe actuar como orientador de éste y debe emplear diferentes herramientas didácticas con el fin de fortalecer los aprendizajes.

Material Didáctico como Elemento Facilitador de los Procesos Lectores

Uno de los principales retos educativos de la actualidad consiste en que el estudiante explore, comprenda, analice y sea generador de conocimientos, y no simplemente replicadores de conceptos memorísticos sin ningún elemento significativo, innovador y cautivador en su vida diaria. Ahí radica la importancia de la labor educativa en la actualidad se debe centrar, en generar estrategias, recursos y herramientas que permitan poseer planes de estudio apropiados, resignificados, docentes capacitados en generación de metodologías y elementos que permitan que el educando rompa las metodologías tradicionales. Estos elementos innovadores que cautivan, tal como lo mencionan Manrique y Gallego (2013) son escasos en la labor educativa, debido a que las prácticas pedagógicas que generan los docentes están

enraizadas en modelos pedagógicos de corte tradicional, en la transcripción memorística de un tablero, en el manejo de un cuaderno, en la transcripción de textos, en repetir frases y textos de manera memorística.

Como se ha mencionado anteriormente, los materiales didácticos surgen de la necesidad de encontrar elementos que permitan que los procesos sean interesantes, despierten curiosidad, permitan explorar, que el conocimiento no sea impartido, sino por el contrario, sea creado, tal como lo afirma Manrique y Gallego (2013) En los ambientes educativos se encuentran elementos que favorecen y potencian la educación; dichos objetos se han denominado materiales didácticos, que, cuando se utilizan con metodologías lúdicas y ricas en aprendizajes prácticos para los niños, logra fortalecer su desarrollo, propiciar esquemas cognitivos más significativos, ejercitar la inteligencia y estimular los sentidos.

Los materiales didácticos permiten darle un giro diferente a la educación y a sus procesos, permiten que el aprendizaje sea dado y generado en un ambiente de libertad, de curiosidad, de creación, de indagación, saliendo del carácter impositivo y cuadrículado que ha acompañado el aprender, tal como lo menciona Angarita et al. (2008) los materiales didácticos generan una relación entre los objetos del conocimiento y las estrategias cognitivas que emplean los docentes, lo que a su vez demuestra también que los materiales didácticos facilitan la expresión de los estilos y los ritmos de aprendizaje a través de la generación de lazos entre las diversas áreas del conocimiento y, sobre todo, fundamentan en los niños y niñas la creatividad, la capacidad de observar, de asombro, clasificación, interacción, descubrimiento o complementar un conocimiento ya adquirido dentro de su formación.

El aprendizaje significativo muestra gran relación con el aprendizaje a través de material didáctico, partiendo de la afirmación de Manrique y Gallego (2013) los niños al tener contacto con materiales reales, llamativos, palpables y variados, los llevan a vivenciar lo que quiere aprender, dinamizando su proceso de interiorizar contenidos y a la vez sentir el goce y el

disfrute por lo que se aprende, lo que a su vez se transforma en un aprendizaje relevante e importante para el educando.

Sumado a lo anterior, el material didáctico permite formar en los educandos otras capacidades y habilidades para la vida, esas actitudes que traen consigo competencia para su desarrollo en sociedad, para fortalecer las relaciones interpersonales, así como lo ejemplifica Manrique y Gallego (2013) el material didáctico favorece el proceso de aprendizaje en los estudiantes, gracias al contacto práctico-lúdico con elementos reales que activan el gusto por aprender, que estimulan el desarrollo de la memoria, la motricidad fina y gruesa, la parte cognitiva y física.

Pedagogas como Montessori (1967) también visualizan los materiales didácticos como elemento esencial del aprendizaje y los relaciona con inteligencia, la personalidad y a su vez resalta la importancia de la lectura y escritura como proceso de aprendizaje.

Montessori (1967) “Los materiales más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad síquica y motriz del niño y que poco a poco le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar” (p. 81).

La motivación es y será una herramienta fundamental para que los educandos se apropien del aprendizaje, a través del despertar el interés en el niño, niña o joven, este querrá seguir construyendo y forjando conocimiento, que a su vez despierta curiosidad y sentido de exploración, logrando aprendizajes relevantes, pertinentes y eficaces en los educandos, como lo plantea Angarita et al. (2008) los estudiantes manifiestan que es más agradable asistir a clases con una metodología más participativa, con didácticas innovadoras, en comparación con la metodología tradicional. La motivación rompe la monotonía que ha estado implícita en la educación tradicional y brinda otros paradigmas y perspectivas a los educandos.

De la misma manera Angarita et al. (2008) también plantea que el uso de material didáctico innovador brinda elementos motivacionales para la apropiación de conocimientos y

brinda una experiencia significativa, que posibilitará posteriormente inclinarse hacia el estudio y profundización de estas temáticas.

Los Docentes y su Relación con la Generación de Material Didáctico

Cuando se habla de educación, de procesos de enseñanza, de metodologías, de aprendizajes significativos, de innovación, indudablemente se debe hablar del papel fundamental del docente, de cómo se debe romper el papel que ha traído implícito de dueño del conocimiento e impartidor del saber que ha sido característico a raíz del modelo de aprendizaje tradicional. Tal como lo plantea Angarita et al. (2008) los docentes emplean elementos tradicionales, como carteles, videos, libros, gráficas y el computador. Sin embargo, ninguno de ellos utiliza material didáctico novedoso.

El docente de la actualidad debe transformarse en un mediador, guiador del saber, direccionar procesos y una de las formas adecuadas de cambiar esa visión es mediante el integrar en sus prácticas diversas estrategias que le permitan visionar al educando como un todo y no solo como un repetidor memorístico de palabras y teorías, los docentes coinciden en afirmar que es necesaria la adecuación de nuevos espacios y la utilización de material didáctico innovador para ofrecer a los estudiantes nuevos conceptos y experiencias en la enseñanza de la ciencia y la tecnología (Angarita et al. 2008).

El material didáctico permite que las clases sean más amenas, interesantes, que despierten la curiosidad, el espíritu de indagación que permiten que el educando sea quien interiorice los aprendizajes que considera pertinentes y apropiados según su realidad, tal como lo cita Manrique y Gallego (2013) se genera una relación entre la implementación de los materiales didácticos y los docentes, destacando un papel fundamental en la generación de espacios intencionales de aprendizaje significativo.

Cabe resaltar que las estrategias innovadoras direccionadas desde la implementación de material didáctico traen consigo una estructura organizada, una selección de materiales desde la contextualización y el reconocimiento de los intereses, Angarita et al (2005) afirma que

cuando se aplican materiales didácticos, siempre se debe tener en cuenta una metodología estructurada que de sentido y propósito al material que se está utilizando y no que se haga éste desde la improvisación de temáticas y recursos, también dichos autores hablan de la generación de nuevos espacios y la utilización de material didáctico innovador para ofrecer a los estudiantes nuevos conceptos y experiencias en la enseñanza. El material didáctico es una gran estrategia dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje que permite afianzar el conocimiento logrando que el estudiante se interese por aprender, despertando su imaginación y participación.

Interculturalidad Educativa

Cuando se habla de interculturalidad son muchos los conceptos, las teorías, las ideas que se abordan citando y relacionando conceptos de inclusión, de diversidad, de respeto por la diferencia, aspectos culturales y sociales, características que de una u otra forma definen el ser y su esencia, así como lo afirma Puentes et al (2020) la interculturalidad se refiere al reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, así como al desarrollo de competencias interculturales para la convivencia y el diálogo en contextos interculturales. Esta interculturalidad permite vivir en sociedad basados en el valor de la riqueza cultural e ideológica del otro, aspectos que socialmente se han ido perdiendo con el pasar del tiempo.

Durante décadas la educación ha estado direccionada solo desde algunos patrones que se consideran socialmente correctos, dejando a un lado que somos seres diversos, que nuestros contextos son diferentes, que las tradiciones, creencias van ligadas al ambiente y a los contextos en que vivimos, los que generalmente se caracterizan por ser opuestos los unos a los otros; la educación se ha centrado solo en los aspectos visibles, en lo que se puede tocar, ver, leer y ha ido olvidando la esencia del ser Urteaga et al (2019), esa esencia que en verdad es la que nos hace seres únicos, la que forma escenarios desde la diferencia, esa esencia que es vital en un aula de clase, que es fundamental para poder transformar procesos educativos y hacerlos significativos.

Cuando se habla de una verdadera interculturalidad se refiere al reconocimiento de las características que nos hacen diferentes pero que a su vez nos hacen únicos, valiosos y más aún si estamos en un aula de clase, más aún si el objetivo final es la transformación del ser y el desarrollo de habilidades para una sociedad justa y equitativa. Debemos considerar muchos aspectos, si estamos hablando de educación, para poder dimensionar al educando desde todas sus características emocionales, psicológicas y sociales, Walsh (2009) propone una aproximación crítica a la educación intercultural, definiendo la educación intercultural como una herramienta pedagógica que visibiliza las diferentes formas de ser, vivir y saber. Es en este planteamiento donde se dimensiona al ser desde todas sus facetas y es así como se debe visionar la educación, partiendo del reconocer todas las características que hacen a un ser humano, comprendiendo todos los escenarios y realidades a las que se enfrenta en su diario vivir.

Precisamente, en el reconocimiento de la diferencia, es donde nace una educación transformadora, una educación que visiona desde las particularidades del ser, que es capaz de observar la realidad de cada individuo Walsh (2009), este es uno de los retos más grandes de la sociedad actual y más aún si hablamos de educación y desde el cómo abordarla para lograr eficiencia y eficacia en los procesos que se llevan a cabo día a día y que deben estar acompañados de una contextualización de la realidad individual.

Los verdaderos procesos interculturales se deben iniciar allí, en el reconocimiento del otro con las particularidades que lo hacen un ser valioso y rico en cultura, tal como lo afirma Parra y Torre (2025) la educación debe estar garantizada desde la interculturalidad ya que ésta tiene como eje esencial la formación de personas que poseen múltiples condiciones de identidades culturales y diversas, generando procesos ricos en diversidad y que se pueden vincular de manera exitosa con procesos académicos.

Walsh (2009) plasma conceptos sobre el cómo debe entenderse la educación intercultural, definiéndola como una herramienta pedagógica que visibiliza de maneras distintas

el ser, el vivir, la búsqueda del desarrollo, el espíritu de comprensión y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, equidad y respeto, sino que también alienta otras formas de pensar, ser, aprender, enseñar, soñar y vivenciar que cruzan fronteras. (p.15).

Es un deber del ser iniciar un proceso donde se tenga en cuenta el valor del otro, el observar a su compañero, a su amigo, a su vecino, como un ser diferente, pero con el mismo nivel de respeto y tolerancia, Wood & Smith (2018) afirman que es fundamental aprender a mirar desde el otro, no desde el privilegio o la comodidad propia, sino desde la incomodidad y dificultad de un individuo. Este pensamiento crítico nos permite la transformación de situaciones desde el punto del individuo en particular, desde su contexto y su visión e ideal de la vida, esto basado en la importancia de conocer al otro como un ser único con ideales propios y no encasillarlo en una idea de lo que se determina correcto para la sociedad.

Cuando hablamos de educación desde la inclusión, desde el observar a todos por igual, estamos iniciando con un cambio transformador el dejar de ver la educación como el proceso de memorización conceptual y, por el contrario, estamos visionando más allá de las políticas educativas, de un currículo cuadriculado, cerrado, estrecho y estamos rompiendo el prejuicio de colonizar mentes y pensamientos según un ideal de lo correcto y de lo que socialmente se debe hacer, allí estamos empezando un verdadero proceso de educación intercultural.

La Historia de la Interculturalidad

Cuando hablamos de interculturalidad es inevitable tener en cuenta décadas de historia donde la desigualdad, la inequidad e injusticias han sido evidentes sobre las poblaciones mal llamadas minoritarias, los primeros términos relacionados con la interculturalidad se relacionan con educación, salud y se evidencian en los años XX en América latina como las primeras iniciativas que buscaban integración social Mateos (2011) y cuando hablamos de inclusión, se debe citar el programa Educación Para Todos dado en 1990 que tenía como fin la adaptación de todos los niños al sistema educativo desde el lema de que todos los niños por igual tienen derecho a la educación y compartir el mismo espacio Ángel (2012).

Al retomar el termino de interculturalidad también se debe abordar la multiculturalidad debido a que han sido temáticas que han ido evolucionando de la mano, temas que han surgido de países de inmigración donde las desigualdades han sido su principal bandera Dietz y Mateos (2013).

En la década de 1990 y el siglo XXI se elaboraron las constituciones de América Central y del Sur, estas constituciones reconocieron los derechos humanos de algunos grupos privilegiados, pero no de los pueblos indígenas y afrodescendientes Pineda (2023), igualmente, en América latina la educación intercultural surge a final del siglo XX como un llamado al discurso post-indigenista que tenía como fin afianzar las relaciones sociales que se establecían en cada país, López y Kupper (2000).

De esta manera se observa como la interculturalidad, la multiculturalidad, la inclusión y diferentes términos que abordan estas temáticas de diversidad y respeto, han ido surgiendo a través de luchas que se han emprendido con el fin de poder visualizarnos a todos mediante equidad e igualdad de oportunidades.

Para finalizar, cabe resaltar la frase citada por Rodríguez (2008) El derecho a la educación también significa el derecho a la historia, incluir al otro desde los sucesos que han acompañado por décadas a la humanidad, favoreciendo procesos formativos intencionales donde se propicie la crítica y visión cultural sobre la historia.

Políticas Educativas de Interculturalidad en Colombia

Las políticas que rigen la educación intercultural se establecen desde la constitución política de Colombia de 1991 a través del reconocimiento de la riqueza étnica como patrimonio cultural, promoviendo la integración de todas las comunidades y respetando sus diferencias, donde se establece que no hay una sola forma de ser colombiano; las características culturales dependen de la región donde se haya crecido y la cultura de la comunidad a la que pertenezca Unidad de Restitución de Tierras (2016). De la misma manera, la Ley General de Educación de

1994 establece que la educación debe ser inclusiva, promover la interculturalidad y el desarrollo integral de los niños con el fin de garantizar la educación para todos.

Así, pues, cuando se habla de política educativa en interculturalidad se rigen muchas normas, leyes y decretos, pero en la práctica son poco evidentes, tal como lo cita Guido (s.f) se conocen muchas normas, leyes y políticas públicas a raíz de la etnoeducación pero éstas no se evidencian en las prácticas pedagógicas del día a día; entre ellas podemos destacar la Ley 70 de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras de 1993 reconoce los derechos de estas comunidades y establece que la educación debe ser intercultural y bilingüe, fue una ley obtenida por años de luchas. La Ley de Educación Superior de 2011 establece que la educación superior debe promover la interculturalidad y la diversidad, está catalogada como una conciencia de identidad reflejando el autorreconocimiento, (Unidad de Restitución de Tierras [URT] 2016).

En conclusión, el gobierno nacional estableció lineamientos que tienen como fin generar estrategias para garantizar la permanencia, la calidad y el acceso a la educación, la normatividad de la educación intercultural y diversa en Colombia establece los siguientes principios, contemplados en el decreto 804 del 18 de mayo de 1995 del capítulo 3.

Integralidad: fundamentada a través de relaciones armónicas y recíprocas.

Diversidad lingüística: la importancia de fundamentar la visión del mundo desde diferentes lenguas.

El respeto a la diversidad: El respeto por las 36 diferencias culturales, étnicas y lingüísticas de los estudiantes.

La inclusión: La importancia de la inclusión para garantizar el acceso a todos los estudiantes, independientemente de su origen social, cultural o étnico.

La equidad: se debe promover la equidad entre los estudiantes, evitando la discriminación y la exclusión.

La participación: promoción de la participación de los estudiantes y sus familias en el proceso educativo.

La interculturalidad: Promoción del diálogo y la comprensión entre las diferentes culturas partiendo de su concepto de prioridad en todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la educación superior. Esta educación debe ser una herramienta para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva que reconozca y valore la diversidad cultural.

Las políticas que se establecen a raíz de la interculturalidad están acobijadas por cientos de leyes que buscan garantizar sus derechos, leyes que desafortunadamente con el tiempo se evidencia el no cumplimiento y se perpetua la lucha por el respeto a la diferencia, el poder político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular Dietz (2011).

Dimensionando la Interculturalidad en un Aula de Clase

Cuando se habla de un aula de clase donde se evidencia la interculturalidad son muchas las características, pautas, competencias que se deben tener en cuenta para llevarla a cabalidad de una manera eficaz, así como lo plasman Sales et al., (s.f) la interculturalidad se transforma en un elemento necesario para la estructura, cultura y prácticas escolares que tengan como horizonte la inclusión, a través del contemplar el desarrollo profesional del profesorado y la participación de la comunidad educativa como ejes centrales y procesos prioritarios.

Para lograr un proceso de interculturalidad viable y eficiente se deben tener en cuenta muchas características, entre las que se destacan un currículo apropiado, resignificado que parta de las necesidades de todos pero que a su vez tenga en cuenta la individualidad de cada educando, el reconocimiento del contexto dimensionando la cultura, creencias, tradiciones y todas las características que hacen único a cada estudiante y, sin lugar a duda, un docente

capacitado que lidere y propicie condiciones para una educación equitativa, todo esto generará el verdadero espacio de una educación intercultural.

Importancia del Currículo en la Inclusión Educativa

Cuando hablamos de un currículo verdaderamente significativo para toda una población, estamos hablando de educación de calidad para todos y con fines de transformación social. Éste se logra a través de relacionar la escuela con la realidad, partiendo de conocer el entorno y sus necesidades, así como lo cita Pratec (2009) los currículos actuales están direccionados solo a contenidos académico y olvidan el contexto, las emociones, la creencia del ser. En los currículos actuales encontramos temáticas direccionadas al aprendizaje de la lógica, de las ciencias exactas, de los idiomas de la globalización, de ciertos y miles de contenidos que olvidan las raíces, los pasos y las huellas de nuestros antepasados y en concordancia es donde nos enfrentamos a un gran reto, la educación desde la diversidad, desde la esencia plena del ser, desde darle valor a todo y a todos sin importar ideales o prejuicios.

Los niños y niñas se enfrentan a una educación ajena a sus necesidades, ajena a sus intereses y poco significativa para su contexto real, tal como lo afirma Malagón et al (2019) los currículos educativos que vivenciamos en los colegios, parece que pertenecieran a otro tipo de educación, a otros contexto, con otros niños, fuera del contexto en que viven diferentes poblaciones indígenas, afro, raizales y todas las comunidades diversas que forman nuestro país, la educación vista en las aulas abordan temáticas que no generan motivación en los educandos, que no representan aprendizajes para su vida, partiendo de las necesidades específicas de cada contexto y direccionada a satisfacer pruebas estatales meramente conceptuales y lógicas.

A ese punto es donde debe llegar la educación, a abordar tanto la integración como la inclusión, para no solo entender la diferencia sino también para entender la igualdad, donde los currículos cobran importancia y deben ajustarse no adaptativamente sino a partir de la

comprensión de la diversidad que aprovecha las potencialidades que ya existen para transformar el centro educativo en un espacio para todo el mundo (Aguado y Del Olmo, 2009).

En los últimos años se ha venido integrando el término de interculturalidad, al igual que la educación desde la diversidad en las aulas de clase, generando un ambiente de transformación, de pensar en el bienestar integral de los educandos, como lo plantea Pratec (2009) una tensión recorre los pasillos de muchas escuelas andinas, producto del esfuerzo entre construir el proyecto homogeneizador estatal cuya herramienta central es el currículo, y afirmar la vida fresca y plural que proyectan las sonrisas de los niños y las niñas, ancladas en una tradición antigua de criar la diversidad cuando se direcciona a la educación significativa. Se deben tener en cuenta también las características emocionales que envuelven la vida de los niños, integrando el ser, hacer, conocer y la convivencia, haciendo una conexión de la escuela con la realidad correlacionando el currículo Carrillo (2018).

En síntesis, Santacruz (2017) plantea que la estructura curricular debe garantizar la pertinencia y coherencia con la sociedad actual respondiendo a características económicas, laborales, científicas, pero a su vez, debe responder a interrogantes socio - culturales, emocionales, de convivencia, generando en el currículo una relación entre escuela y sociedad y a su vez generando verdaderos aprendizajes significativos para los educandos. por eso es indispensable concluir como lo afirman Gonzales y Castro (2012) la escuela ha de reunir un Currículo Intercultural que responda a todos los planteamientos que la normativa indica y de forma explícita se puedan diseñar, observar, aplicar y evaluar.

La Contextualización como Elemento Básico en la Interculturalidad

Otro elemento fundamental a la hora de citar una verdadera educación intercultural es partir del reconocimiento del contexto en que se desenvuelven nuestros educandos día a día e identificar los diferentes escenarios a los que se enfrentan, partiendo del reconocer la importancia de la sociedad, de la cultura, de las creencias, de las tradiciones, haciendo una cohesión específica entre contexto y conocimiento teórico, tal como lo menciona Pérez (2022)

es necesario reconfigurar las escuelas en espacios comunitarios, donde los conocimientos de los pueblos tengan la misma apertura que los conocimientos científicos.

Históricamente se ha generado la creencia absurda sobre la superioridad de unos sobre otros, de las creencias correctas e incorrectas, de lo aceptable socialmente y las cosas despreciables en la sociedad, estas creencias traídas de los procesos de colonización han seguido vivas durante décadas y aún muchos años después seguimos cargando con el peso de creer que algo es bueno y, por ende, lo otro es malo, de esta manera lo plasman Dietz (2011) la memoria histórica de lo ocurrido con la colonización europea que atentó contra elementos constitutivos de las cosmovisiones indígenas se evidencia con el racismo de los sistemas educativos, en el cual se excluye no solo a los estudiantes y docentes que se consideran diferentes, sino también las visiones del mundo, lenguas y modos de conocimientos propios de los pueblos.

Partiendo de los procesos de colonización, es donde hemos ido quitándole el valor a las creencias del otro, razón por la cual no tenemos en cuenta el contexto del educando, por creerlo no importante, no un elemento de valor y, por lo tanto, verlo insignificante, sin valorar la relevancia que puede tener en un proceso de aprendizaje el reconocer al educando y a su contexto desde la individualidad como un eje motivador.

Los aprendizajes recordados y significativos para los estudiantes están relacionados con las actividades de la vida comunitaria, familiar, con los amigos, con los vecinos, entre los que encontramos la elaboración de atarrayas, el pescar, recetas de cocina, el trabajar la tierra, tocar diferentes instrumentos musicales y hablar una lengua autóctona, los que han surgido de las necesidades de vida familiar y que se obtienen del contexto, igualmente los aprendizajes que devienen de la dinámica comunitaria, para preservar lo comunitario y lo que se ha adquirido para la comunicación y la pertenencia, León y Strickland (2025).

La educación verdaderamente contextualizada y comunitaria debe estar pensada y encabezada por profesores capacitados, consientes y líderes en procesos de diversidad,

quienes se apropian de los elementos escolares, de los currículos, estándares, pero también de las necesidades emocionales, contextuales y comunitarias, generando espacios flexibles y consientes a través de modelos flexible que incluye la participación de la comunidad Briceño (2019).

Los docentes actuales tiene como uno de sus mayores retos la generación de espacios desde la equidad, la estructuración de proyectos de investigación sin pasar por alto las experiencias personales, comunitarias, propias y del contexto y tener en cuenta no solo los conocimientos convencionales dados en las universidades, sino buscar formas propias de construir el conocimiento para que los proyectos no pierdan el verdadero sentido León y Strickland (2025). Éstas con el fin de responder a las necesidades de una comunidad pluricultural que busca el fortalecimiento de la diversidad cultural y garantizar la convivencia entre culturas, aún si las enfrenta con una fuerte resistencia de parte de la sociedad hegemónica que sigue percibiendo a las culturas indígenas como inferior y a la etnicidad indígena como una amenaza para la cultura nacional, percepción que reproducen un gran número de directivos y docentes en la práctica educativa Maldonado (2015).

La formación de la identidad, de personalidad, de sentido de pertenencia individual y social dentro de la comunidad depende, en parte, de los aprendizajes adquiridos para la vida a través de los cuales se pueden satisfacer las necesidades humanas y desarrollar las potencialidades para beneficio personal, familiar y comunitario como lo afirma León y Strickland (2025).

El Rol del Docente en una Efectiva Interculturalidad

Para hablar de una verdadera interculturalidad en el aula de clase, es indispensable hablar del rol del docente y de todas las facetas que debe poseer para alcanzar este objetivo de manera satisfactoria y con calidad y más si se aborda la temática de diversidad, más si partimos del planteamiento que día a día en sus clases debe garantizar equidad e igualdad de oportunidades para todos.

Abordar la diversidad es una tarea compleja, el profesorado debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, que no todos poseen las mismas aspiraciones, comprender que las necesidades son diversas en cada contexto, los deseos y aspiraciones varían en cada grupo, en cualquier caso, como lo sugiere Lindsey (1982)(Citados por García Castaño,1992)si es cierto que se está instando a los profesores a que eduquen para que los niños tengan éxito en la cultura dominante y no para que desarrollen el pluralismo cultural y, por lo tanto, son aquellos unos objetivos difíciles de alcanzar.

En consecuencia, es donde se vuelve fundamental la interculturalidad, así como lo cita Pineda (2023) en reconocer las representaciones sociales que existen por parte de los docentes y de esta manera mejorar notablemente la selección de estrategias educativas, las acciones interculturales que se reflejan en el diálogo, la cooperación, el respeto, la valoración de la diversidad cultural que facilitan la interacción entre diferentes culturas. De esta manera se puede alcanzar la calidad educativa, desde dimensionar a todo y a todos.

Diseño Metodológico

Paradigma, Enfoque y Tipo de Investigación

El siguiente es el diseño metodológico planteado para la aplicación de la Propuesta titulada: Leer para Transformar: una Aproximación Intercultural que Fortalece la Comprensión Lectora en la IER Jesús María Morales. De acuerdo con las características que ésta presenta se diseñó la siguiente estructura metodológica; se selecciona el paradigma socio-crítico, el cual parte de una visión transformadora de la realidad social. Este paradigma reconoce que el conocimiento no es neutral, sino que está vinculado a relaciones de poder, y por ello busca generar conciencia crítica en los sujetos para que se conviertan en actores activos del cambio. Así, la investigación se convierte en una herramienta de emancipación y justicia social.

Desde esta perspectiva, se supera la simple descripción de la realidad y se promueve la reflexión colectiva, la participación activa y el diálogo horizontal entre los actores involucrados. El conocimiento se construye de manera colaborativa, permitiendo a los participantes cuestionar las estructuras que perpetúan la desigualdad, y abrir caminos hacia la transformación individual y colectiva.

Este paradigma se apoya en los aportes de Freire (1970) quien planteó que la educación debe ser un acto de liberación y conciencia crítica. Asimismo, Habermas (1984) resalta la importancia de la racionalidad comunicativa como vía para la construcción de consensos y el entendimiento mutuo. De igual forma, las ideas de Giroux (1988) sobre la pedagogía crítica fortalecen el papel del docente y del estudiante como sujetos políticos y conscientes de su realidad.

En términos metodológicos, este paradigma se traduce en procesos participativos, éticos y dialógicos, donde se reconoce el saber de las comunidades y se fomenta su protagonismo. La investigación no solo busca resultados académicos, sino que pretende impactar positivamente el contexto, promoviendo la equidad, la justicia y el empoderamiento de los sujetos.

De igual manera el proyecto se enmarca en el enfoque cualitativo, que busca flexibilidad y situar a la población sujeto de estudio en el campo de acción, igualmente, presenta el método de Investigación Acción Participativa, con el fin de contar con la participación directa de la comunidad en la propuesta, a través de las técnicas de la entrevista semiestructurada y el diario de campo para poder dimensionar la investigación desde el mismo campo experimental y, por último, los instrumentos o herramientas de recolección de información son: registro de prueba diagnóstica, entrevista y diarios de campo.

El enfoque seleccionado, como se menciona en el párrafo anterior, fue el cualitativo, partiendo de planteamientos como los citados por Hernández-Sampieri et al. (2014), quienes plantean que el principal propósito en un proyecto de investigación es definir la realidad de las personas a través de interpretaciones, analizando situaciones por medio de la observación, desde adentro de cada situación y observando los sucesos tal y como suceden sin alterar el contexto. De la misma manera, Álvarez-Gayou et al., (2014), la definen como el estudio a la persona en su realidad y su naturaleza, dando una interpretación de los hechos observados, para finalizar, se retoma el concepto de los autores Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) los cuales mencionan el enfoque cualitativo el cual busca comprender los fenómenos y situaciones, explorándolos desde la perspectiva y visión de sus participantes en su ambiente natural y en su relación con el contexto.

Estas características anteriormente citadas que determinan el enfoque cualitativo hacen parte de las estrategias a utilizar en el proyecto de investigación aplicado, a través del cual se busca Diseñar una propuesta didáctica curricular desde un enfoque intercultural que fortalezca la comprensión lectora de los estudiantes de 3° a 5° de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales de Calarcá Quindío teniendo en cuenta la percepción de la comunidad y las experiencias con fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, experiencias previas, historias de vida, interpretaciones y significados.

Es importante recalcar que el método seleccionado es la Investigación Acción Participativa (IAP), que como lo cita Creswell (2007) persigue cambios y transformaciones para el bienestar y desarrollo humano, que es uno de los objetivos del presente proyecto, poder hacer cambios en los estilos de aprendizaje de los educandos relacionados con las dificultades en la comprensión lectora que se ha evidenciado en los últimos años, tal como se citó en la problemática.

De la misma manera, Balcázar (2003) considera que la IAP determina a los sujetos como actores con voz propia, capacidad de decidir, reflexionar en los procesos de cambio investigativos, igualmente se trata de una metodología que genera conciencia socio-política en las comunidades, al involucrarlas activamente como agentes de acción y no como simples objetos de estudio, A través de la IAP, como lo afirma el autor citado anteriormente, las personas participan en todas las etapas del proceso investigativo, desde la identificación de problemas hasta la implementación de soluciones, lo que fortalece su capacidad de análisis crítico y su empoderamiento colectivo. Este método permite descubrir y comprender el mundo desde una óptica crítica, promoviendo la reflexión sobre las causas estructurales de las problemáticas sociales y fomentando la transformación de la realidad mediante la acción conjunta y la toma de decisiones compartida. Así, la IAP no solo produce conocimiento, sino que impulsa procesos de cambio social y político desde la propia comunidad.

Contreras (1995) señala que la IAP es una forma democrática, cooperativa, transparente y eficaz de investigar y de intervenir en la vida del día a día en las aulas, es concebir el aula como laboratorio. Por ende, los estudiantes serían partícipes de la elaboración, planeación y evaluación de su conocimiento, asimismo, la IAP se enfoca en que la población dirija su aprendizaje, plantee posibles soluciones a sus problemáticas, cite puntos de vista sobre situaciones, tal como lo menciona Guevara et al (2020):

“Propicia la integración del conocimiento y la acción, admite que los usuarios se involucren, conozcan, interpreten y transformen la realidad objeto del estudio, por medio

de las acciones propuestas por ellos, como alternativas de solución a las problemáticas identificadas por los propios actores sociales, cuyo interés principal es generar cambios y transformaciones definitivas y profundas” (Guevara, et al 2020).

Estas transformaciones son la dirección hacia donde apunta el enfoque IAP, en la participación de una comunidad, en la solución de una problemática, una investigación que permite progresar en democracia a través de actitudes y valores que se desarrollan a través de la praxis en el campo directo de investigación. Hay que ver a la IAP no sólo como un elemento investigativo, sino como una filosofía que dimensiona al ser como un sujeto pensante. Por último, Colmenares (2012) plantea que la IAP marca la diferencia en el proceso investigativo en ubicar al educando como un ser pensante, partiendo de su historia, del respeto por sus ideales, por sus vivencias, por la concepción que tiene de la vida.

De igual forma como se ha dicho, la Investigación Acción Participativa (IAP) se plantea como un enfoque metodológico transformador que combina investigación, educación y acción, involucrando activamente a las comunidades en la solución de sus propios problemas. Según Balcázar (2003), este paradigma se distingue por su dimensión ideológica y epistemológica orientada a la justicia social, el empoderamiento comunitario y la ruptura con modelos tradicionales de investigación. Lejos de ver a los participantes como sujetos pasivos, la IAP los reconoce como actores centrales capaces de generar conocimiento y promover cambios reales en su entorno. El proceso parte de las necesidades sentidas por la comunidad, fomenta el desarrollo de conciencia crítica y se apoya en la participación activa y la reflexión colectiva. Este enfoque, inspirado por autores como Freire y Lewin, ha demostrado su potencial para fortalecer la organización comunitaria, impulsar liderazgos locales y promover soluciones sostenibles a problemas sociales urgentes.

En resumen, la Investigación Acción Participativa se concibe como la investigación direccionada por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la

práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación (Restrepo, 2004).

Las técnicas seleccionadas se basan en el trabajo vivencial y experiencial que brinda el trabajo de campo, la observación, que según lo menciona Ñaupas et al., (2014) es un proceso en el cual se tiene un contacto con los objetos y personas pertenecientes de manera directa al estudio que se está realizando, teniendo en cuenta, la posibilidad de un acercamiento a la población de estudio. De la misma manera, Abero et al (2015) la plantea como el acto de mirar, porque conlleva una intención, un objetivo, requiere de un esquema de trabajo para captar las manifestaciones y aspectos más trascendentes de un fenómeno o situación que intentamos comprender o describir y se logra de manera satisfactoria, sin tener inferencias externas de acuerdo con las habilidades del observador. Igualmente, lo manifiesta Sandoval (2002) el éxito de la observación está medido en lograr este cometido dependiendo en buena parte de las habilidades interpersonales del investigador, así como de su creatividad y sentido común para tomar las decisiones que sean más apropiadas y oportunas, de acuerdo con las especificidades de la situación que encuentre.

Además, se seleccionó como instrumentos de recolección de información el registro de prueba diagnóstica, el registro de la entrevista, y el diario de campo los cuales se pueden evidenciar en el apartado denominado apéndice. Cabe resaltar que se muestra exclusivamente el formato, con el fin de proteger la confidencialidad de los participantes en la investigación, estos instrumentos van a permitir conocer el punto de vista, el contexto, los saberes previos de cada uno de los educandos, sus familias y los miembros de la comunidad que hagan parte del proceso de investigación. Se consideran instrumentos adecuados, ya que como lo plantea Abero, et al (2015) se trata de extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante, ésta permite recoger la subjetividad. Asimismo, Cifuentes (2011) los considera como los que poseen ya sean temáticas o interrogantes guía, que son

flexibles dependiendo de cada entrevistado; partiendo de la importancia del conocer al otro desde su contexto y desde un diálogo establecido entre entrevistador y entrevistado y, para culminar, se resalta el concepto de Sagastizabal y Perlo (2002) como el diálogo donde se construyen y reconstruyen los estados subjetivos del sujeto hacia un fenómeno o situación.

La población seleccionada es la comunidad educativa de la I.ER. Jesús María Morales y la muestra seleccionada a la cual va dirigida esta Propuesta de Investigación aplicada, son 15 educandos pertenecientes a los grados tercero, cuarto y quinto de la Institución citada previamente, ubicada en el corregimiento de la Virginia en el municipio de Calarcá, departamento del Quindío.

Los educandos tienen edades que van entre los 8 a los 12 años, una de las principales características de la muestra es que es población diversa, está conformada por educandos pertenecientes a la comunidad Emberá Chami del resguardo Karabijua de la vereda la Paloma del corregimiento de la Virginia, Calarcá. Igualmente, por niños, niñas y jóvenes que habitan dicha cabecera municipal, habitantes de las tres veredas que rodean la Institución Educativa, en su gran mayoría conformada por familias campesinas caficultores, estudiantes en situación de riesgo psicosocial, y, por último, algunos estudiantes provenientes de Venezuela.

De igual manera, se utiliza una muestra de 2 campesinos de la zona y 2 indígenas pertenecientes a la comunidad Embera Chami con los cuales se utiliza el registro en el diario de campo. Se realiza entrevista semiestructurada a 10 padres de familia de la comunidad educativa, también a 4 docentes del área de Humanidades y a los Educandos de los grados 3ro, 4to y 5to se les aplica una entrevista semiestructurada y una prueba diagnóstica.

Para realizar el análisis de la información se inicia exponiendo que el enfoque mencionado pretende interpretar la realidad desde el punto de vista de los participantes, explorando de esta manera el contexto sin alterarlo. El proyecto se enriquece al considerar las percepciones y experiencias previas de los participantes, lo cual es esencial para comunidades diversas como la mencionada en el estudio. Es fundamental recalcar que a través del Enfoque

de Investigación Acción Participativa (IAP) se busca generar cambios en la comprensión lectora mediante la participación activa de la comunidad educativa, del mismo modo que se trabaja el enfoque intercultural, además se resalta la relevancia de una investigación cooperativa, donde los estudiantes no solo son objeto de estudio, sino que también participan en el proceso de aprendizaje, lo que genera un mayor sentido de pertenencia y responsabilidad.

La entrevista semiestructurada permite captar las subjetividades de los participantes (educandos, familias y comunidad), aspectos que son fundamentales en un estudio cualitativo y serán relevantes en el proceso investigativo. Por medio de la flexibilidad de las entrevistas semiestructuradas se pueden adaptar las preguntas según el contexto de cada entrevistado, facilitando un diálogo abierto y respetuoso de sus saberes previos y respetando el territorio. El diario de campo promueve una observación minuciosa y detallada que va a servir de registro para las diferentes interpretaciones a las que se llegue.

Este análisis demuestra que el diseño metodológico seleccionado es coherente con los objetivos del proyecto y responde a las características de la población estudiada. La combinación del enfoque de Investigación cualitativo con el método de Investigación Acción Participativa y las técnicas seleccionadas (observación participante, entrevista semiestructurada y diario de campo) es pertinente para obtener una comprensión profunda sobre cómo se puede contribuir con material didáctico curricular desde un enfoque intercultural a la comprensión lectora y el aprendizaje del lenguaje en general en una población tan diversa.

Fases de la Investigación

Para el presente proyecto de investigación se seleccionaron determinadas fases teniendo en cuenta el orden secuencial del proyecto, cabe resaltar que la investigación cualitativa no sigue modelos rígidos o estructuras establecidas, por el contrario, se va adecuando a procesos moldeables por el ser humano.

Para abordar las fases del proyecto se realiza una revisión documental donde se destacan los

siguientes autores que en su metodología abordan las fases como proceso adecuado para la investigación.

González (2006) menciona que las fases de un proceso de investigación cualitativa deben ser: primera fase, definición del problema, enfatiza que es preciso tener una relación entre el investigador y la realidad que se propone investigar, segunda fase: diseño del trabajo que debe presentar rigor científico como eje fundamental, tercera Fase: recogida de datos, debe establecer una relación entre la teoría y la realidad social, la última fase relaciona la teoría y los datos.

De la misma manera, Rodríguez, Gil y García (1996) expresan las siguientes fases de la investigación, esclareciendo inicialmente que la investigación es un proceso continuo sin un final claramente establecido, las fases citadas son: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa y éstas pueden ser esclarecidas desde un modelo práctico viable en los campos del saber humano.

En consecuencia, Latorre (2003) propone como directrices en las IAP las siguientes fases: primera fase: el plan de acción (inicio, revisión bibliográfica, acción estratégica e hipótesis), segunda fase: desarrollo de la acción (el proceso), tercera fase: observación de la acción (evaluación, recolección de información, gestión y técnicas de recolección de información), cuarta fase: reflexión y el informe de investigación.

Teniendo en cuenta las características expuestas anteriormente y las fases propuestas por diferentes autores, se seleccionan para el presente proyecto de investigación las fases de los autores Rodríguez, Gil y García (1996), relacionadas con el presente proyecto en la siguiente tabla.

Tabla 4*Fases del Proyecto de Investigación Aplicado*

Fase	Elementos	Procesos
1. Preparatoria	Reflexiva (temática a abordar) Diseño	En la primera fase del proyecto se selecciona la temática a abordar, se establece la relación encontrada entre las categorías de la investigación. Se inicia una revisión bibliográfica, partiendo de antecedentes. Por último, se selecciona la metodología a trabajar.
2. Trabajo de campo	Acceso al campo Recolección de información	Selección de instrumentos de recolección de información. Selección de muestra y población. Aplicación de dichos instrumentos.
3. Analítica	Análisis de datos Resultados y discusión de éstos.	Análisis de datos recolectados. Reflexión de resultados. Redacción de resultados, discusión de éstos y recomendaciones futuras.

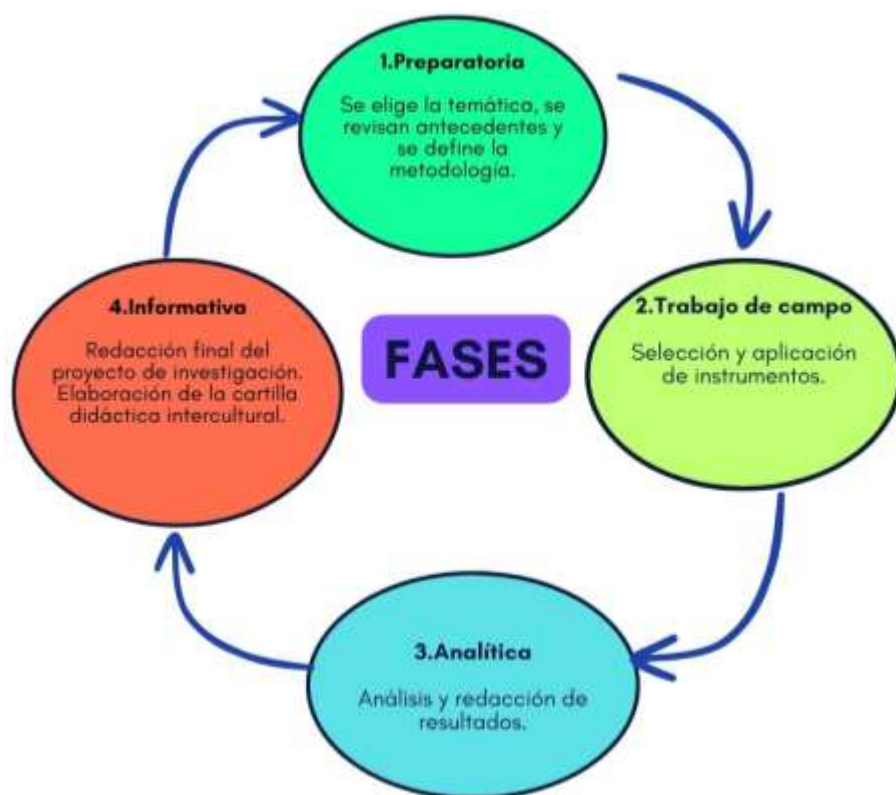
4. Informativa	Difusión de resultados	Redacción final del proyecto de investigación. Elaboración de la cartilla didáctica intercultural.
----------------	------------------------	---

Nota: esta tabla contiene las diferentes fases del proyecto de investigación aplicado: *Fuente:*

Elaboración propia.

Figura 4

Fases de la Investigación



Nota: este esquema sintetiza las fases del proyecto de investigación. *Fuente:* Elaboración propia con base en la Tabla 4: Fases del proyecto de Investigación.

Resultados y Discusión

El abordaje del presente proyecto se visionó como oportunidad para reconocer la importancia del fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de 3° a 5° grado de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales, en Calarcá, Quindío. De este modo, el ejercicio investigativo buscó reconocer además en la labor de los docentes, elementos clave en la inclusión desde los procesos lectores y los recursos didácticos empleados con dicho fin. De este modo, la presentación de los resultados obtenidos mediante las diversas técnicas de recolección de la información busca responder a los objetivos planteados en la investigación y la presentación de las categorías que emergieron tras el análisis de los datos.

Además, cabe mencionar que el nivel de comprensión lectora analizado a partir de las pruebas diagnósticas realizadas a los educandos se llevó a cabo a partir de Cervantes et al (2017) y otros autores que se mencionaran a lo largo del apartado de discusión y resultados.

Análisis de los Niveles de Comprensión Lectora.

Los procesos de comprensión lectora se vinculan a las posibilidades que les permiten a los estudiantes acceder a recursos textuales que en diferentes contextos posibiliten el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. Al respecto, en la Institución Educativa Rural Jesús María Morales, se destaca la información obtenida mediante las pruebas diagnósticas y entrevistas, desde las cuales se refleja un espacio para el reconocimiento de los niveles de comprensión lectora presente en los estudiantes y los hábitos que en el marco de la lectura se han desarrollado, incluyendo la influencia de las familias en este proceso. Se debe recordar, que los niveles a los cuales se hace referencia son los mencionados por Cervantes et al (2017) los cuales se clasifican en: nivel de comprensión literal el cual a su vez trae unos subniveles que son: nivel literal primario(básico) y nivel literal profundo; en segundo lugar se encuentra el nivel de comprensión inferencial el cual requiere de un proceso de deducción, inferencia e hipótesis y finalmente el nivel de lectura crítica que hace uso de ciertos procesos cognitivos

más profundos donde se establecen relaciones entre lo leído y su contexto lo que contribuye a que el educando amplíe su visión sobre determinado tema.

Inicialmente, la prueba realizada a los estudiantes del grado tercero, evidencia dificultades frente al nivel inferencial y lectura crítica desde el cual se logra obtener información a partir del reconocimiento de relaciones presentes de manera explícita en el texto y que logra predecir e intuir hechos o dependencias simbólicas acorde al lenguaje y contexto propios del texto. De este modo, se le permite al docente un proceso mediante el cual los estudiantes logran formular hipótesis, prever conclusiones y comportamientos de los personajes y trascender hacia la vivencia del texto (López, 2016).

En tal sentido, por medio de los resultados obtenidos se reconoció que a los estudiantes se les dificulta llevar a cabo un análisis inferencial a la lectura, considerando que les cuesta inferir detalles de la información suministrada por el texto. Es así, como se busca presentar los principales hallazgos, a partir de las pruebas realizadas a los 5 estudiantes del grado 3° que constituyen parte de la muestra empleada para la investigación, y que se obtiene a partir de ejercicios diagnósticos, con preguntas que abarcaban los diferentes niveles de lectura.

De este modo, se reconoce que desde las preguntas llevadas a cabo se identificaron dificultades en los estudiantes del grado 3° para comprender lo que leen y dar solución a preguntas con respuestas abiertas. Además de confundir conceptos, demostrando la necesidad de reforzar el vocabulario y abordar textos que diversifiquen su visión del mundo.

A continuación, se representa los diferentes niveles de lectura de los estudiantes del grado 3° según los resultados obtenidos, cabe resaltar que dentro de la muestra poblacional se encontraban 2 niñas y 3 niños dentro de los que se encuentran campesinos caficultores, comunidad Embera Chami, entre otros.

Tabla 5

Resultados Prueba Diagnóstica a Estudiantes del Grado 3°

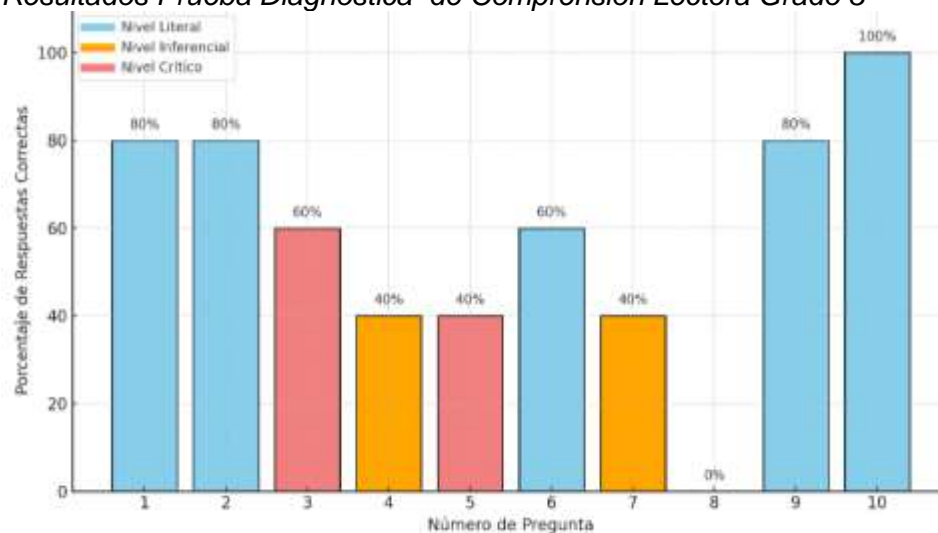
Estudiantes	Respuestas correctas(C) o incorrectas (I)									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Estudiante 1(niña)	C	C	C	I	C	I	I	I	C	C
Estudiante 2(niño)	C	C	C	I	C	C	I	C	C	C
Estudiante 3(niño)	C	I	C	I	I	C	I	I	I	C
Estudiante 4 (niña)	I	C	I	C	I	I	I	I	C	C
Estudiante 5(niño)	C	C	I	C	I	C	I	C	C	C

Nota: Esta tabla Contiene las 10 preguntas aplicadas en la prueba diagnóstica de los estudiantes del grado 3° donde P hace referencia al número de pregunta. *Fuente:* Elaboración propia.

En la tabla anterior se muestran las respuestas dadas por los 5 estudiantes del grado 3° en la prueba diagnóstica de comprensión lectora donde las preguntas 1, 2, 6, 8, 9, 10 corresponden al nivel de comprensión literal; las preguntas 4 y 7 se ubican en un nivel inferencial y por último las preguntas 3 y 5 pertenecen al nivel de lectura crítica. Cabe destacar que en las preguntas 1,2 y 9 el 80% de los alumnos respondieron acertadamente, en la pregunta nro 3 y 6 el 60%, en la pregunta 4,5 y 8 el 40%, a la pregunta 8 el 0% es decir, ninguno de los educandos respondió de forma correcta y a la pregunta 10 el 100% respondió acertadamente.

Figura 5

Resultados Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora Grado 3°



Nota: En la gráfica anterior se evidencia la cantidad de respuestas correctas por pregunta expresada en porcentaje, las cuales están organizadas según los niveles de lectura de Cervantes et al (2017): literal, inferencial y crítica. Cabe mencionar que cada color representa un nivel distinto, lo que posibilita analizar con claridad cómo varió el desempeño de los educandos en función del nivel de comprensión lectora donde se encuentra. *Fuente:* Elaboración propia.

En tal sentido, se presenta la valoración de las 10 preguntas realizadas a los estudiantes que forman parte de la muestra en el grado 3°:

Respecto a la pregunta número 1. ¿Qué le brinda el padre sol a la semilla?, las respuestas permitieron reconocer que los estudiantes comprendieron en su mayoría que el sol es fuente de energía para las semillas, aunque es posible evidenciar, una confusión entre los conceptos de *luz* y *calor*. Cuyas razones podrían vincularse a las dificultades con el vocabulario propio de su cotidianidad. Al respecto Miranda et al. (2023) manifiesta que “se debe considerar que existe una relación entre los elementos que interactúan en proceso de comprensión, tales como: los conceptos previos, inferencia, paráfrasis y análisis, que permiten trascender el contenido literal del texto, lo que construyen un conocimiento significativo” (p.15).

Estos elementos son determinantes en la consideración de los factores que influyen en la manera en que se estructuran los conocimientos y los materiales didácticos en los que se fundamentan.

Referente a la pregunta 4 ¿Quién es el relator de la historia?, se considera la dificultad de los estudiantes para identificar al narrador en el texto. Esto puede reflejar dificultad para identificar la voz narrativa, especialmente si el texto tiene múltiples personajes. En tal sentido, Miranda et al. (2023) expone que, con el ánimo de fortalecer estas dificultades, es decir, hacer inferencias, se debe pensar en enseñar a los educandos de manera específica estrategias que direccionen al estudiante a predecir lo que va a ocurrir y adelantarse a los resultados, situaciones o eventos que se presenten en un determinado texto.

De este modo, se reconoció la relevancia de ejercicios consientes y estructurados que posibilitaran espacios en los que se logren desarrollar habilidades lectoras que pueden ser empleadas en la vida misma.

A su vez, estas dificultades aplican a la pregunta 8 ¿Qué ingredientes o alimentos se mencionan en el texto?, desde la cual se evidenció que los estudiantes logran identificar algunos conceptos del texto, aunque no todos de forma precisa. De tal modo que, reconocieron una visión general del texto, pero no lograron dar prioridad a elementos detallados, que son hilos conectores en la historia.

Por su parte, la pregunta número 9 ¿Con quién se compara la niña en el texto?, representó el reconocimiento de relaciones implícitas en la lectura que forman parte del subnivel de lectura literal en profundidad y desde las cuales se logró reconocer en los estudiantes su capacidad para extraer elementos y semejanzas entre elementos propios de la historia.

Finalmente, las preguntas 3 y 5 respondieron a un nivel de lectura crítico, desde las cuales se posibilita un espacio de reflexión y construcción de significados a partir de los conceptos obtenidos del texto y las vivencias cotidianas de los estudiantes; otorgando sentido

principalmente, a la pregunta número 5 ¿Consideras importante que esta historia esté escrita en español y en Embera? ¿Por qué? Pregunta a partir de la cual los estudiantes reconocieron la importancia de la propuesta, al lograr vincular ambas culturas en procesos de aprendizaje, al formar parte de su diario vivir. Aun así, las respuestas fueron limitadas y reflejaron carencia en el establecimiento de conexiones entre los textos que leen y sus saberes o la manera en la que logran materializar las ideas por medio del lenguaje escrito.

Este proceso diagnóstico revela entonces la necesidad de atender los procesos de comprensión lectora desde los primeros años de escolaridad, con el fin de consolidar bases sólidas en la construcción del conocimiento; considerando que los procesos de lectura son tan necesarios como la escritura, en la fundamentación de un proceso clave para la generación y adquisición de conocimientos (Cervantes et al., 2017).

Figura 6

Fotografía de Estudiantes del Grado 3°



Nota: Esta imagen ilustra a los estudiantes participantes de la prueba diagnóstica de comprensión lectora pertenecientes al grado 3°. *Fuente:* se cuenta con el respectivo consentimiento informado.

A continuación, se representa los diferentes niveles de lectura de los estudiantes del grado 4° según los resultados obtenidos, cabe resaltar que dentro de la muestra poblacional se

encontraban 3 niñas y 2 niños dentro de los que se encuentran campesinos caficultores, comunidad Embera Chami, entre otros.

Tabla 6

Respuestas a la Prueba Diagnóstica del Grado 4°

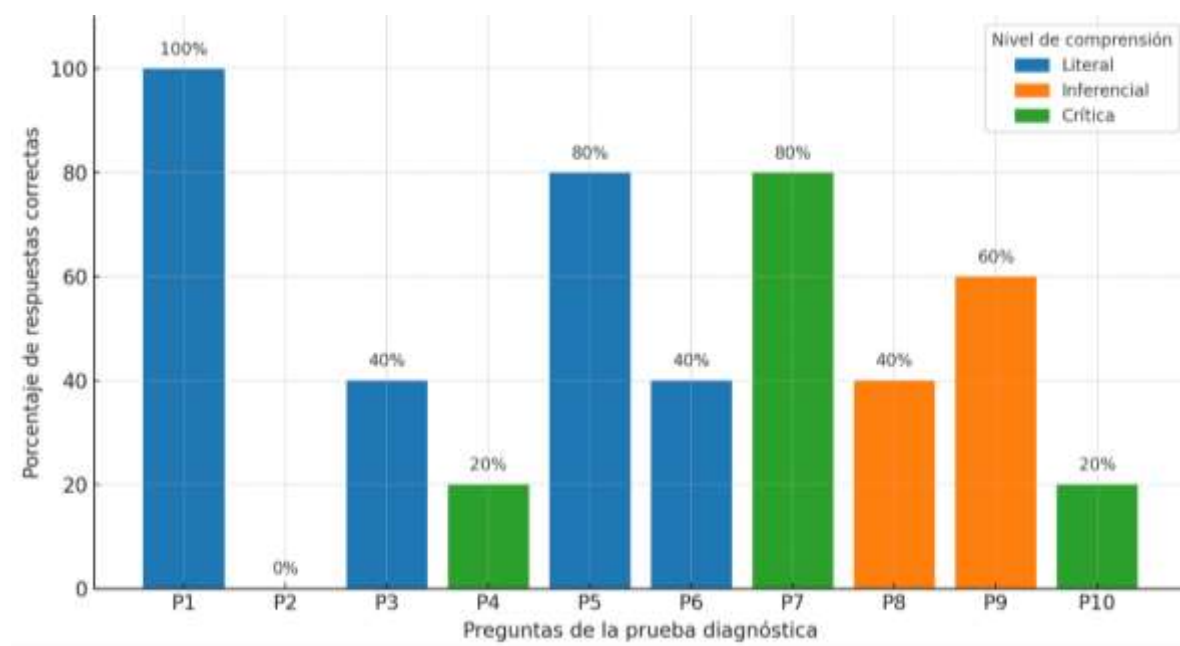
Estudiantes	Respuestas correctas(C) o incorrectas (I)									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Estudiante 1(niño)	C	I	I	I	I	I	C	C	I	I
Estudiante 2(niña)	C	I	C	I	C	I	C	C	C	C
Estudiante 3(niño)	C	I	I	I	C	C	C	I	I	I
Estudiante 4 (niña)	C	I	C	C	C	C	C	I	C	I
Estudiante 5(niña)	C	I	I	I	C	I	I	I	C	I

Nota: Esta tabla Contiene las 10 preguntas aplicadas en la prueba diagnóstica de los estudiantes del grado 4° donde P hace referencia al número de pregunta. *Fuente:* Elaboración propia.

En la tabla anterior se muestran las respuestas dadas por los 5 estudiantes del grado 4° en la prueba diagnóstica de comprensión lectora donde las preguntas 1,2,3,5,6 corresponden al nivel de comprensión literal; las preguntas 8 y 9 se ubican en un nivel inferencial y por último las preguntas 4,7 y 10 pertenecen al nivel de lectura crítica. Cabe destacar que en las preguntas 5 y 7 el 80% de los alumnos respondieron acertadamente, en la pregunta nro 9 el 60%, en la pregunta 3,6 y 8 el 40%, a la pregunta 4 y 10 el 20%, la pregunta 2 el 0% es decir, ninguno de los educandos respondió de forma correcta y a la pregunta 1 el 100% respondió acertadamente.

Figura 7

Resultados Prueba Diagnóstica Comprensión Lectora Grado 4°



Nota: En la gráfica anterior se evidencia la cantidad de respuestas correctas por pregunta expresada en porcentaje, las cuales están organizadas según los niveles de lectura de Cervantes et al (2017): literal, inferencial y crítica. Cabe mencionar que cada color representa un nivel distinto, lo que posibilita analizar con claridad cómo varió el desempeño de los educandos en función del nivel de comprensión lectora donde se encuentra. *Fuente:* Elaboración propia.

Por su parte, el análisis al proceso diagnóstico realizado a los estudiantes del grado 4° reveló deficiencias en cuanto al proceso de comprensión lectora; teniendo en cuenta que frente a las preguntas de opción múltiple y de nivel literal se presentó un mayor número de aciertos, mientras que, frente a preguntas abiertas, de tipo inferencial o lectura crítica se observaron dificultades en la argumentación o el reconocimiento de relaciones dentro de la lectura y el contexto. Para ilustrar lo anterior, cabe mencionar que menos del 50% de los educandos lograron acertar en las preguntas de nivel inferencial y de lectura crítica, lo cual va en concordancia con los resultados desalentadores que se obtuvieron en las pruebas PISA (2022)

las cuales establecen que los estudiantes no alcanzaron las competencias mínimas en lectura crítica y otras áreas del conocimiento tal y como se describió en el planteamiento del problema. No sobra mencionar lo dicho por Cervantes et al. (2017), al considerar que la lectura juega un papel decisivo en los escenarios educativos y una actividad crucial para el aprendizaje escolar, considerando que la información obtenida a partir de los textos da lugar a procesos de discusión e indagación en torno al conocimiento.

Figura 8

Fotografía Estudiantes Grado 4°



Nota: Esta imagen ilustra a los estudiantes participantes de la prueba diagnóstica de comprensión lectora pertenecientes al grado 4°. *Fuente:* se cuenta con el respectivo consentimiento informado.

A continuación, se representa los diferentes niveles de lectura de los estudiantes del grado 5° según los resultados obtenidos, cabe resaltar que dentro de la muestra poblacional se encontraban 2 niños y 3 niñas dentro de los que se encuentran campesinos caficultores, comunidad Embera Chami, entre otros.

Tabla 7

Resultados Prueba Diagnóstica a Estudiantes del Grado 5°.

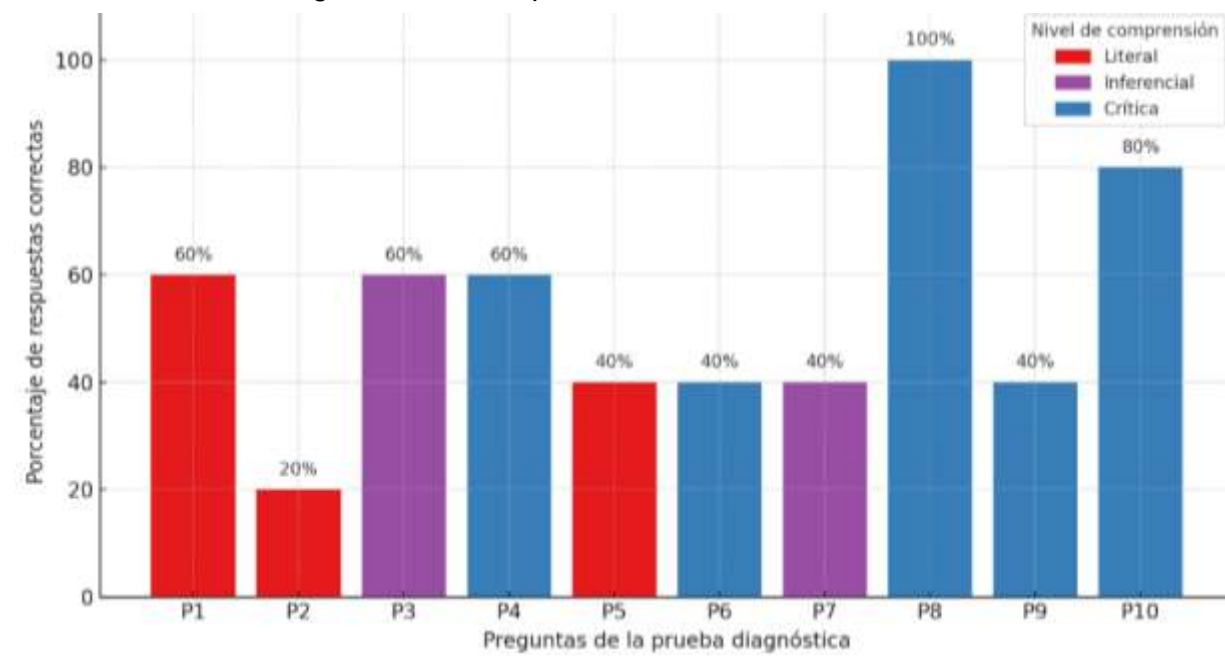
Estudiantes	Respuestas correctas(C) o incorrectas (I)									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Estudiante 1(niño)	C	I	I	C	I	I	I	C	C	C
Estudiante 2(niño)	I	I	I	I	I	I	I	C	I	I
Estudiante 3(niña)	I	I	C	C	I	I	I	C	I	C
Estudiante 4 (niña)	C	I	C	C	C	C	C	C	I	C
Estudiante 5(niña)	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C

Nota: Esta tabla Contiene las 10 preguntas aplicadas en la prueba diagnóstica de los estudiantes del grado 5° donde P hace referencia al número de pregunta. *Fuente:* Elaboración propia.

En el cuadro presentado previamente se evidencian las respuestas brindadas por los 5 educandos del grado 5° en la prueba diagnóstica de comprensión lectora donde las preguntas 1,2,5 corresponden al nivel de comprensión literal; las preguntas 3 y 7 se ubican en un nivel inferencial y por último las preguntas 4,6,8,9 y 10 pertenecen al nivel de lectura crítica. Cabe destacar que en la pregunta 10 el 80% de los alumnos respondieron acertadamente, en la pregunta nro 1,3 y 4 el 60%, en la pregunta 5, 6,7 y 9 el 40%, en la pregunta 2 el 20% y a la pregunta 8 el 100% respondió acertadamente.

Figura 9

Resultados Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora Grado 5°



Nota: En la gráfica anterior se evidencia la cantidad de respuestas correctas por pregunta expresada en porcentaje, las cuales están organizadas según los niveles de lectura de Cervantes et al (2017): literal, inferencial y crítica. Cabe mencionar que cada color representa un nivel distinto, lo que posibilita analizar con claridad cómo varió el desempeño de los educandos en función del nivel de comprensión lectora donde se encuentra. *Fuente:* Elaboración propia.

Por su parte, la prueba llevada a cabo con los estudiantes del grado 5° arrojó dificultades en múltiples preguntas pertenecientes al nivel de lectura crítica, inferencial e incluso en el nivel literal. A continuación, se detalla de manera precisa los aciertos obtenidos por los estudiantes en cada pregunta:

Para las preguntas de nivel Literal se puede evidenciar que, de las 3 preguntas existentes, la pregunta 1 alcanzó un 60% de respuestas acertadas, lo que indica que la mayoría de los estudiantes fueron capaces de identificar información explícita en el texto, la pregunta 5 tuvo un 40%, mostrando un desempeño mediano, en cambio la pregunta 2 apenas

obtuvo un 20%, lo cual pone en evidencia que los educandos presentan dificultades para ubicar información textual básica en algunos contextos. En esta parte es fundamental hacer hincapié en que la comprensión literal la cual es la base del proceso lector, esta refleja resultados deficientes en algunas preguntas por tanto requieren ser fortalecidos desde la educación básica.

De igual manera en las preguntas de nivel inferencial que fueron la 3 y 7 registran un 60% y un 40% de respuestas acertadas respectivamente, esto muestra una mediana deficiencia o falencia para inferir información que no está explícita en el texto, pero que a través de una lectura interpretada puede deducirse o relacionarse con el contexto. Es por ello, que los educandos requieren trabajar más en el fortalecimiento de preguntas abiertas de tipo argumentativo donde deban inferir y generar hipótesis.

En el nivel de lectura crítica con un total de 5 preguntas, se resalta la pregunta 8 con un 100%, lo cual es muy significativo, ya que en este tipo de preguntas el estudiante debe establecer relaciones entre lo que lee y su contexto, también se enuncian las preguntas 4 y 10 las cuales alcanzan un 60% y 80%, respectivamente, lo cual representa cierto índice de potencial para brindar juicios de valor y evaluar información, las preguntas 6 y 9 se ubicaron en el 40%, lo que pone en evidencia que debe fortalecerse más este nivel de comprensión lectora. Por tal motivo, se logra detectar unas señales positivas en este nivel de comprensión, pero no se descarta la posibilidad de trabajar de manera continua para lograr potencializar en los educandos este aspecto tan fundamental como es la lectura crítica.

Después de haber detallado los resultados de la prueba diagnóstica de comprensión lectora por grado, se considera necesario enfatizar en algunos aspectos generales que se detectaron durante la prueba respecto a los estudiantes de la comunidad Embera chami quienes tuvieron falencias en el momento de leer la prueba y por tanto requirieron apoyo del docente para que le hiciera lectura del texto y de las preguntas, de esta manera lograron responder la prueba, de igual manera tuvieron dificultades a la hora de redactar sus respuestas

por lo que el docente interviene con el fin de facilitar la aplicación del instrumento. Es aquí, donde cobra relevancia resaltar a Quilaqueo y Torres (2013) quienes mencionan que la interculturalidad implica una interacción dinámica entre individuos y colectivos, donde se produce un intercambio de saberes, costumbres y formas de entender el mundo. Esta relación no se limita únicamente al ámbito social, sino que también se proyecta en el campo educativo, promoviendo el reconocimiento de la diversidad y fortaleciendo el respeto y la comprensión mutua, a su vez se potencializan aspectos académicos como es en este caso la comprensión lectora. Cabe ratificar que se deben tener en cuenta las particularidades de los estudiantes de la Institución Educativa Jesús María Morales, solo de esta manera se podrá hablar de equidad e inclusión educativa y se obtendrán resultados significativos en los diferentes procesos académicos promoviendo la formación integral del ser humano.

Finalmente, el análisis de las pruebas diagnósticas del grado 3°, 4° y 5° reveló vacíos en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes tenidos en cuenta para la investigación, considerando que para Cervantes et al. (2017) “el nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto” (p. 77), y desde el cual se reconoce que la comprensión de los textos empleados para las pruebas fue limitada en casi todos los nivel de lectura, desvelando una necesidad por atender estas falencias y promover procesos lectores conscientes y enriquecidos que le permitan a los estudiantes construir relaciones entre los conocimientos y el contexto en que se desarrolla.

Figura 10

Fotografía Estudiantes Grado 5°.



Nota: Esta imagen ilustra a los estudiantes participantes de la prueba diagnóstica de comprensión lectora pertenecientes al grado 5°. *Fuente:* se cuenta con el respectivo consentimiento informado.

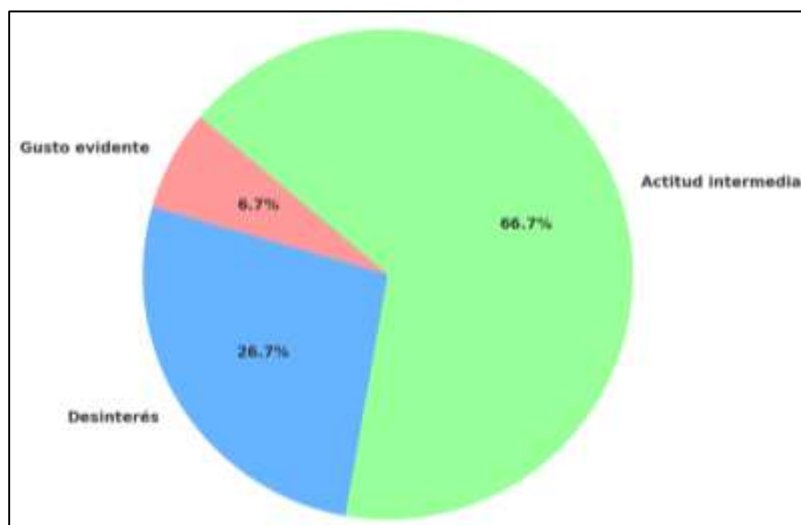
Percepción de Estudiantes con Relación a la Importancia de la Comprensión Lectora con Enfoque Intercultural.

La entrevista se realiza a 15 estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° (5 estudiantes por nivel) se hace con la ayuda de la herramienta digital Google Forms donde se les comparte el link con las preguntas en un dispositivo electrónico para ser diligenciada en la Institución Educativa ya que los estudiantes en su mayoría no cuentan con dispositivos electrónicos ni internet.

Para empezar con el análisis se inicia hablando de lo que expresan los estudiantes sobre la pregunta 1: gusto por la lectura donde las respuestas evidencian una variedad de actitudes hacia esta: desde el gusto evidente ("Sí") hasta el desinterés ("No me gusta leer, casi no me gusta, no tanto") y respuestas intermedias tales como: ("Algunas veces, más o menos, un poquito"). Para tener una visión más clara se representan los datos específicos hacia cada una de las respuestas brindadas por los educandos.

Figura 11

Pregunta 1: ¿Te Gusta Leer?



Nota: La gráfica ilustra la apreciación de 15 alumnos frente a la lectura. Arroja como resultado que un 66.67 % manifiesta una actitud intermedia, es decir, les gusta leer algunas veces. Un 26.67 % muestra desinterés por la lectura, mientras que solo un 6.67 % expresa un gusto evidente por esta actividad. Fuente: Elaboración propia.

Estos datos permiten reflexionar sobre la necesidad de fortalecer estrategias motivacionales y materiales didácticos que permitan fomentar el hábito lector desde edades tempranas, estrategias y materiales que como se vienen contemplando en el presente proyecto de investigación aplicado se deben considerar desde las particularidades de los diferentes grupos poblacionales y, por lo tanto, desde los diversos contextos que forman parte de la Institución Educativa. De esta manera se logra que los educandos se sientan motivados frente a la lectura lo cual va a beneficiar el proceso de comprensión lectora y a su vez un reconocimiento real del territorio donde se desenvuelven.

Aunque como se mencionó anteriormente un número significativo de estudiantes no sienten un gusto por la lectura cuando se analiza la pregunta 2 sobre el tipo de libros que les gusta leer: La mayoría de los estudiantes se inclinan por libros de miedo correspondiente a un

66.7% un 26.7% se inclina por los libros de aventuras, y un 6.7% se inclina por cuentos y fábulas. Este resultado indica un interés por lo fantástico y lo misterioso.

Figura 12



Nota: Gráfica estadística con las preferencias de lectura de la entrevista a estudiantes. *Fuente:* elaboración propia.

Con base en los resultados expuestos anteriormente, es decir, que la mayoría de estudiantes se inclinan por las historias de miedo y partiendo del hecho que en el medio en el cual viven los estudiantes se cuenta con anécdotas, historias, mitos y leyendas de este tipo, la cartilla intercultural didáctica que se propone en este proyecto de investigación aplicado pretende incluir textos de este tipo contados por la misma comunidad educativa, los cuales contribuirán a la motivación de los educandos y al reconocimiento profundo del contexto en el que habitan, a la vez, que busca el fortalecimiento de la comprensión lectora.

En relación con la pregunta 3, es vital resaltar que 13 educandos consideran que leer es importante porque permite “aprender cosas nuevas” y sólo 2 estudiantes desconocen la relevancia de la lectura ya que expresan literalmente “no sé”. Es decir, para la mayoría leer sirve para aprender o mantener el cerebro activo. Por otra parte, pocos estudiantes no logran

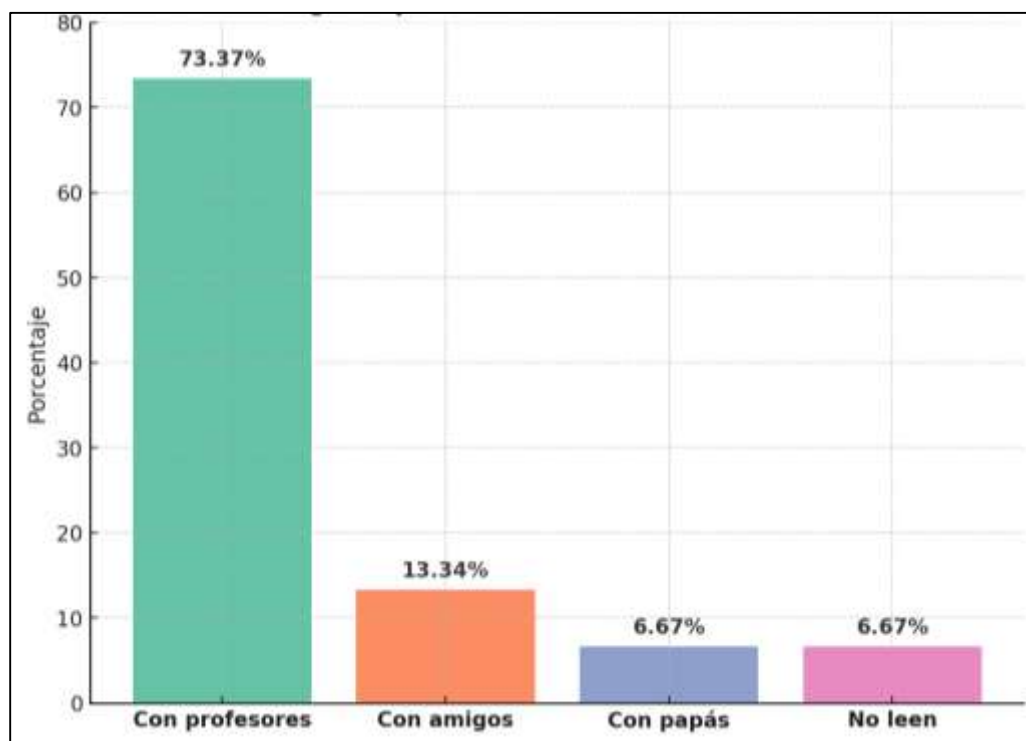
articular claramente el porqué, lo que refleja una posible desconexión entre el acto lector y sus beneficios.

Con respecto a la pregunta nro 4: ¿Te sientes valioso cuando leen cuentos sobre tu cultura, historia y tradiciones? Justifica tu respuesta. Es relevante afirmar que los alumnos reconocen el valor en la implementación de textos asociados a la cultura a la que pertenecen, destacando respuestas como “Si me siento valiosa porque hablan de las cosas donde yo vivo y me gusta escuchar”. Esto muestra el sentido de pertenencia por la cultura de su pueblo lo cual refuerza su identidad y la relación con el contexto.

Referente a la pregunta 5. ¿Lees con alguien más en casa o en la escuela? Es importante destacar que el 73.37% de los estudiantes responden que leen con los profesores; el 13,34 mencionan leer con amigos; el 6.67% expresan que leen con los papás y finalmente otro 6.67% indican no leer. De lo anterior se puede inferir, que la mayor parte de influencia con respecto a los procesos lectores se lleva a cabo en el contexto escolar y por lo tanto existe una gran responsabilidad por parte de la Institución Educativa para fomentar espacios de lectura y hacer uso de estrategias y materiales didácticos que sean atractivos para los estudiantes, que los motiven a pensar en la lectura como algo fundamental para su diario vivir. Es aquí, donde cobra relevancia el material didáctico que se pretende diseñar para dejarle a la Institución Educativa con el fin de no solamente fortalecer la comprensión lectora sino también fomentar el gusto y despertar el interés en los estudiantes por esta práctica que está directamente ligada a su contexto cercano. A continuación, se muestra la gráfica a esta pregunta.

Figura 13

Pregunta 5: ¿Con Quiénes Leen los Estudiantes?



Nota: Gráfica estadística de la entrevista a estudiantes. Fuente: elaboración propia

Es importante exaltar que la pregunta 6 ¿Crees que leer te ayuda a aprender cosas nuevas? se relaciona directamente con la información que suministraron los estudiantes en la pregunta nro 3 ya que el 86.71% de los alumnos manifiestan que leer es importante para aprender cosas nuevas, lo cual muestra una valoración funcional de la lectura.

En relación con la pregunta nro 7: ¿Qué tipos de libros te gustaría que se leyeran en la escuela? Los educandos enuncian una serie de temáticas entre los que se destacan leer libros de miedo, sobre su pueblo, de campesinos, plantas, mitos y leyendas, entre otros. Esto ratifica la pasión y sentido de pertenencia que tienen por su territorio y contexto y su deseo de combinar lo emocionante con su identidad y raíces.

Sobre la pregunta 8 ¿Crees que conocer otras culturas te ayudará a entender mejor a tus amigos y sus creencias? Todos los estudiantes concuerdan en que sí es importante el conocimiento de otras culturas enfatizando en que esto favorece la convivencia y la

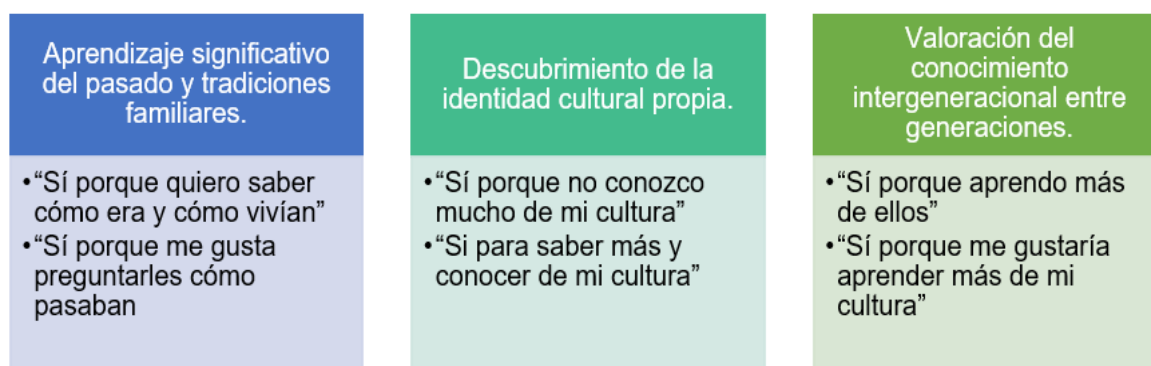
comprensión, con esto se puede mostrar que los estudiantes son empáticos y están abiertos a que exista un dialogo intercultural.

En lo que concierne a la pregunta 9: ¿Te gustaría que se llevaran a cabo más actividades en la escuela que involucren diferentes culturas? El 100 % de los alumnos respondieron “Sí”, a partir del resultado se puede mostrar una aceptación positiva frente a la diversidad cultural en la Institución Educativa ya que los estudiantes se muestran abiertos a conocer otras culturas, y tienen un deseo de participar en actividades que promuevan la inclusión de estas actividades. Lo anterior puede interpretarse como una oportunidad importante para el proyecto ya que se pretende que a través de la cartilla didáctica intercultural los estudiantes conozcan de las diversas culturas y puedan resignificar su aprendizaje a partir del contacto con otras identidades culturales.

Finalmente, la pregunta 10: ¿Te gustaría que tus padres y familiares te contaran más sobre su cultura de origen? Justifica tu respuesta. A partir de Las respuestas abiertas dadas por los estudiantes donde justifican su respuesta se pueden identificar tres categorías:

Figura 14

Pregunta 10:¿Te Gustaría que tus Padres y Familiares te Contaran más sobre su Cultura de Origen?



Nota: El esquema sintetiza las respuestas de los educandos a la entrevista. *Fuente:* elaboración propia.

Por medio del esquema se puede evidenciar que los alumnos perciben el saber cultural como una forma de relacionarse con su historia familiar, lo cual muestra una curiosidad de ellos por conocer el pasado y de esta forma fortalecer el sentido de su identidad. De igual manera se observa un deseo de pertenecer a un grupo y reafirmar conceptos de su cultura, buscando comprender quienes son a partir del conocimiento de lo propio. Finalmente se puede ratificar que para los estudiantes el conocimiento ancestral es algo muy valioso que puede ser transmitido por los adultos y de esta forma se puede analizar que los estudiantes reconocen en sus familias un principio legítimo de saber. Es por ello, que como se ha hablado a lo largo de este apartado es de gran relevancia construir una cartilla didáctica intercultural que va a plasmar historias, anécdotas, recetas entre otros, en función de dos elementos fundamentales el mejoramiento de la comprensión lectora y la interculturalidad en el contexto de los educandos.

Percepción de Padres de Familia con Relación a la Importancia de la Comprensión Lectora con Enfoque Intercultural.

La entrevista se realiza a 10 padres de familia de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5°, ésta se realiza por medio físico y tiene una duración de 1 hora.

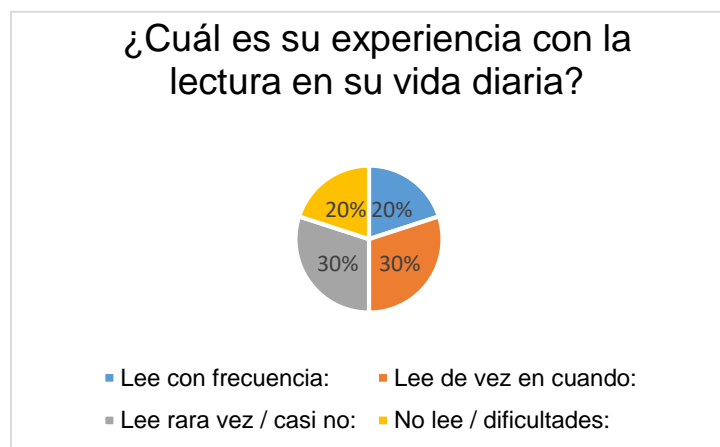
Para empezar con el análisis se inicia hablando de lo que expresan los padres de familia a cada una de las preguntas, siendo relevante que sea teniendo en cuenta el rol que tiene cada uno, su edad, 3 amas de casa, una mujer de oficios varios, una asesora, un técnico en investigación criminal, 2 agricultores, 1 mujer agricultora, el gobernador embera, las edades están en los rangos de 19 a 29 años, 1 persona, de 30 a 59 años adultos 87 personas y de 60 años o más 2 personas.

Tabla 8*Matriz Pregunta 1*

1. ¿Cuál es su experiencia con la lectura en su vida diaria?	Respuesta	Descripción
ama de casa 41 años	Yo leo devese en cuando	En las respuestas textuales dadas por los padres de familia se agrupan de la siguiente forma: 3 padres de familia dicen leer de vez en cuando lo que equivale al 30%, 3 admiten casi o rara vez leer, lo cual representa el 30%, 2 enfatizan en que leen con frecuencia y “que es el método que más se utiliza para adquirir conocimiento” con un porcentaje del 20% y 2 padres de familia responden no leer o tener dificultades lo que equivale al 20%. De lo anterior se puede inferir que es una porción muy pequeña la que tiene una experiencia lectura, algo similar a lo que pasa con las estudiantes,.
ama de casa 27 años	De vez en cuando leo revistas e informacion que aparece en el celu	
asesora 33 años	de ves en cuado leo	
oficios varios 29 años	yo casi no leo	
tecnico en invest criminal 62 años	es el metodo que mas se utiliza para adquirir conocimientos de toda indoles	
agricultor 45 años	no	
agricultora 31 años	si, me gusta leer leo con frecuencia	
ama de casa 55 años	rara vez leo	
caficultor 19 años	intenta leer	
gobernador embera 60 años	sabe leer pero no puede ver bien, no tiene gafas	

Nota: La anterior matriz ilustra las respuestas dadas por los padres de familia a la pregunta 1 y

se hace un análisis al respecto. *Fuente:* Elaboración propia.

Figura 15*Pregunta 1 Entrevista a Padres de Familia*

Nota: Gráfica estadística de la entrevista a padres de familia *Fuente:* elaboración propia

Continuando con la pregunta 2. ¿Qué tipo de textos o materiales lee con más frecuencia? Libros, revistas, periódico, ninguna de las anteriores, otro, se encuentran las siguientes respuestas: 2 padres de familia dicen leer libros, 1 padres de familia dice leer revistas y libros en medio físico y digital, 3 padres de familia correspondiente, el periódico no lo lee ningún padre de familia, 4 padres de familia prefieren leer otros como textos en el celular o digitales. Con respecto a las respuestas dadas se nota el predominio de los textos digitales, especialmente los leídos en el celular. Aunque algunos aún leen libros o revistas, los medios digitales están desplazando a los textos tradicionales, también se puede analizar que hay un uso instrumental de la lectura: se lee lo que está más a la mano (celular), lo cual puede limitar la profundidad de los contenidos.

En relación a la pregunta 3 ¿Cree que la lectura puede influir en la educación de los niños y niñas y qué beneficios puede fomentar en ellos? Todas las respuestas apuntan a la importancia de la lectura en el desarrollo cognitivo, lingüístico y educativo de los niños, el gobernador Embera introduce una visión desde la lengua materna, resaltando la importancia de leer tanto en español como en su lengua ancestral “Embera chami”. También se reconoce que la lectura fortalece habilidades como la comprensión.

Figura 16

Respuestas a la Pregunta 3

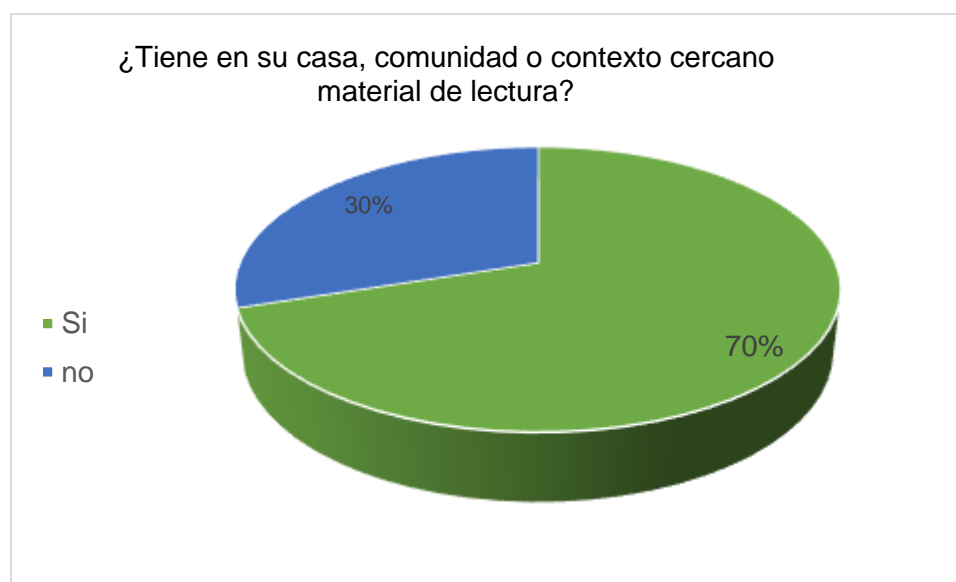


Nota: el anterior esquema ejemplifica y muestra las respuestas a la pregunta donde todas convergen en afirmar que la lectura si es importante y beneficiosa para sus hijos. *Fuente:* elaboración propia.

Se continua con la pregunta 4 ¿Tiene en su casa, comunidad o contexto cercano material de lectura? A lo que 7 padres de familia responden si lo cual corresponde al 70%, y un 30% restante contesta no tener material de lectura. De lo anterior se puede inferir que la mayoría de los padres de familia indican tener algún tipo de material (libros, revistas o digitales), aunque algunos, especialmente en zonas rurales o indígenas, reportan no contar con ellos, de igual manera el acceso al material no es equitativo ya que las zonas rurales presentan limitaciones físicas (distancia, falta de bibliotecas). entre los hallazgos que se obtuvieron se evidencia que el celular aparece como un recurso alternativo en contextos donde no hay acceso a libros físicos.

Figura 17

Respuesta de Padres de Familia a la Pregunta 4



Nota: La gráfica muestra las respuestas dadas por los padres de familia a la entrevista realizada referente a la pregunta 4. *Fuente:* Elaboración propia.

Con relación a la pregunta 5: ¿Qué desafíos enfrenta para acceder a material de lectura en su comunidad? las respuestas dadas por los padres de familia se agrupan en 3 categorías, a continuación, se muestran en una tabla.

Tabla 9*Pregunta 5 Entrevista a Padres de Familia*

Categorías	Respuestas	Interpretación
No hay desafíos	3	En las respuestas dadas se destacan desafíos como la falta de bibliotecas, la distancia geográfica, y la falta de motivación personal. Del mismo modo se puede afirmar que a pesar de tener medios digitales, el acceso significativo a lectura de calidad sigue siendo una barrera para ellos además a partir de los resultados se evidencia que el hábito lector está condicionado tanto por factores de estructura(no hay) como actitudinales (pereza, falta de costumbre)
Pereza y falta de costumbre	1	
No hay bibliotecas, distancia al casco urbano, no existen libros.	6	

Nota: En la anterior tabla se encuentran las 3 categorías de la pregunta 5 de la entrevista aplicada a padres de familia. *Fuente:* Elaboración propia.

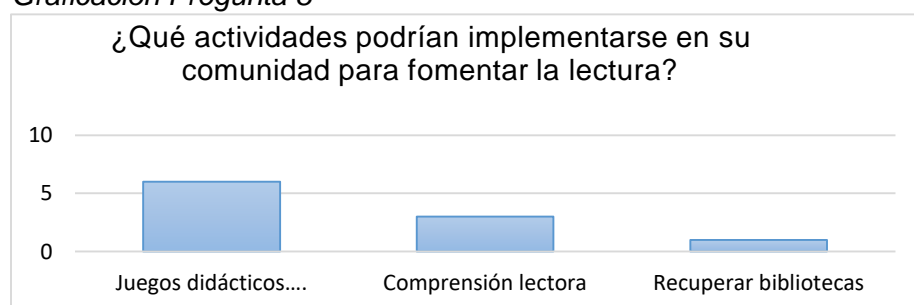
Continuando con la pregunta 6 ¿Qué temas o géneros literarios le gustaría que se incluyeran en la educación de sus hijos? Las respuestas son: Geografía 3 personas que equivale al 30%. Literatura regional 2 personas correspondiente al 20%, historias y cuentos 2 personas lo que equivale al 20%, textos de matemáticas, inglés, español 1 persona que es igual al 10% y una persona no responde la pregunta. De lo anterior, se denota un deseo general de que se incluyan temas relacionados con la comunidad, la cultura, la geografía, cuentos e incluso matemáticas, algunos padres piden una educación más universal y otros prefieren un enfoque contextualizado. Además, existe una valoración hacia los contenidos que reflejen la identidad local y que desarrollen valores.

Con relación a la pregunta 7 ¿Cómo se relaciona la tradición oral de su cultura con la lectura? Las respuestas son muy individuales y difíciles de categorizar, 4 padres de familia dicen que se ha perdido la tradición oral por el internet o auge de la tecnología, 2 personas dicen que se relaciona con historias del medio y sirve de complemento para transmitir la tradición oral, 1 persona dice que se relaciona con el respeto, 1 persona responde que las artesanías no están en los libros y otro dice “no existen libros de cultura”. Es por esto que muchos reconocen que la tradición oral se está perdiendo por el auge de la tecnología librando una batalla entre el mundo digital y las formas ancestrales de transmisión de saberes. Como se mencionó anteriormente 2 personas evidencian que muchos contenidos culturales (como las artesanías) no están escritos, lo cual limita su transmisión, dicho esto se puede afirmar que hay un vacío en la articulación entre tradición oral y la lectura como práctica educativa.

Las respuestas a la pregunta 8 ¿Qué actividades podrían implementarse en su comunidad para fomentar la lectura? 6 personas responden que se podrían implementar, juegos didácticos, que sean dinámicos, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes y el gusto por determinados temas. 3 personas responden que sean actividades de comprensión lectora y 1 persona habla de recuperar las bibliotecas.

Figura 18

Graficación Pregunta 8



Nota: en la tabla se evidencian las respuestas dadas por los padres de familia a la entrevista realizada, en ellas proponen el uso de actividades lúdicas, dinámicas y apropiadas para la edad de los niños, existe un anhelo por recuperar espacios comunitarios como bibliotecas y por formas pedagógicas que conecten con los intereses del estudiante. *Fuente:* Elaboración propia.

Siguiendo con la pregunta nro 9: ¿Qué papel cree que juega la lectura en la preservación de la cultura y la tradición indígena o campesina?

Tabla 10

Pregunta 9 Entrevista a Padres de Familia

	Respuesta	Descripción
Mujer de 41 años	es inportante leer mucho	Dentro de las respuestas los padres de familia reconocen que la lectura es un medio fundamental para conservar saberes ancestrales y memorias colectivas, también se evidencia que valoran el papel de la tradición indígena y campesina, pero afirman que la ausencia de textos escritos en lenguas propias o sobre la cultura local limita esa función que conserva la oralidad. Es por ello, que urge una mayor producción de materiales que documenten la cultura desde las voces propias, es decir, desde y para el territorio.
Ama de casa de 27 años	es importante para conocer las cosas ya pasadas de nuestro entorno	
Asesora 33 años	es importante porque por medio de la lectura podemos preservar la cultura de cada parte donde nos encontramos	
Oficios varios 29 años	es un papel muy fundamental para nuestras vidas	
Técnico en invest criminal 62 años	es fundamental para evitar la pérdida de costumbres ancestrales	
Agricultor 45 años	no se	
Agricultora 31 años	fundamental	
Ama de casa 55 años	juega un papel importante para el conocimiento de dichas culturas	
Caficultor 19 años	no responde	
Gobernador embera 60 años	<i>si importante que los niños aprendan bien como en la paloma, terminan y en el colegio dialecto de embera</i>	

Nota: matriz con respuestas dadas por los padres de familia a la pregunta nro 9 de la entrevista realizada. *Fuente:* elaboración propia.

Finalizando con la pregunta 10 ¿Qué cambios han observado en sus comunidades en cuanto a la percepción de la lectura a lo largo del tiempo? Las respuestas dadas se pueden agrupar así: 2 personas responden por perdida de hábito lector por desinterés u otras prioridades, 1 persona por Necesidad de actividades lúdicas y recreativas, 5 personas

responden por la influencia de la tecnología y la lectura digital, 1 persona por factores socioculturales y educativos (no enseñanza de los dos dialectos) y 1 persona no responde.

Para ilustrar mejor las respuestas se hace a través de un esquema tipo mandala.

Figura 19

Percepción de Familias sobre la Lectura a lo Largo del Tiempo



Nota: El esquema sintetiza las respuestas dadas por los padres de familia de los estudiantes de 3° a 5° de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales. *Fuente:* *Elaboración propia.*

Cabe mencionar que la mayoría de los entrevistados percibe que la lectura ha sido desplazada por la tecnología y aunque ellos reconocen que ahora se "lee" más en medio digital, se cuestiona si eso es una verdadera lectura significativa. Es por lo anterior, que se puede afirmar que la lectura se ha transformado, pero ha perdido su lugar como actividad formativa profunda en muchos hogares.

Para cerrar con este apartado es necesario traer a colación lo dicho por, Molano (2007) quien define la cultura como "el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social" (p. 72). A partir de esta, se reconocen formas de vida, que engloban creencias, valores y tradiciones caracterizadas por la diversidad

en la manera en que se aprecia el mundo de una cultura a otra. Si bien muchos grupos pueden compartir formas de vida similares, se presenta una identidad cultural que se enmarca desde las cosmovisiones y su relación con el entorno. Así mismo, la cultura engloba representaciones lingüísticas y artísticas, que enriquecen las formas de expresión y los medios de subsistencia. Es por esto, que a través del proyecto se pretende crear una cartilla educativa intercultural que fortalezca la identidad dentro del territorio, que la tradición oral se mantenga viva sin perder su esencia en el tiempo.

Figura 20

Fotografía de los Padres de Familia de los Estudiantes de 3°,4° y 5°



Nota: imagen que muestra a los padres de familia de los estudiantes. Se cuenta con el consentimiento informado firmado por los participantes.

Análisis del Diario de Campo: Resguardo Indígena Embera Karabijua

El diario de campo planteado describe una experiencia inmersiva en el resguardo indígena Embera Karabijua, ubicado en la región cafetera de Calarcá, Quindío. El relato escrito muestra una perspectiva de las vivencias encontradas en el resguardo, las condiciones del entorno, las prácticas culturales de los habitantes y las complejidades que enfrentan en cuanto a la preservación de su identidad cultural y educativa, que era el fin principal del diario, el reconocimiento de su cultura y la visión frente a la educación.

Figura 21

Diarios de Campo Indigenas Emberas-Resguardo Karabijua



Nota: Esta imagen ilustra la elaboración de artesanías por parte de una Indígena Embera en el resguardo Karabijua.

Entre los hallazgos más importantes podemos destacar los siguientes: Dificultad de acceso y aislamiento geográfico. El resguardo está ubicado en una zona de difícil acceso, con carreteras no pavimentadas y limitadas opciones de transporte, lo cual refleja cierta marginación territorial y limita la interacción frecuente con otros centros urbanos o educativos.

Preservación cultural y lengua nativa: A pesar de la presencia creciente del español, la lengua Emberá se mantiene viva, sobre todo a través de la transmisión oral y la práctica de tradiciones como la elaboración de collares. Sin embargo, es evidente una preocupación por la pérdida gradual del dialecto y de la cultura tradicional, tensiones que se reflejan en el uso dual de idiomas en los niños.

Dinámica sociofamiliar y educativa: La experiencia personal de María Fabiola Niaza refleja los retos sociales como el desplazamiento por violencia, la falta de acceso a

educación rápida y continua, y la desigualdad de género en las oportunidades educativas. La escolarización de sus hijos representa un avance significativo y una esperanza hacia la mejora social.

Rol de los líderes y saberes ancestrales: La figura de Rodrigo Queragama, médico tradicional y gobernador del resguardo, es clave. Él destaca la importancia de educar a los niños en el aprendizaje del español y Embera, y el miedo a la pérdida cultural. Además, enfatiza las prácticas tradicionales como la medicina ancestral y las enseñanzas de valores como el respeto y la obediencia.

Impacto de la violencia pasada: La presencia de "espantos" o "ánimas" en el camino al resguardo recuerda el trauma de la violencia vivida, mostrando cómo la memoria histórica también forma parte de la identidad colectiva.

Dificultades para la agricultura tradicional: El resguardo según dicen los indígenas, enfrenta limitaciones con la fertilidad de la tierra, que afecta la siembra de plantas medicinales y otros cultivos, lo que impacta no solo en la economía local sino en la preservación de prácticas medicinales ancestrales.

Figura 22

Diario de Campo, Indígenas Emberas, Gobernador Indígena - Resguardo Karabijua



Nota: Esta imagen ilustra el diario de campo realizado con el gobernador del resguardo Karabijua.

La vivencia en el resguardo Embera Karabijua pone en evidencia una realidad compleja de resistencia cultural y adaptación. Se observa una comunidad que lucha por mantener sus tradiciones orales, artísticas y medicinales frente a presiones externas como la violencia, el desplazamiento y la influencia cultural dominante del español. La educación emerge como un espacio conflictivo pero fundamental, determinado por la necesidad de conjugar dos lenguas y recuperar los saberes ancestrales para formar a las nuevas generaciones.

Por otro lado, las condiciones físicas y sociales del entorno, como el difícil acceso y la dispersión de la población, representan retos importantes para la integración sociocultural y el desarrollo comunitario. Sin embargo, la fortaleza del liderazgo indígena y la unión cultural mantienen viva la esperanza de un futuro en el que los aprendizajes Embera siguen siendo un legado vivo y activo.

En conclusión, esta experiencia evidencia que garantizar el acceso y la calidad educativa adecuada, junto con el respeto a la cultura propia, es vital para el bienestar y la continuidad de los pueblos indígenas en contextos actuales. La recuperación y valorización del lenguaje Embera y las prácticas ancestrales se posicionan como pilares esenciales para enfrentar las amenazas de la homogenización cultural y la exclusión social.

Análisis del Diario de Campo: Finca cafetera, Veredas Peñas Blancas y Santo Domingo Alto, Corregimiento de la Virginia, Calarcá, Quindío

Este diario de campo documenta una experiencia vivencial en dos veredas de la región cafetera de Calarcá, Quindío: Peñas Blancas y Santo Domingo Alto. A través de relatos de campesinos, se indagan las transformaciones históricas, culturales, sociales y económicas del campo y la caficultura en la zona, así como las problemáticas actuales que afectan a estas comunidades.

Figura 23

Diario de Campo. Campesino Caficultor, Vereda Peñas Blancas



Nota: Esta imagen ilustra la entrevista realizada a un campesino caficultor de la vereda Peñas Blancas del departamento del Quindío.

Entre los hallazgos más importantes podemos encontrar: Historia y cultura cafetera arraigada: Los relatos de don Alfonso Gómez, campesino de 83 años, ofrecen una valiosa narrativa histórica sobre las técnicas tradicionales de siembra y recolección del café, reflejando un profundo conocimiento transmitido durante décadas. La finca, construida por el propio Alfonso, es símbolo de trabajo, esfuerzo y legado familiar que aún persiste en la región.

Transformaciones agrícolas y económicas: Se evidencia un cambio significativo en las técnicas y condiciones del cultivo del café. La bonanza cafetera de los años 80 y la evolución de las prácticas agrícolas, junto con inversiones hechas por campesinos con ahorros propios, muestran un pasado marcado por el progreso contrastado con la preocupación actual por la estigmatización social y económica del campo.

Época de violencia: Las historias sobre la violencia política de mediados del siglo XX y episodios de persecuciones y masacres impactaron profundamente en la región, dejando cicatrices históricas que forman parte del imaginario colectivo, tradiciones y narrativas locales.

Crisis del campo y desinterés juvenil: Hay una percepción clara del deterioro del valor social y económico del trabajo campesino. Los jóvenes muestran poco interés en continuar con la labor agrícola, asociándola con una actividad difícil y poco valorada socialmente, amenazando con la pérdida del legado cultural y productivo.

Educación y formación: Tanto don Alfonso como don Javier resaltan la importancia de una educación con propósito, que no sea solo formalidad sino formación real y útil para los jóvenes, incluyendo la enseñanza desde el campo y la transmisión de valores. La problemática de jóvenes en riesgo psicosocial y el abandono de tradiciones familiares agravan esta situación.

Creencias y tradiciones orales: Las leyendas y relatos sobre “espantos” o fenómenos extraños en las veredas revelan una riqueza local que aún se mantiene viva y que refleja el vínculo entre historia, naturaleza y cultura.

Dificultades de acceso territorial: Las vías de acceso precarias, con derrumbes y quebradas, dificultan la movilidad, tanto para los pobladores como para visitantes, afectando la producción, la comercialización y la conectividad social.

La experiencia vivida en las veredas Peñas Blancas y Santo Domingo Alto revela el profundo vínculo entre las comunidades campesinas y la tierra, tejido con historias de lucha, tradición y cambio. Sin embargo, se vislumbran desafíos estructurales que comprometen el futuro del campo y la sostenibilidad de la cultura cafetera, como el abandono progresivo por parte de las nuevas generaciones y las limitaciones físicas de acceso y desarrollo productivo.

La educación surge como un factor crítico para revitalizar el interés y la dignidad del trabajo rural, pero también debe integrarse con la valoración de la cultura local y los saberes ancestrales que sostienen la identidad campesina. La crisis del campo no solo es económica, sino cultural y social, reflejándose en la migración de jóvenes, la pérdida de tradiciones y la desconexión familiar.

Es indispensable adoptar políticas que promuevan la formación integral, la preservación de tradiciones y el mejoramiento de las condiciones físicas del territorio para que el campo siga siendo un pilar fundamental de la sociedad colombiana y la cultura cafetera no se pierda.

Finalmente, las narrativas sobre fenómenos tradicionales y leyendas locales demuestran la riqueza cultural invaluable que acompaña la vida rural, importante para fortalecer la memoria histórica y el sentido de pertenencia, recursos claves para cualquier proceso de desarrollo sostenible y culturalmente sensible en estas regiones.

Figura 24

Diario de Campo. Campesino Caficultor, Vereda Peñas Blancas



Nota: Esta imagen ilustra la entrevista realizada a un campesino caficultor de la vereda Peñas Blancas del departamento del Quindío.

Percepción de Docentes con Relación a la Importancia de la Comprensión Lectora con Enfoque Intercultural

La entrevista realizada a cuatro docentes del área de humanidades de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales tuvo como objetivo principal identificar y evidenciar las estrategias pedagógicas que emplean para promover la inclusión y mejorar los procesos lectores entre sus estudiantes. Este enfoque permitió profundizar en las prácticas específicas que los educadores utilizan para atender la diversidad en el aula, garantizando que todos los alumnos, independientemente de sus características individuales o contextuales, puedan acceder a un aprendizaje significativo y efectivo. Así, el proyecto busca resaltar la relevancia de

metodologías inclusivas que fortalecen tanto las habilidades lectoras como los valores direccionados al respeto.

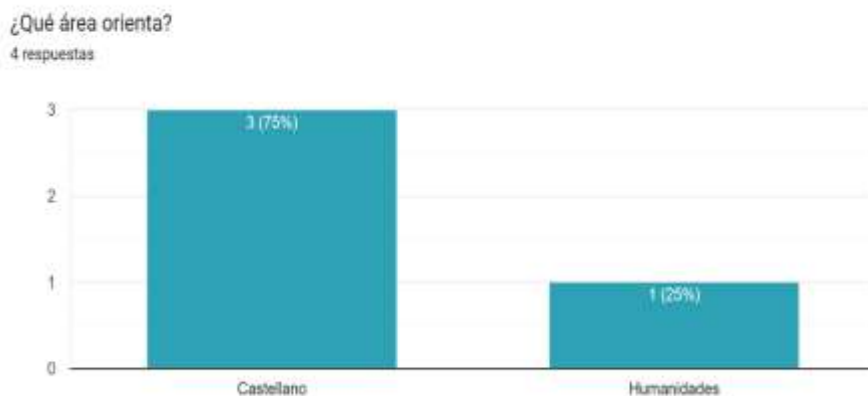
De la misma manera, se busca resaltar el papel fundamental de los docentes en cualquier proceso educativo, como eje central durante la entrevista, reconociendo que son ellos quienes diseñan, implementan y ajustan las estrategias para responder a las necesidades particulares de sus estudiantes. Su experiencia y compromiso son clave para crear un ambiente inclusivo y motivador que promueva el desarrollo integral de los educandos. En contextos rurales como el del Jesús María Morales, la labor docente cobra una dimensión aún más significativa, ya que implica no solo la enseñanza de contenidos, sino también la formación de ciudadanos críticos e inclusivos que contribuyan al bienestar de su comunidad.

A continuación, se plasman los resultados de las cuatro entrevistas realizadas a los docentes de humanidades.

Respecto a la primera pregunta, ¿Qué área orienta?, se puede realizar el siguiente análisis partiendo del marco de la investigación sobre las áreas del conocimiento en las que se desempeñan los docentes entrevistados, se indagó específicamente sobre su asignatura, con el fin de comprender mejor la distribución y especialización dentro del cuerpo docente. Los resultados evidencian que, de los participantes, uno se identifica como docente en el área de Humanidades, mientras que tres se desempeñan en la enseñanza de Castellano. Esta distribución refleja una predominancia significativa en el área de lengua y literatura, subrayando la importancia de la formación en comunicación y expresión en el contexto educativo actual.

Figura 25

Resultados Entrevista a Docentes de Humanidades



Nota: Gráfica entrevista docentes de humanidades. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la primera pregunta de la entrevista a docentes:

Tabla 11

Entrevista a Docentes, Pregunta 1.

Partiendo de la diversidad cultural de la institución educativa ¿Cómo incorpora la lectura en sus planes de enseñanza para fomentar la inclusión educativa?

N°	RESPUESTA DOCENTE
1	Se incorpora entrelazando lecturas que sean de interés general; así, se sienten parte del entorno y no excluidos.
2	La lectura es pilar de la educación y la incorporo a través de un centro de interés que se llama sembrando letras.
3	Empleando imágenes que ayuden a comprender el mensaje de la lectura.
4	Debido a que el material proporcionado trae las lecturas dadas por el ministerio, la diversidad puede quedar relegada a un segundo plano

Nota: Tabla de respuestas de la entrevista docente, pregunta número 1. *Fuente:* Elaboración propia.

Las respuestas de los cuatro docentes reflejan distintas perspectivas y estrategias relacionadas con la integración de la lectura en la enseñanza con el objetivo de promover la inclusión dentro de un contexto institucional culturalmente diverso. La primera respuesta se

direcciona a la incorporación de contenidos relevantes y contextuales, destacando la importancia de seleccionar lecturas que sean de interés general y que conecten con el entorno de los estudiantes, lo que contribuye a que ellos se sientan incluidos y valorados dentro del proceso educativo, la segunda respuesta se direcciona a través de los centros de interés temáticos para fomentar el gusto por la lectura, ejemplificándolo con un centro de interés llamado “sembrando letras”, lo cual sugiere un enfoque estructurado y dinámico para fomentar la lectura. Este tipo de estrategia puede generar espacios de aprendizaje significativos que integren diversas voces y perspectivas culturales, favoreciendo así la inclusión y el sentido de pertenencia.

El tercer docente enfatiza en el uso de imágenes para apoyar la comprensión del mensaje de la lectura. Esta estrategia es especialmente valiosa en contextos con diversidad lingüística, cognitiva o cultural, pues las representaciones visuales pueden superar barreras de acceso al texto y favorecer una lectura más comprensiva e inclusiva y, finalmente, el cuarto docente plantea una limitación importante ya que menciona que, al basarse en lecturas provistas por el Ministerio de Educación, la diversidad cultural puede quedar relegada o poco reflejada. Esto evidencia un desafío institucional para la inclusión educativa.

Las cuatro respuestas obtenidas indican que el material didáctico, como los textos multiculturales y las lecturas sobre tradición oral, mitos y leyendas, juegan un papel fundamental para acercar a los estudiantes a la diversidad cultural, tal como lo afirma Combatti (2017) es importante que mediante el material didáctico el niño tenga una experiencia significativa siendo el protagonista y el constructor de su propio aprendizaje para lograr una plena autonomía en sus propias acciones, este postulado cobra aún más importancia cuando hablamos de integración de comunidades indígenas como los Embera Chami. Sin embargo, también se señala en las respuestas que estos recursos son limitados y que las estrategias de enseñanza para abordar la diversidad aún son insuficientes. Además, la falta de espacios

formales y capacitaciones docentes adecuadas dificulta la aplicación efectiva de estas herramientas.

La segunda pregunta de la entrevista docente, esta direccionada a reconocer si en las prácticas educativas se contempla la diversidad poblacional presente en la institución y la manera en que se abordan, y se plantea de la siguiente manera:

Tabla 12

Entrevista a Docentes, Pregunta 2

¿Qué estrategias didácticas utiliza usted para mejorar las competencias lectoras de los educandos teniendo en cuenta su diversidad?	
Nº	RESPUESTA DOCENTE
1	Estrategias visuales.
2	Talleres de comprensión lectora y la lectura en voz alta.
3	Diferentes tipos de lectura, con imágenes relacionadas, videos alusivos al tema que ayuden en la comprensión del tema, preguntas guía.
4	Se fomenta lectura a través de cuentos o historias que puedan ser interesantes para el general de la población, enfocándolas al tema que se desea enseñar.

Nota: Tabla de respuestas de la entrevista docente, pregunta número 2. *Fuente:* Elaboración propia.

El primer docente habla de estrategias visuales, enfatiza el uso de materiales visuales como apoyo para la comprensión lectora, lo cual es un reconocimiento de que los recursos gráficos facilitan la captación de la información, especialmente para estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje o dificultades lectoras, la segunda respuesta se direccionó a la realización de talleres de comprensión lectora y la lectura en voz alta, lo que destaca la combinación de dos estrategias complementarias: Talleres de comprensión lectora como espacios estructurados para desarrollar habilidades específicas y la lectura en voz alta, que favorece la pronunciación, fluidez, la entonación y el ritmo facilitando la comprensión auditiva y la participación activa.

El tercer docente cita que utiliza diferentes tipos de lectura, con imágenes relacionadas, videos alusivos al tema, preguntas guía. En esta respuesta se puede contemplar un enfoque que combina la variedad de tipos de lectura y se fomenta la lectura a través de cuentos o historias interesantes y, finalmente, el cuarto docente se direccionó a estrategias basadas en la motivación y el interés del lector. Dicho educador utiliza la narrativa para conectar emocionalmente con los estudiantes, facilitando la comprensión mediante contextos ricos y significativos.

Se puede concluir que los cuatro docentes coinciden en que el desarrollo de competencias lectoras debe ser dinámico, adaptado y sensible a la diversidad de los estudiantes, tal como lo afirma Combatti (2017) los alumnos deben generar críticas lectoras y realizar análisis desde distintas perspectivas, ya que al emitir diversas opiniones se estaría trabajando activamente, dando un sentido propio y no simplemente actuando como receptores de información, que es el fin de la lectura misma, no ser pasivos, sino lograr transformación y aplicación de los textos.

Las respuestas analizadas reflejan un enfoque que integra recursos visuales, auditivos y motivacionales para atender distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

La tercera pregunta de la entrevista buscaba indagar sobre el PEI y las estrategias curriculares desde la diversidad encontradas allí.

Tabla 13*Entrevista a Docentes, Pregunta 3*

¿Qué estrategia curricular desde el PEI direcciona sus procesos y estrategias de enseñanza hacia la interculturalidad?

Nº	RESPUESTA DOCENTE
1	La Institución no incluye en el PEI la diversidad intercultural; pero, sí es un trabajo que se está iniciando.
2	Desde centros de interés que se llama sembrando letras porque permite incentivar, motivar y sensibilizar el amor por la lectura
3	Adecuar los temas, incluir algunos que favorezcan el proceso de enseñanza intercultural, respetar cada cultura.
4	Usando el diseño y la proyección del PEI, se planean las clases y los diseños curriculares necesarios, ajustándolos a las necesidades y diversidad del aula

Nota: Tabla de respuestas de la entrevista docente, pregunta número 3. *Fuente:* Elaboración propia.

Al realizar el respectivo análisis de las respuestas, se encuentra que el primer docente reconoce la ausencia formal en el PEI, pero acepta el inicio de un trabajo en interculturalidad, reflejando una etapa temprana de sensibilización y transición en la institución, donde la interculturalidad es reconocida como un elemento importante, pero todavía no está sistematizado en los documentos curriculares oficiales, el segundo docente menciona una estrategia curricular concreta que, aunque no describe el PEI explícitamente, indica un enfoque pedagógico que busca sensibilizar y motivar a los estudiantes mediante actividades contextualizadas, en este caso, la lectura. “Sembrando letras” sugiere un proyecto que puede incorporar valores interculturales al promover el amor por la lectura.

El tercer docente enfatiza la necesidad de adaptar los contenidos temáticos del currículo para incluir aspectos interculturales y garantizar que el proceso de enseñanza respete y valore la diversidad cultural de los alumnos. Esto implica una mirada activa y ética hacia la inclusión, donde se reconocen y valorizan las diferencias culturales como parte

integral del aprendizaje, fortaleciendo el respeto y la convivencia, y el último docente destaca cómo los procesos de diseño curricular y la planificación de clases se hacen de manera alineada con el PEI, pero con ajustes concretos para responder a la diversidad cultural y las necesidades específicas de los educandos. La flexibilidad en el diseño curricular y la contextualización de los contenidos se presentan como estrategias fundamentales para adecuar la enseñanza a la realidad intercultural del aula, tal como lo cita Parra & Torres (2024) la contextualización de cada educando brinda los espacios ideales para implementar y evaluar estrategias interculturales que puedan beneficiar a todos.

La cuarta pregunta citada, se sustenta a continuación y aborda lo relacionado con la interculturalidad, los espacios y herramientas dadas desde la institución.

Tabla 14

Entrevista a Docentes, Pregunta 4.

¿Considera usted que la institución educativa brinda las herramientas, capacitaciones y espacios adecuados para abordar la diversidad cultural existente?

N°	RESPUESTA DOCENTE
1	No, todavía falta mejorar esa parte.
2	Si, a través de textos multiculturales que son apropiadas las lecturas de tradición oral, mitos, leyendas y además la integración de los Embera chami que hacen parte de la institución, por lo tanto, se hace una integración con las comunidades y así conoce la cultura de este grupo indígena.
3	Muy poco.
4	La institución no proporciona dichos espacios, ya que no les gusta perder tiempo académico para capacitaciones.

Nota: Tabla de respuestas de la entrevista docente, pregunta número 4. *Fuente:* Elaboración propia

Con base en la pregunta realizada se puede realizar el siguiente análisis, del primer docente se puede concluir que su opinión expresa una percepción clara de insuficiencia en

cuanto al apoyo institucional para abordar la diversidad cultural, en la segunda respuesta, se reconoce un avance significativo, indicando que existen materiales pedagógicos que incluyen elementos culturales específicos. Además, destaca la inclusión directa de una comunidad indígena presente en la institución, la tercera respuesta es breve y contundente. Indica que los recursos o espacios existentes son limitados o insuficientes, subrayando una sensación de inadecuación en la atención institucional hacia la diversidad cultural y finalmente la última respuesta revela una problemática más profunda y estructural: la falta de valoración institucional hacia la capacitación en diversidad cultural, priorizando horarios académicos por encima de la formación docente. Esto implica que no solo existen limitaciones de recursos, sino también de voluntad o cultura organizacional para implementar espacios formativos que permitan a los docentes abordar adecuadamente la diversidad cultural.

Las respuestas anteriormente analizadas muestran una percepción mayormente crítica sobre las acciones de la institución en relación con la atención a la diversidad cultural. Mientras que algunos docentes identifican ciertos recursos como positivos, un número importante destaca carencias significativas en términos de espacios y capacitaciones formales. La principal barrera identificada parece ser la falta de compromiso institucional para integrar estas iniciativas en la dinámica académica, lo que limita el desarrollo pedagógico inclusivo.

Para mejorar, la institución debería considerar implementar políticas claras que prioricen la formación continua docente en diversidad cultural, garantizando espacios de diálogo e integración cultural, así como lo plantea Pereira et al. (2017) se requiere un cambio en los modelos educativos, garantizando una formación continua, así como en las estrategias de implementación para garantizar la participación consciente y sistemática de cada uno de los docentes en ejercicio y facilitar recursos pedagógicos pertinentes de manera sistemática.

Esto no solo fortalecería la calidad educativa, sino que también promovería un ambiente respetuoso y enriquecedor para todos los estudiantes.

La quinta pregunta de la entrevista se direccionaba a conocer la diversidad en textos lectores que se brindan a los educandos y se citaba de la siguiente manera:

Tabla 15

Entrevista a Docentes, Pregunta 5

¿Cómo se asegura usted de que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades tengan acceso a materiales de lectura adecuados?	
N°	RESPUESTA DOCENTE
1	Realizando un diagnóstico adecuado.
2	Se cuenta con una sala de lectura y allí se promueve ejercicios de lectura por ejemplo la lectura en voz alta.
3	Observando detenidamente los gustos, habilidades e intereses de cada uno y proveyendo el material respectivo.
4	El material es proporcionado por la secretaria de educación y suele haber libros para todo.

Nota: Tabla de respuestas de la entrevista docente, pregunta número 5. *Fuente:* Elaboración propia.

El primer docente refleja un enfoque profesional centrado en la evaluación diagnóstica previa para identificar las necesidades específicas de los estudiantes, lo cual es fundamental para personalizar la provisión de materiales, a su vez el segundo docente destaca el uso de un espacio físico y prácticas pedagógicas activas que facilitan el acceso y la participación de los alumnos en actividades de lectura, apoyando el desarrollo de habilidades lectoras de forma colectiva, la tercera respuesta manifiesta una estrategia personalizada, basada en la observación directa, lo que permite adaptar materiales a las preferencias y capacidades individuales, promoviendo una mayor motivación y efectividad en el aprendizaje, y la respuesta final apunta a una gestión más institucional, en la que la

provisión de materiales depende del suministro externo, lo cual puede garantizar cierta cobertura, pero sin detallar procesos de adecuación o personalización.

Finalmente, se puede concluir que las respuestas reflejan un esfuerzo por garantizar el acceso equitativo a materiales de lectura, combinando enfoques diagnósticos y de observación para atender las necesidades individuales, tal como lo plantea Revelo et al. (2018) los materiales didácticos facilitan la expresión de los estilos y los ritmos de aprendizaje. De la misma manera, el aprovechamiento de espacios y actividades específicas para fomentar la lectura.

Sin embargo, también se evidencia una cierta dependencia de la provisión externa de recursos. Para optimizar el acceso y la adecuación de los materiales, sería importante fortalecer la integración entre el diagnóstico docente, la personalización del material y la gestión eficiente de recursos, asegurando así una atención inclusiva y efectiva para todos los estudiantes.

La sexta pregunta estaba direccionada a los procesos evaluativos de la lectura en metodologías inclusivas.

Tabla 16

Entrevista a Docentes, Pregunta 6

¿Qué metodología utiliza para evaluar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en un entorno inclusivo?	
N°	RESPUESTA DOCENTE
1	La lectura a viva voz.
2	La lectura en voz alta y comprensión
3	Evaluar de diferentes maneras, teniendo en cuenta las capacidades y habilidades de cada estudiante.
4	El trabajo en clase procura que los estudiantes aprendan de manera individual

Nota: Tabla de respuestas de la entrevista docente, pregunta número 6. *Fuente:* Elaboración propia.

El primer docente destaca una metodología oral tradicional que permite evaluar habilidades de pronunciación, fluidez y expresión oral en tiempo real, facilitando la identificación inmediata de dificultades en la lectura y promoviendo la participación activa, a su vez el segundo docente enfatiza no solo la lectura oral sino también la comprensión lectora, lo cual es clave en el proceso evaluativo. Esta combinación permite valorar tanto la decodificación del texto como la interpretación del contenido, aspectos fundamentales para un aprendizaje inclusivo, en el tercer docente se evidencia una perspectiva inclusiva y flexible, donde la evaluación es adaptada y personalizada según las particularidades de cada estudiante. Esta metodología reconoce la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, favoreciendo la equidad educativa, y finalmente, la última respuesta subraya la importancia de la individualización en el aula, sugiriendo una evaluación que considera el progreso personal más que comparaciones grupales, lo cual es esencial para respetar las diferencias y promover el desarrollo autónomo.

Las respuestas analizadas reflejan un enfoque multidimensional en la evaluación del aprendizaje de la lectura dentro de un marco inclusivo, tal como lo menciona Shepard (2006) los docentes requieren para ser eficaces reforzar el aprendizaje de los estudiantes, a través de comprobar constantemente la comprensión que éstos vayan logrando. Por otra parte, tienen que darles a conocer la importancia de que ellos mismos asuman la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje, razón por la cual se combinan en las metodologías de evaluación citadas por los docentes, métodos tradicionales, como la lectura en voz alta, con prácticas más flexibles y personalizadas que consideran las capacidades individuales de los estudiantes. Este enfoque mixto es fundamental para asegurar una evaluación continua que sea pertinente, justa y efectiva. Para optimizar estas prácticas, sería recomendable sistematizar estas diversas metodologías en un marco evaluativo coherente que facilite la identificación temprana de

dificultades y el acompañamiento adaptado, garantizando así un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo y equitativo.

La séptima pregunta analiza la participación de los educandos en los talleres de lectura, enfatizando la importancia del ser activo y participativo.

Tabla 17

Entrevista a Docentes, Pregunta 7

¿Cómo fomenta la participación activa de todos los estudiantes durante las actividades de lectura?	
N°	RESPUESTA DOCENTE
1	Brindando un espacio seguro y de confianza.
2	Realización de lectura y análisis de textos tanto en el aula de clase como en la sala de lectura y así se fomenta el amor por la lectura.
3	Proporcionando lecturas que se ajusten a los intereses y capacidades de cada alumno.
4	Haciendo un storytelling interesante y activo para los estudiantes

Nota: Tabla de respuestas de la entrevista docente, pregunta número 7. *Fuente:* Elaboración propia.

La primera respuesta resalta la importancia del ambiente emocional y psicológico en el aula. Un espacio seguro y de confianza es fundamental para que los estudiantes se sientan motivados a participar sin miedo al error o juicio, lo cual favorece la expresión y la implicación activa en las actividades de lectura, el segundo docente le apunta a la diversidad de espacios y prácticas pedagógicas como estrategias para dinamizar la lectura. Combinar lectura y análisis en diferentes contextos contribuye a que la actividad sea más atractiva y promueve un vínculo afectivo y cognitivo con la lectura.

La siguiente respuesta enfatiza la personalización del material, factor clave para la motivación y la participación. Adaptar las lecturas a los intereses y niveles individuales permite que cada estudiante se involucre según sus propias características, favoreciendo una mayor participación y comprensión, para finalizar, el último docente habla del uso del

storytelling o narración oral activa, la cual es una estrategia efectiva para captar la atención y estimular la imaginación. Una narración dinámica y atractiva puede motivar la participación al convertir la lectura en una experiencia vivencial y compartida.

Las respuestas encontradas reflejan una combinación de enfoques emocionales, pedagógicos y estratégicos para fomentar la participación activa en la lectura. La creación de un ambiente seguro y de confianza junto con el uso de métodos variados como el análisis de textos en diferentes espacios, la adaptación de materiales a intereses y capacidades, y el storytelling que contribuyen a que muchos estudiantes se involucren de manera significativa en el proceso lector.

La octava pregunta se enfoca en indagar en la adaptación de actividades para los educandos que presentan dificultades.

Tabla 18

Entrevista a Docentes, Pregunta 8

¿Qué tipo de apoyo ofrece a los estudiantes que enfrentan dificultades en la comprensión lectora y cómo lo adapta a las necesidades individuales?	
N°	RESPUESTA DOCENTE
1	Sacando un espacio en clase que me permita atender de manera individual a estos estudiantes.
2	Realiza a través de diagnóstico luego se implementa estrategias pedagógicas como los centros de interés y los PIAR.
3	Elaborando ajustes curriculares individuales, enseñanza y materiales adecuados a cada caso.
4	Se trabaja de manera focalizada con los estudiantes que presentan dificultades, se da un apoyo continuo hasta que logre superar las barreras.

Nota: Tabla de respuestas de la entrevista docente, pregunta número 8. *Fuente:* Elaboración propia.

La primera respuesta indica un apoyo personalizado mediante la dedicación de tiempo específico dentro del horario de clase para una atención individualizada. Esta

metodología es crucial para identificar y trabajar directamente sobre las dificultades particulares de cada estudiante, el segundo docente refleja un enfoque diagnóstico previo para determinar las necesidades específicas, seguido de la aplicación de estrategias concretas como los centros de interés y los PIAR que permiten adaptar la enseñanza para mejorar la comprensión lectora, el tercer docente evidencia una adaptación curricular clara y estructurada, que incluye modificaciones en los contenidos, métodos y recursos didácticos para responder a las particularidades de cada estudiante. Esto sugiere un proceso de inclusión pedagógica bien logrado que favorece el acceso efectivo al aprendizaje, y finalmente, el cuarto docente enfatiza la importancia de un acompañamiento sostenido y persistente, con un seguimiento constante para brindar apoyo hasta alcanzar el éxito en la comprensión lectora, mostrando compromiso y continuidad en la intervención educativa.

Las respuestas halladas reflejan un compromiso claro y estructurado de los docentes para ofrecer apoyos individualizados a estudiantes con dificultades en comprensión lectora. Se combina un diagnóstico inicial con una variedad de estrategias adaptadas que incluyen la dedicación de tiempo individual, ajustes curriculares, metodologías basadas en intereses personales y un seguimiento continuo.

La diversidad en las estrategias promueve educación inclusiva, tal como lo afirman Gutiérrez y Villafuerte (2023) las estrategias tienen como objetivo el aprendizaje contextualizado y la formación intelectual de los estudiantes, permitiendo al educador orientar el recorrido pedagógico desde la diversidad, esta aproximación integrada permite atender las diferentes necesidades y fortalecer las competencias lectoras de manera efectiva, promoviendo una educación que se caracterice por su inclusión y equidad.

Para mejorar aún más, sería significativo sistematizar y compartir buenas prácticas entre los docentes, así como contar con recursos y formación que fortalezcan estas intervenciones personalizadas.

La novena pregunta se enfatizaba en la vinculación de las familias con la lectura.

Tabla 19*Entrevista a Docentes, Pregunta 9*

¿Qué estrategias utiliza para involucrar a las familias en el proceso de enseñanza de la lectura y promover hábitos lectores en casa?

N°	RESPUESTA DOCENTE
1	A veces es complejo que los padres se articulen al proceso enseñanza-aprendizaje por múltiples actividades; sin embargo, en las reuniones de padres, a través del diálogo, les dejó claro que involucrarse, potencia las habilidades de los niños. Aunado a la asignación de tareas en casa.
2	A través de la motivación y sensibilización para involucrar a todos los miembros de las familias
3	Enviar actividades de lectura para repasar en casa (historias, lecturas de tipo académico) que incluyan cuestionarios de comprensión lectora.
4	Durante las reuniones de padres, se hace hincapié en la importancia de la lectura en casa, sin embargo, es difícil llevar registro o que los padres realmente lo hagan

Nota: Tabla de respuestas de la entrevista docente, pregunta número 9. *Fuente:* Elaboración propia.

La primera respuesta menciona las dificultades prácticas que enfrentan las familias para involucrarse, pero resalta la importancia del diálogo directo y de convencer a los padres sobre el impacto positivo de su participación. Además, se complementa con la estrategia de asignar tareas para realizar en casa, buscando generar un vínculo cotidiano entre el hogar y la escuela, la siguiente respuesta, subraya una estrategia de carácter más emocional y formativo, que busca generar conciencia y compromiso en toda la familia a través de procesos motivacionales y de sensibilización, entendiendo la familia como un sistema integral que influye en el hábito lector, posteriormente el docente explica una estrategia concreta y práctica: el envío regular de materiales y ejercicios diseñados para realizar en casa, con un enfoque en la comprensión lectora. Esto implica una intención pedagógica clara de extender el aprendizaje más allá del aula, facilitando que las familias tengan

herramientas para acompañar a los niños, y finalmente, la última respuesta aporta también una visión realista sobre la dificultad de garantizar el seguimiento y la participación efectiva de las familias a pesar de los esfuerzos de sensibilización en espacios formales como las reuniones. Es decir, el docente indica la brecha entre la intención y la práctica.

Las respuestas analizadas evidencian que los docentes utilizan estrategias diversas para involucrar a las familias en el proceso lector, teniendo en cuenta lo planteado por Almeida (2022) el problema de la falta de lectura es algo que proviene del propio ámbito familiar, esto enmarca que, si se desea fortalecer la lectura, es vital, empezar por inculcarla en los hogares y contextos de los educandos.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, la inducción a la lectura se da principalmente a través de la comunicación directa durante reuniones, la motivación y sensibilización familiar, y la asignación de actividades para realizar en casa. Sin embargo, también se reconoce que existen barreras importantes, como la falta de tiempo o compromiso de los padres, y la dificultad de monitorear su participación efectiva.

Para potenciar el involucramiento familiar, sería conveniente implementar estrategias más sistemáticas y flexibles que faciliten la colaboración, como el uso de medios digitales para el seguimiento, talleres participativos para padres, o la creación de espacios de apoyo comunitario. Así, se fortalecería el papel de la familia como aliado clave en la formación de hábitos lectores, garantizando una continuidad más sólida entre la escuela y el hogar.

Finalmente, la décima pregunta planteaba el diseño de actividades verdaderamente significativas en contextos diversos.

Tabla 20*Entrevista a Docentes, Pregunta 10*

¿Cómo diseña actividades de lectura que sean relevantes y significativas para estudiantes de diferentes contextos culturales?

N°	RESPUESTA DOCENTE
1	Enfocándome en la diferencia y apuntando a sus gustos.
2	De acuerdo al diagnóstico de los grupos, luego se prepara y se ejecuta de acuerdo al nivel de comprensión
3	Haciendo primero un análisis del contexto cultural y de los intereses individuales, procurando que las lecturas sean acordes con esto.
4	Se seleccionan lecturas con una relevancia cultural y que apelen al interés de los estudiantes, para así mantener la concentración y la participación de los estudiantes

Nota: Tabla de respuestas de la entrevista docente, pregunta número 10. *Fuente:*

Elaboración propia.

La primera respuesta resalta la importancia de reconocer y valorar las diferencias individuales y culturales, utilizando los gustos personales como punto de partida para diseñar actividades de lectura que resulten atractivas y motivadoras, el segundo docente destaca un enfoque sistemático basado en un diagnóstico previo del grupo para ajustar el nivel de complejidad y contenido de las lecturas, garantizando así la accesibilidad y pertinencia del material para todos los estudiantes. La adecuación al nivel de comprensión es clave para evitar frustraciones y promover la inclusión, el tercer docente se enfatiza en la necesidad de un análisis profundo del contexto cultural del alumnado, sumado a la consideración de sus intereses particulares. Esta doble mirada permite diseñar actividades con contenidos auténticos y relevantes, favoreciendo la conexión entre el estudiante y el material, y finalmente, la última respuesta presenta gran conexión con la tercera, destacando la selección de textos con pertinencia cultural explícita y que despierten el interés, lo que facilita la atención, el compromiso y la participación activa durante las actividades de lectura.

Las respuestas dadas en esta pregunta evidencian un enfoque reflexivo y adaptativo para diseñar actividades de lectura culturalmente relevantes y significativas. Los docentes combinan el análisis del contexto cultural y los intereses individuales con diagnósticos de nivel para ajustar contenidos y estrategias a las características de los estudiantes. Este proceso garantiza que las actividades sean accesibles, motivadoras y pertinentes, promoviendo así la inclusión y el compromiso lector en entornos culturalmente diversos, enfocándose en procesos verdaderamente significativos y contextualizados, relacionando en el aprendizaje lo real con lo aprendido, así lo mencionan Mego y Saldaña (2021) la lectura toma lugar importante en el aprendizaje desde la construcción de significados al relacionar nueva información con conocimientos previos y reales.

Para fortalecer estas prácticas, sería beneficioso institucionalizar procesos sistemáticos de diagnóstico cultural y pedagógico, impulsar la creación de bancos de materiales diversos y ofrecer formación docente en diseño curricular intercultural. De esta manera, se potenciaría el impacto positivo de las actividades de lectura en el aprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad cultural dentro del aula.

De acuerdo con las conclusiones obtenidas en toda la entrevista, se pueden inferir diferentes puntos de gran importancia, primero, destacar que el material pedagógico y las estrategias pedagógicas, especialmente cuando incorpora textos multiculturales y elementos profundamente vinculados con la tradición oral, mitos y leyendas, resulta esencial para acercar a los estudiantes a la riqueza de la diversidad cultural que les rodea. La inclusión de comunidades indígenas como los Embera Chami en estos recursos no solo enriquece el contenido, sino que también promueve una integración auténtica y vivencial que favorece la comprensión y valoración cultural. Sin embargo, la limitación en la disponibilidad y variedad de estos materiales, junto con la insuficiencia de estrategias pedagógicas adaptadas, dificulta el desarrollo óptimo de competencias lectoras, señalando la necesidad evidente de ampliar y diversificar permanentemente los recursos didácticos usados en el aula.

Asimismo, el diseño y la aplicación efectiva del material pedagógico deben ser dinámicos y sensibles a las diferencias individuales de los estudiantes. Tal como reflejan las respuestas, es imprescindible que los recursos sean variados, visuales, auditivos y motivacionales para atender a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Esta diversidad en el material propicia ambientes de aprendizaje más inclusivos y participativos, que fomentan no solo la competencia lectora, sino también la motivación y el compromiso del alumnado. El acceso equitativo a estos materiales debe complementarse con diagnósticos precisos y observación continua para personalizar la enseñanza, garantizando que cada estudiante reciba el soporte más adecuado según sus particulares necesidades.

Finalmente, las actividades pedagógicas no pueden concebirse aisladamente sino en relación con una formación docente constante y un compromiso institucional que priorice la inclusión cultural y educativa. La falta de espacios de capacitación y la baja valoración institucional de estos procesos representan un gran obstáculo para la integración efectiva de estos recursos en la práctica diaria. Por ello, se requiere que las instituciones promuevan políticas claras que faciliten la creación, gestión y actualización sistemática de materiales pertinentes, al tiempo que capaciten a los docentes en su uso pedagógico. Esta unión entre recursos físicos, diseño curricular y formación docente es clave para consolidar un proceso lector inclusivo, efectivo y culturalmente significativo.

Material Didáctico, Estrategias Pedagógicas y Didácticas Innovadoras desde el Enfoque Intercultural: Cartilla Didáctica y Recursos de Gamificación.

Para el diseño de las estrategias didácticas y pedagógicas se dispuso del levantamiento de información con los estudiantes, diarios de campo llevados a cabo por los investigadores donde se obtuvieron puntos clave para el diseño de dichas estrategias. Del mismo modo, se tuvo en cuenta la prueba diagnóstica realizada a los estudiantes de 3° a 5° con el fin de fortalecer las falencias detectadas, las cuales se especifican en el apartado de análisis de resultados.

A partir de lo anterior, se diseña la cartilla didáctica “Voces de nuestra Tierra: Un viaje por la tradición oral, la memoria cultural y la riqueza gastronómica de La Virginia.” la cual se creó y se didactizó a partir del material recolectado con los estudiantes el cual iba direccionado a las temáticas mencionadas en las entrevistas a estudiantes y padres de familia, cabe resaltar que dentro de esas temáticas se encontraban las historias de miedo, mitos y leyendas entre otros. Además de lo anterior, la cartilla cuenta con recursos de gamificación y herramientas de audio.

El propósito principal de dichos recursos es apoyar el proceso de comprensión lectora de una manera didáctica, divertida, entretenida, donde el estudiante se motive y participe activamente en su proceso formativo fortaleciendo su comprensión lectora, incorporando un enfoque intercultural que refleja la riqueza cultural y lingüística del entorno de ellos mismos, incluyendo la perspectiva de las familias, la comunidad Embera Chami y campesinos caficultores.

El proceso de elaboración de la cartilla incluye la recopilación de historias, anécdotas, recetas, mitos, leyendas u otros relatos significativos aportados por los propios estudiantes y sus familias, evidenciando las voces locales y el diálogo de saberes, es por ello que se contempla la inclusión de textos escritos tanto en español como en la lengua ancestral Embera para respetar y promover la interculturalidad. Esto contribuye a que los contenidos sean auténticos y contextualizados, facilitando la conexión entre el aprendizaje y la cultura de los educandos.

La metodología para elaborar la cartilla destinada a mejorar los procesos de comprensión lectora parte de un enfoque participativo e intercultural que privilegia el reconocimiento y la valoración de las diversas manifestaciones culturales presentes en el corregimiento de La Virginia, municipio de Calarcá, Quindío. Este enfoque considera que el aprendizaje se enriquece cuando los estudiantes reconocen en el material educativo elementos que forman parte de su realidad cotidiana, tales como creencias, recetas tradicionales,

anécdotas, historia de sus ancestros, campesinos caficultores y personas en situación de riesgo psicosocial. De esta manera, se promueve un vínculo significativo entre la lectura y el entorno cultural que contribuye a la apropiación y comprensión profunda de los textos.

En el diseño y elaboración de la cartilla, se implementa una estrategia de trabajo basada en la investigación social y comunitaria, donde los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado asumen un rol activo al realizar entrevistas y consultas con sus familias, vecinos y personas mayores que guardan el conocimiento ancestral y las historias de la comunidad. Esta metodología no solo facilita la recolección de contenidos auténticos y contextualizados, sino que también fortalece los lazos intergeneracionales y el respeto por las tradiciones locales, otorgando sentido y pertinencia a la experiencia lectora.

La cartilla didáctica intercultural y los recursos de gamificación son herramientas didácticas curriculares que promueven no solo el desarrollo de habilidades lectoras en diferentes niveles (literal, inferencial y crítica), sino también el reconocimiento y valorización de la diversidad cultural presente en el contexto de los estudiantes. Así, se contribuye a que los educandos se sientan identificados con los contenidos, fortaleciendo su sentido de pertenencia y motivándolos a la lectura a partir de textos que hablan de sus propias historias, tradiciones y realidad cotidiana, a la vez que participan activamente de los recursos de gamificación, los cuales están basados en juegos interactivos. Es decir, a través de actividades didácticas se incentiva la participación de los alumnos y a su vez se contribuye a fortalecer la comprensión lectora de ellos. También, es significativo resaltar que los recursos de gamificación están directamente relacionados con la información que se encuentra en la cartilla “Voces de nuestra Tierra: Un viaje por la tradición oral, la memoria cultural y la riqueza gastronómica de La Virginia.”

A continuación, se presenta la cartilla didáctica intercultural y una tabla que evidencia tanto el recurso educativo digital, el objetivo de aprendizaje y el respectivo enlace de cada recurso, también se evidencia el enlace de la cartilla en versión digital e imprimible.

Enlace de la cartilla didáctica intercultural con recursos de gamificación (versión digital).

<https://heyzine.com/flip-book/c7ae4dc4c8.html>

Enlace de la cartilla didáctica intercultural versión imprimible

<https://heyzine.com/flip-book/9edf77ec19.html>

Figura 26




Portada Cartilla Didáctica Intercultural Voces de Nuestra Tierra










Nota: Esta ilustración muestra la portada de la cartilla didáctica Intercultural Voces de Nuestra Tierra. *Fuente:* Elaboración propia.








Tabla 21


Recursos Educativos Digitales Gamificados de la Cartilla Didáctica Intercultural

Recurso Educativo Digital Gamificado	Objetivo de aprendizaje	Enlace evidencia	Ilustración del recurso educativo digital Gamificado.
Armando el postre de brevas.	Fortalecer la comprensión lectora identificando los ingredientes de una receta mediante una dinámica interactiva que promueva su asociación.	https://view.genially.com/68d8cc638758c294b579357d/interactive-content-dulcebrevas	
Preparando el yogur griego campesino.	Valorar los saberes alimentarios tradicionales como manifestaciones de identidad cultural.	https://view.genially.com/68d895329ce863ff906ed367/interactive-content-yogurtgriego	
Identificando los ingredientes de la michelada de maracumango.	Desarrollar habilidades de lectura funcional mediante la ejecución simbólica (o digital) de las instrucciones, fortaleciendo la	https://view.genially.com/68d8fb109ce863ff9097f4db/interactive-content-maracumango	

	comprensión literal e inferencial.		
Quiz bomba	Reconocer personajes, contextos y hechos relevantes	https://view.genially.com/68d796ec17b961d30db402f2/interactive-content-historiavirginia	
“Reseña Histórica de la Virginia”	mediante la lectura crítica de textos históricos y mitológicos.	https://view.genially.com/68d74cfcb49747ad354981e6/interactive-content-caciquetesoros	
Caída genial	Analizar los valores culturales, espirituales y naturales representados en las historias locales.	https://view.genially.com/68d814f2c6b707012f929bc7/interactive-content-aventuramonte	
“Aventura en el Monte”		https://view.genially.com/68d73eac17b961d30d93e304/interactive-content-tesorosocultos	
“Tesoros escondidos en cuevas del cerro peñas blancas”			
Gira la ruleta	Reconocer y valorar los saberes espirituales del pueblo Embera y su conexión con la naturaleza.	https://view.genially.com/68d728130f605e9a9df1476d/interactive-content-culebradorada	
“La Culebra dorada”		https://view.genially.com/68d90f2e9e032435bc0ac3bb/interactive-content-jaibana	
“Historia del Jaibaná”			
Soundcloud	Reconocer la diversidad lingüística como parte del patrimonio cultural	https://soundcloud.com/diego-cruz-473173125/la-culebra-dorada?si=a3b09c24b5464e0e8131d842411bac1	
“Audio en Embera por Etnoeducador			

de la comunidad Karabijua”	de los pueblos originarios.	7&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing	
Quiz dardos “Historia de la hija del cacique Calarcá”	Fortalecer la lectura inferencial y crítica mediante preguntas interactivas.	https://view.genially.com/68d75867769b5967e8e338a1/interactive-content-hijacacique	
“La anciana del tabaco”		https://view.genially.com/68d91d078758c294b586db60/interactive-content-ancianatabaco	
Completa la frase “La silla del Diablo”	Identificar palabras y expresiones clave dentro de un texto narrativo para reconstruir su sentido global.	https://view.genially.com/68d7654fea736df4b9b25365/interactive-content-silladiablo	
Ponte a prueba –selección múltiple. “Historia del Padre Rafael”	Evaluar la comprensión lectora a partir del análisis de hechos, personajes y escenarios del relato.	https://view.genially.com/68d75c048630d242ed398ad1/interactive-content-padreraphael	
Quiz – Falso o verdadero. “El	Verificar la comprensión de	https://view.genially.com/68d7773b8758c294b5c4	
			
			

<p>tianguis de la montaña sagrada” “Noche tenebrosa”</p>	<p>detalles y significados implícitos en textos narrativos</p>	<p>0c44/interactive-content-tianguis https://view.genially.com/68d6b55c9e032435bccbf17/interactive-content-nochetenebrosa</p>	
<p>Quiz Marcianitos “Mito Indígena del cacique Calarcá” “Aquelarre de las brujas”</p>	<p>Reconocer el valor de los mitos como portadores de saberes espirituales, identitarios y morales dentro de las comunidades.</p>	<p>https://view.genially.com/68d80141c6b707012f83053e/interactive-content-mitocacique https://view.genially.com/68d6ecaeea736df4b970c05e/interactive-content-aquelarrebrujas</p>	 
<p>¿Quién quiere ser millonario “Avalancha en la Virginia”</p>	<p>Desarrollar la capacidad de analizar consecuencias sociales y ambientales de un suceso real.</p>	<p>https://view.genially.com/68d783c94debd6439f60d1bc/interactive-content-avalanchavirginia</p>	 
<p>Quiz bolera – Selección múltiple. “El niño de oro” “Las botas olvidadas”</p>	<p>Desarrollar la comprensión lectora inferencial al reconocer significados ocultos o enseñanzas morales.</p>	<p>https://view.genially.com/68d75b90ea736df4b9ae75f4/interactive-content-ninooro https://view.genially.com/68d9174a9e032435bc0bcdaa/interactive-content-botasolvidadas</p>	 

Cartilla Didáctica Intercultural Versión Digital en la plataforma Heyzine editor.	Apoyar el proceso de comprensión lectora de una manera didáctica, divertida, entretenida, donde el estudiante se motive y participe activamente en su proceso formativo fortaleciendo su comprensión lectora, a partir de historias locales.	https://heyzine.com/flip-book/c7ae4dc4c8.html#page/3	
---	--	---	---

Nota: La tabla anterior muestra los recursos educativos digitales gamificados, el objetivo de aprendizaje, enlace de evidencia y su respectiva ilustración los cuales fueron utilizados en la Cartilla didáctica Intercultural Voces de nuestra Tierra. *Fuente:* Elaboración propia.

De la misma manera, la cartilla y los recursos de gamificación están destinados a responder a la necesidad fundamental de fortalecer la comprensión lectora, un pilar esencial para el desarrollo académico y personal en estas etapas formativas. Esta cartilla se concibe como una herramienta pedagógica adaptada a las características específicas del contexto en el que se encuentran los estudiantes, permitiendo que el aprendizaje sea significativo y contextualizado. Al estar enfocada en la comprensión lectora, busca fortalecer las capacidades cognitivas y lingüísticas que les permitan acceder a información diversa y participar activamente en su entorno educativo y social.

Como se mencionó previamente, la cartilla está diseñada teniendo en cuenta la diversidad cultural de la comunidad, en particular, la presencia de indígenas Embera, campesinos caficultores y poblaciones en condición de riesgo psicosocial. Esto implica que los contenidos, las imágenes y las temáticas estén vinculadas con sus realidades cotidianas, sus

tradiciones, lenguas y saberes ancestrales, respetando y valorando su identidad cultural. De esta manera, las estrategias educativas no solo promueven la adquisición de habilidades lectoras, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y la autoestima de los estudiantes, fomentando un aprendizaje intercultural y crítico.

La existencia de esta cartilla contribuye a la inclusión educativa y social, ya que responde a las barreras específicas que enfrentan los niños y niñas de comunidades rurales y vulnerables. Al disponer de materiales didácticos accesibles, pertinentes y sensibles a sus circunstancias, se facilita la equidad en el acceso al conocimiento y se promueve el desarrollo integral de los estudiantes. Sumado a esto, esta cartilla no solo es un recurso para el aprendizaje, sino una apuesta por una educación intercultural, contextualizada y capaz de transformar realidades.

La cartilla didáctica intercultural es un material dinámico que se diseña inicialmente de manera digital con el propósito de fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes desde un enfoque intercultural, la cual cuenta con una versión que se puede imprimir y replicar en las diferentes sedes de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales. Es vital exaltar que otras instituciones educativas podrán hacer uso del material didáctico con el fin de superar las falencias con respecto a la comprensión lectora y profundizar en aspectos interculturales; de esta manera se estaría contribuyendo a fortalecer los procesos académicos y posibles pruebas internas y externas que buscan medir el desempeño de los estudiantes. La combinación de estos dos medios, es decir, la cartilla didáctica digital y en físico, se lleva a cabo con el fin de aprovechar las ventajas de acceso y permanencia en la Institución. Además, se incluyen elementos visuales y actividades interactivas que apoyan y miden la comprensión lectora, y a su vez hacen más atractiva la lectura como lo son los recursos de gamificación, atendiendo de esta manera a las diferentes formas de aprendizaje y a las particularidades individuales de los estudiantes. Por último, pero no menos importante, es fundamental resaltar que la cartilla “Voces de nuestra Tierra: Un viaje por la tradición oral, la memoria cultural y la riqueza

gastronómica de La Virginia.” cuenta con algunos textos traducidos a la lengua Embera y su respectiva pronunciación en dicha lengua para que los estudiantes la practiquen y fortalezcan su léxico en Embera.

Con la cartilla “Voces de nuestra Tierra: Un viaje por la tradición oral, la memoria cultural y la riqueza gastronómica de La Virginia.” y los recursos de gamificación se busca lograr lo siguiente:

Mejorar las competencias lectoras en todos los niveles de comprensión.

Fomentar el gusto por la lectura a través de contenidos cercanos y motivadores.

Promover el respeto y la valoración de la cultura local y otras culturas.

Involucrar a la comunidad educativa en un proceso de aprendizaje intercultural y significativo.

El proceso contempla la guía y acompañamiento constante por parte de los docentes para orientar a los niños y niñas en la formulación de preguntas, la escucha activa y la interpretación de las historias, prácticas fundamentales para desarrollar habilidades cognitivas y comunicativas que potencian la comprensión lectora. Además, se promueve el análisis crítico de la información recopilada, incentivando a los estudiantes a comparar, reflexionar y expresar sus ideas tanto oralmente como por escrito, lo que contribuye a consolidar competencias lectoras en un contexto real y significativo.

La cartilla se estructura con textos y actividades que integran estos saberes culturales, presentados en un lenguaje accesible y con ilustraciones relacionadas que respetan y reflejan la identidad local, muchas de estos dibujos realizados por los mismos estudiantes. Es relevante recordar que dicha cartilla cuenta con algunos audios en lengua Embera para que los educandos practiquen dicha lengua e incrementen su léxico. Este diseño didáctico facilita la interacción continua de los alumnos con los contenidos y estimula la creatividad, el diálogo y el aprendizaje colaborativo entre pares y comunidades. Así, la metodología no solo mejora la

comprensión lectora, sino que visibiliza y fortalece la riqueza cultural de las comunidades de La Virginia, Calarcá, fomentando la inclusión y la empatía entre los estudiantes.

Por otra parte, es necesario mencionar que la cartilla didáctica intercultural “Voces de nuestra Tierra” Fue socializada con los directivos y docentes de la Institución Educativa Rural Jesús Maria Morales, donde algunos docentes interactuaron directamente con la cartilla digital mostrándose interesados, entusiasmados y con comentarios muy positivos frente a este tipo de material. Cabe resaltar que dichos docentes evidenciaron su percepción del material de manera escrita el cual se mostrará a continuación. Del mismo modo, se inició con la aplicación del material didáctico curricular con los estudiantes de 3°, 4° y 5° de dicha Institución donde se evidenció gran motivación por leer los diferentes textos plasmados en la cartilla con el fin de acceder a los recursos de gamificación, a los audios en Embera y de esta manera poner a prueba su comprensión lectora. Es importante mencionar, que estos son los primeros resultados evidenciados en la aplicación de este material didáctico curricular, por otra parte, es relevante afirmar que, el progreso frente al fortalecimiento de los diferentes niveles de comprensión lectora se irán evidenciando paulatinamente ya que es una competencia que se desarrolla con el tiempo y no de un día para otro, no sobra recalcar que la cartilla didáctica intercultural “Voces de nuestra Tierra” tuvo una acogida muy positiva dentro de la comunidad educativa demostrando que a través del juego y del material literario local se pueden fortalecer los procesos de aprendizaje los cuales terminan contribuyendo de manera efectiva en los diferentes ámbitos de la vida.

Figura 27

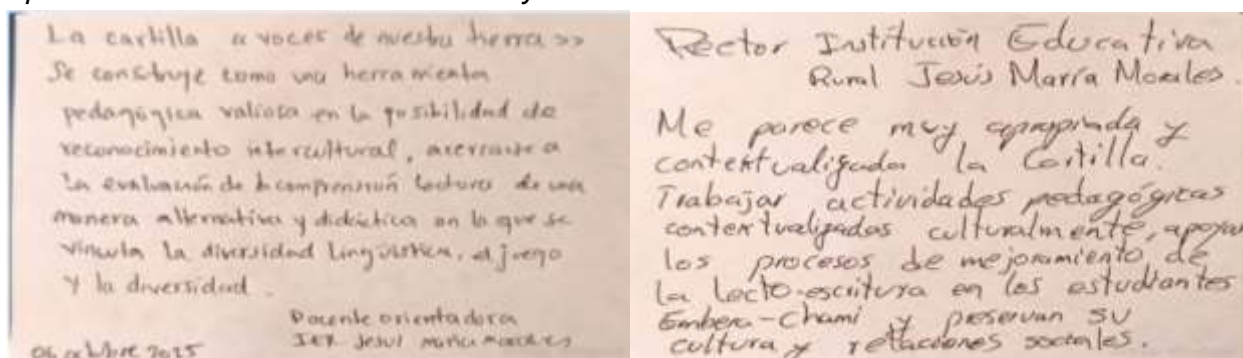
Socialización de la Cartilla "Voces de Nuestra Tierra"



Nota: En la ilustración se evidencia la socialización de la cartilla "Voces de Nuestra Tierra" y la interacción de los directivos y docente con los recursos de gamificación.

Figura 28

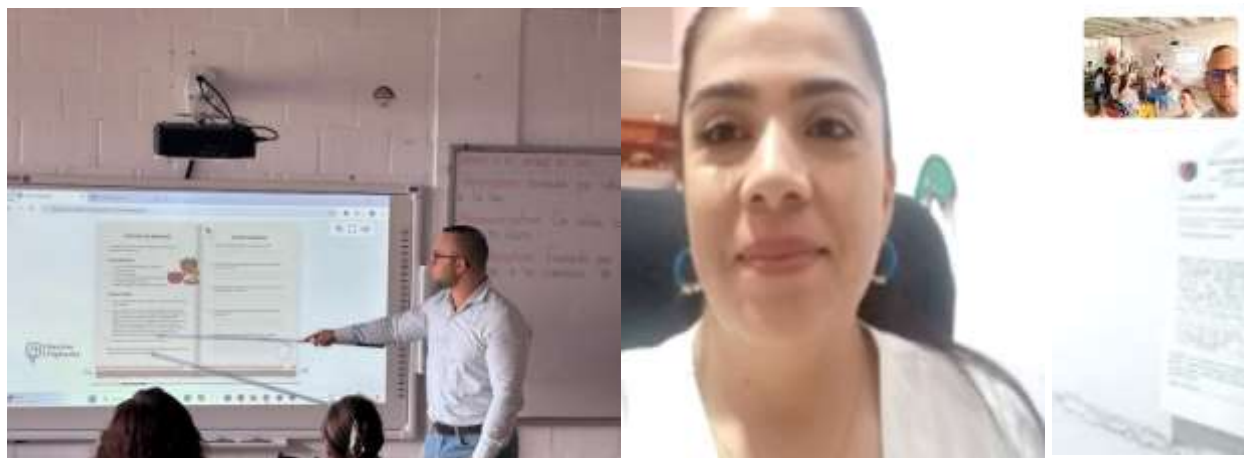
Apreciación del Rector de la Institución y la Docente Orientadora



Nota: En la ilustración anterior, se evidencia la percepción que tienen algunos miembros del cuerpo docente frente al material didáctico curricular diseñado.

Figura 29

Socialización del Material Didáctico Curricular



Nota: En la ilustración anterior se muestra a los investigadores realizando la socialización del material didáctico curricular diseñado para la I.E.R Jesús María Morales.

Figura 30

Aplicación del Material Didáctico Curricular Diseñado



Nota: En la imagen anterior se evidencia la aplicación del material didáctico curricular con recursos de gamificación diseñado para fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque intercultural.

Figura 31*Participación de Estudiantes en la Implementación del Material Didáctico Curricular*

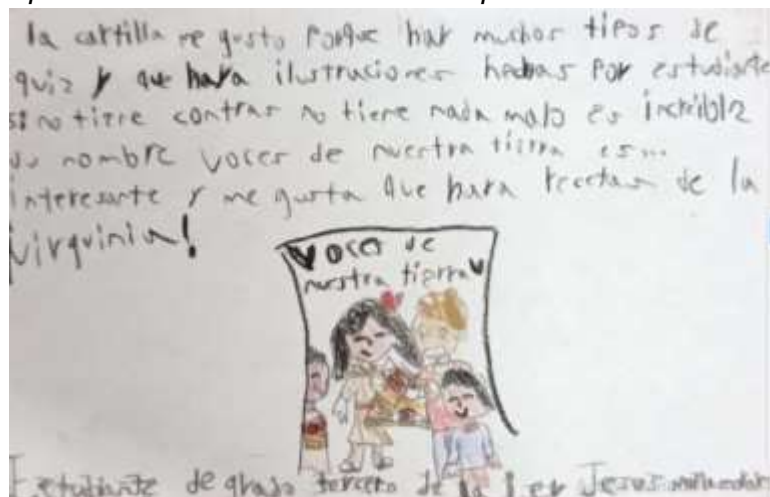
Nota: En la imagen anterior se evidencia la aplicación del material didáctico curricular con recursos de gamificación diseñado para fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque intercultural.

Figura 32*Presentación de la Cartilla Didáctica Intercultural*

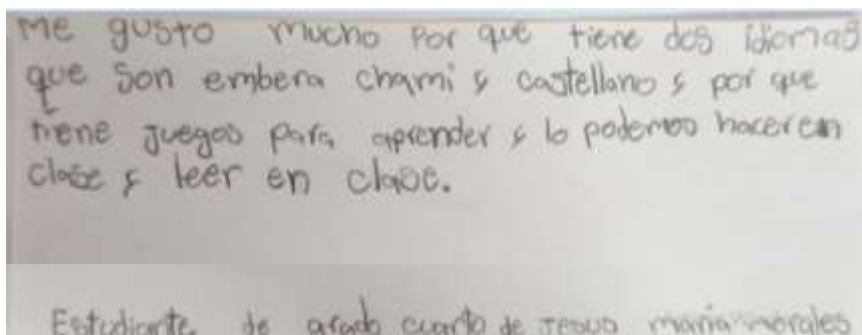
Nota: En la imagen anterior se evidencia la presentación de la cartilla didáctica intercultural con recursos de gamificación en su versión digital, diseñada para fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque intercultural.

Figura 33*Práctica de Lengua Embera por Medio Auditivo*

Nota: En la imagen anterior se evidencia la práctica de la Lengua Embera por parte de los estudiantes mediante el uso de los audios con su respectiva traducción, para fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque intercultural.

Figura 34*Apreciación de Estudiantes con Respecto a la Cartilla Didáctica*

Nota: En la imagen anterior se evidencia el comentario de un estudiante del grado 3° referente al uso de la cartilla didáctica intercultural.

Figura 35*Apreciación de Estudiante Respecto a la Cartilla Didáctica Intercultural*

Nota: En la imagen anterior se evidencia el comentario de un estudiante del grado 4° referente al uso de la cartilla didáctica intercultural.

Conclusiones

El diagnóstico realizado a los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado reveló una deficiencia significativa en la comprensión inferencial y crítica de diversos tipos de textos afectando la capacidad de argumentación, resolución de problemas y construcción de opiniones sólida. Esta situación se atribuye principalmente a la escasez de hábitos lectores, la ausencia de estrategias didácticas inclusivas que atiendan la diversidad y la falta de adaptación a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, resulta imprescindible implementar enfoques pedagógicos que integren estas dimensiones para fortalecer las habilidades de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y lectura crítica tal y como lo expresa Cervantes et al. (2017).

Los resultados del proyecto de investigación aplicado muestran que los estudiantes reconocen el valor del conocimiento ancestral y la relevancia de fortalecer la comprensión lectora con un enfoque intercultural. Ellos identifican en sus familias y comunidades un legado de saberes legítimos que merece ser salvaguardado y compartido con otras personas. El aporte principal del presente proyecto en cuanto al material didáctico como las pruebas diagnósticas, las entrevistas, los diarios de campo y la cartilla propuesta que incluye recursos educativos digitales gamificados, historias, recetas y anécdotas, que se convierten en un material didáctico clave no solo para fortalecer su nivel de lectura, sino también para afianzar su identidad cultural y sentido de pertenencia hacia su territorio, y de esta manera evitar caer en lo planteado por Manrique y Gallego (2013) cuando mencionan que las estrategias didácticas innovadoras son escasos en la práctica docente, ya que su manera de enseñar está generalmente direccionada a prácticas tradicionales.

En el encuentro realizado con los padres de familia y a partir de la entrevista, ellos valoran la lectura como una herramienta fundamental para el avance académico y cultural de sus hijos. Aunque existen limitantes en el acceso a materiales de lectura, más específicamente en contextos rurales, también se evidencia un fuerte anhelo porque los contenidos educativos

estén direccionados a temas relacionados con su cultura, la geografía y la tradición oral. Lo anterior va en concordancia con lo expresado por Pérez (2022) quien afirma que es fundamental reconfigurar las escuelas en espacios comunitarios, donde los conocimientos de los pueblos tengan la misma importancia que los conocimientos científicos. Es por lo anterior que, los padres se convierten en aliados principales para la promoción de hábitos lectores y la preservación de la memoria cultural o saberes ancestrales.

Por otra parte, los docentes entrevistados coinciden en la relevancia de considerar el contexto escolar como un elemento fundamental en la preparación de las clases, reconociendo que esta comprensión permite una enseñanza más pertinente, respetuosa y significativa de la diversidad cultural presente en el aula. Tal como lo afirma Parra y Torre (2025) Los verdaderos procesos interculturales se deben iniciar en el reconocimiento del otro con las particularidades que lo hacen un ser valioso y rico en cultura. Además, los docentes enfatizan en la necesidad de fortalecer la vinculación de los padres en los procesos escolares, lo cual contribuye a consolidar un enfoque integral y colaborativo que favorezca el aprendizaje y la inclusión.

La utilización de estrategias didácticas interculturales no solo favorece la comprensión lectora, sino que también propicia la inclusión, la equidad, el respeto por la diversidad y el aprendizaje significativo. Por su parte, Manrique y Gallego (2013) hacen hincapié en la estrecha relación que debe existir entre la implementación de los materiales didácticos y los docentes, destacando así el papel fundamental en la generación de espacios intencionales de aprendizaje significativo. De igual manera, algunos docentes de la I.E.R Jesús María Morales, mediante prácticas como la adaptación de materiales, el storytelling, la lectura en voz alta y el diseño de actividades lúdicas, conciben ambientes de aprendizaje significativos. Estas estrategias propenden porque los estudiantes avancen desde la comprensión literal hasta niveles más complejos como el inferencial y el crítico, contribuyendo a su formación integral.

No obstante, no todos los docentes cuentan con las mismas habilidades y experticias en educación intercultural. Por lo tanto, expresan su preocupación por la falta de capacitaciones y

espacios adecuados proporcionados por la institución para abordar la educación intercultural de manera efectiva. Esta carencia limita la posibilidad de desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el respeto y la valoración de la diversidad, lo que evidencia que la institución requiere implementar políticas y planes de formación docente continuos que respondan a las necesidades presentes y fortalezcan una verdadera educación intercultural. Para lograr lo anterior es necesario tener en cuenta el planteamiento de Walsh (2009) quien propone una aproximación crítica a la educación intercultural, definiéndola como una herramienta pedagógica que visibiliza las diferentes formas de ser, vivir y saber.

Por otro lado, se evidencia la importancia de comprender profundamente el contexto sociocultural en el que se desarrollan las instituciones educativas para diseñar planes institucionales pertinentes y efectivos. Reconocer y valorar el conocimiento ancestral emerge como un elemento esencial que enriquece no solo el currículo, sino también la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. La inclusión del lenguaje indígena en los procesos de enseñanza se presenta como una estrategia clave para preservar las tradiciones y fortalecer la diversidad cultural dentro del ámbito escolar. Además, se debe tener en cuenta que “La educación intercultural bilingüe no puede entenderse como un modelo rígido (...) sino como una estrategia educativa que debe ser adecuada y diferenciada en su ejecución a las características sociolingüísticas y socioculturales de los educandos y sus comunidades” Tal como lo plantea Sichra y López, 2003 (Citado por Quilaqueo y Torres, 2013)

Asimismo, se destaca la necesidad de incorporar en los planes curriculares contenidos relacionados con la siembra, valoración y cosecha del café, dado que este producto representa un símbolo significativo para la región y su comunidad. Esta integración permite una educación contextualizada que reconoce los saberes locales y fomenta el respeto hacia las prácticas rurales. Sin embargo, la investigación también pone de manifiesto la persistente estigmatización social hacia campesinos e indígenas, lo cual plantea el reto de promover una educación inclusiva que visibilice y valore estas comunidades, contribuyendo así a la

transformación de ideales imaginarios negativos y a la construcción de una convivencia más respetuosa y equitativa.

De la misma manera, se destaca la necesidad de incluir textos interculturales en el aula como una estrategia esencial para fomentar el respeto y la valoración de la diversidad cultural entre los estudiantes. Esta inclusión contribuye a enriquecer el proceso educativo al ofrecer perspectivas diversas que reconocen las identidades culturales presentes en el contexto escolar, promoviendo así una educación más inclusiva y equitativa. Además, como se evidenció en los diagnósticos realizados a los estudiantes, se reconoce que los niños Embera enfrentan desafíos particulares en el aprendizaje de la lectoescritura debido a que el castellano es su segunda lengua, lo que implica la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas que consideren esta realidad lingüística, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente por Sichra y López, 2003 (Citado por Quilaqueo y Torres, 2013)

De igual modo, se concluye que es prioritario fortalecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientándolo hacia el desarrollo efectivo de los procesos lectoescritores. Este fortalecimiento debe contemplar la creación de políticas y acciones específicas que atiendan las necesidades de los estudiantes que aprenden el castellano como segunda lengua, garantizando un acompañamiento pedagógico pertinente y materiales didácticos adecuados. Así, la institución podrá promover no solo la competencia comunicativa, sino también la inclusión cultural y del lenguaje, elementos fundamentales para el éxito académico, el alcance de logros satisfactoriamente y la construcción de una identidad cultural.

Recomendaciones

A los estudiantes se les propone asumir la lectura no solo como algo obligatorio en el ámbito escolar, sino como una oportunidad para descubrir su contexto y su cultura, comprendiendo mejor su territorio y desarrollando un pensamiento crítico. Se les invita a participar activamente en actividades de lectura dinámicas y colaborativas, compartir sus aprendizajes con su familia y propender por mantener viva la tradición oral a través de la escritura y la narración de sus propias historias.

Se recomienda a los padres de familia continuar fomentando espacios de lectura en el hogar, incluso con el uso de recursos digitales cuando los libros físicos no estén disponibles. Es de gran relevancia, acompañar a los hijos en estos procesos, relacionando la lectura con historias familiares, tradiciones locales y temas que fortalezcan la identidad cultural de su territorio. Recuperar espacios comunitarios como bibliotecas o círculos de lectura fortalecerá aún más estos esfuerzos.

Es fundamental que los docentes comprendan y reconozcan que para los niños Embera el castellano es una segunda lengua, lo que genera desafíos particulares en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Por ello, se recomienda diseñar y aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a estas características, incluyendo apoyo específico en habilidades de lectura y escritura, para garantizar una enseñanza efectiva y equitativa que favorezca el desarrollo integral de estos estudiantes.

Se recomienda que la institución educativa implemente un enfoque direccionado a la integración y análisis del contexto escolar en la planificación pedagógica para que las estrategias de enseñanza respondan efectivamente a las características socioculturales de los estudiantes. Además, es fundamental promover la participación activa de los padres de familia en los procesos escolares, estableciendo espacios de diálogo, talleres y encuentros que fortalezcan el vínculo comunidad-escuela y enriquezcan la experiencia educativa desde una perspectiva intercultural.

Asimismo, resulta imprescindible que desde las Secretarías de Educación Departamentales diseñen y ofrezcan capacitaciones continuas para docentes orientadas a la comprensión y abordaje de la diversidad cultural, con el fin de dotarlos de herramientas prácticas y teóricas para una educación intercultural inclusiva. La creación de espacios adecuados para la reflexión y el intercambio sobre la interculturalidad dentro de la institución también debe ser prioritaria, garantizando así un ambiente propicio para la valoración y el respeto por la diversidad cultural en el entorno escolar.

Se recomienda que las instituciones educativas realicen un diagnóstico profundo y participativo del contexto local antes de diseñar o actualizar sus planes institucionales. Este proceso debe incluir la participación activa de la comunidad, especialmente de grupos indígenas y campesinos, para asegurar que los proyectos educativos respondan a las necesidades, valores y realidades culturales específicas del territorio. De esta manera, se fortalecerá la pertinencia de las acciones educativas y se fomentará un sentido de pertenencia y respeto hacia las tradiciones locales.

Es imprescindible que desde la alcaldía municipal en convenio con las instituciones educativas se incorpore de manera formal el conocimiento ancestral y la lengua Embera en el currículo institucional. La enseñanza del lenguaje originario no solo contribuirá a la preservación de las tradiciones culturales, sino que también permitirá que los estudiantes desarrollen una conciencia intercultural y valoren su identidad. Para ello, se sugiere capacitar a docentes en lengua y cultura indígena, preservar, y capacitar el etnoeducador, así como desarrollar materiales educativos acordes que faciliten este objetivo.

Se recomienda incluir en los planes curriculares contenidos relacionados con la siembra, valoración y cosecha del café, subrayando su importancia como producto emblemático de la región. Esta inclusión promoverá una educación contextualizada y contribuirá a visibilizar la riqueza del trabajo campesino. Además, es fundamental implementar estrategias pedagógicas y comunitarias que permitan superar la estigmatización social hacia

campesinos e indígenas, fomentando el respeto, la equidad y la valoración de la diversidad cultural en todos los espacios educativos.

De la misma manera, se recomienda que las instituciones educativas incorporen de manera progresiva textos interculturales en los contenidos de aula, con el fin de visibilizar y valorar las diversas culturas presentes en el entorno escolar. Para el caso de la IER Jesús María Morales se recomienda incluir en los planes de aula la cartilla digital presentada “Un viaje por la tradición oral, la memoria cultural y la riqueza gastronómica de La Virginia” en el presente proyecto aplicado. Esta medida no solo enriquecerá el aprendizaje, sino que también fomentará el respeto y la aceptación de la diversidad cultural entre los estudiantes, fortaleciendo una educación inclusiva que responde a las necesidades socioculturales de la comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa, abriendo puertas al conocimiento*. Consejo latinoamericano de ciencias Sociales.
- Aguado O., del Olmo, M. (Eds.). (2009). *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas*. Comisión Europea, Programa ALFA.
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134142>
- Ángel, C. (2012) *Sistematización del proyecto interculturalidad*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP.
- Acuerdo 41 del 2017. [Ministerio de agricultura y desarrollo rural]. Por lo cual se constituye el resguardo Indígena Karabijua de la etnia Embera Chami. 11 de diciembre del 2011.
- Almeida, S. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía – UNA*, 14(1), 116-130. <https://doi.org/xxxx>
- Álvarez- Gayou, J., Camacho, S., Maldonado, G., Trejo, C., Olgún, A. y Pérez, M. (2014). La investigación cualitativa. *XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan*, 2(3). <https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1224>
- Angarita, M., Fernández, F., Duarte, J. (2008). *Relación del material didáctico con la enseñanza de ciencia y tecnología*. *Educación y Educadores*, 11(2), 49-60.
- Angarita, M., y Hillón, N. (2005) *Cambios que se pueden presentar con la aplicación de ayudas didácticas en la enseñanza de la ciencia y la tecnología en niños*. Tesis de grado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama-Boyacá, 2005.

Angulo, M. (2021). *Gestión de una educación integral y asertiva para el siglo XXI*. Ciencia

Latina Revista Científica Multidisciplinar. DOI:10.37811/cl_rcm.v8i6.15679

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15679/22348>

Anzelin, I., Marín, A., Choconta, J. (2020) Relacion entre la emoción y los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Sophia*.16 (1).

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322020000100048

Arcos, A. "Comprensión lectora: un desafío para alumnos y docentes". 2021. Magisterio.

Recuperado de: magisnet.com/2021/03/comprencion-lectora-un-desafio-para-alumnos-y-docentes

Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7/8), 59–77.

Universidad Nacional de San Luis.

Briceño, J. (2019). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. *De Prácticas y Discursos*, vol. 9, núm. 13, pp. 1-23.

Bodrova, E., Deborah, J., Leonhg, G. (2010). El juego y el currículo en el desarrollo infantil temprano. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/<https://www.encyclopedia-infantes.com/pdf/expert/juego/segun-los-expertos/el-juego-y-el-curriculo-en-el-desarrollo-infantil-temprano>

Bonilla, J., Cardona, M y Ortiz, L. (2022). *Secuencia Didáctica Sobre la Interculturalidad en la Universidad Tecnológica de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Cáceres, S. (2018). ¿Cuáles son las causas y consecuencias de la baja comprensión lectora?"

RIES Red Interdisciplinaria de Estudiantes de Salud. Recuperado de

<https://seccionunmsm.wixsite.com/ries24/post/cu%C3%A1les-son-las-causas-y-consecuencias-de-la-baja-comprensi%C3%B3n-lectora>

Canquiz, L., Mayorga, D., Sandoval, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos*, 20 (2), 96-106.

https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404

Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanez, M., Aarcón, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente.

<https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/ac41356a-ef03-45ee-9f89-fc0aa0149912/content>

Clavero, F. (2001). Habilidades cognitivas. *Notas del departamento de Psicología Evolutiva y de la educación.*(Universidad de Granada. España).

https://moodle.uneg.edu.ve/pluginfile.php/269389/mod_resource/content/1/Habilidades%20cognitivas.pdf

CEIPA. (2023, diciembre 24). *La educación colombiana en 2024: ¿Cuáles son los principales desafíos?* <https://ceipa.edu.co/novedades/principales-desafios-educacion-colombiana-2024/>

[2024/](https://ceipa.edu.co/novedades/principales-desafios-educacion-colombiana-2024/)

Cervantes-, R., Pérez, J., Pérez, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. sistema Conalep: caso específico del plantel n° 172, de ciudad victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(2), 73-114.

<https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/sociotam/article/view/86>

Cifuentes, R. (2011): Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Argentina: Ed. Noveduc.

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del co-nocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana-de Educación*, 3(1), 102-115.

Obtenido de www.dialnet.unirioja.es

Contreras, J. (1995): "La investigación-acción". Cuadernos de Pedagogía. N°224. España.

Congreso de la república de Colombia (1994). Ley General de educación, Ley 115. Colombia.

Ministerio de educación Nacional.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf

Combatti, G. (2017). Explorando con Grazi: Material didáctico para la exploración de la diversidad cultural en la primera infancia. Universidad de la Sabana.

Contreras-Morales, S. F. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dominio De Las Ciencias*, 7(3), 61–81. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i3.1982>

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: SAGE

Corredor, D., Sánchez Mahecha, A. (2021) La argumentación a través de la oralidad de cuentos infantiles. Universidad Autónoma de Manizales, Facultad de Estudios Sociales y Empresariales, Maestría en Enseñanza de las Ciencias.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Encuesta Nacional de Lectura - ENLEC 2017: Principales resultados*.

https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-74017_recurso_1.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Censo Nacional de población y vivienda 2018. Recuperado de https://geoportal.dane.gov.co/servicios/atlas-estadistico/src/Tomo_III_Economico/bibliografia.html

- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, pp. 3-26.
- Dietz, G., Mateos, L.(2013), Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos, México, SEP-DGEIB.
- Duran, C., Ferro, H. (2024). Proyecto de Lectura: un libro una nueva aventura. Administración nacional de educación pública. Recuperado de <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2024-05/Un%20libro%2C%20una%20nueva%20aventura.pdf>
- Escobar, F., Galeano, B., Arango, C. (2017). El material didáctico como apoyo en los procesos de lectoescritura de los estudiantes del grado 1a del Centro Educativo Juan Wesley. Universidad minuto de Dios.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Castaño, F., Pulido, R. (1992). Educación multicultural y antropología de la educación. [\[PDF\] ugr.es](#)
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.
- Gobernación del Quindío. (2023). Informe anual del Departamento del Quindío 2023. Secretaría de Planeación Departamental. <https://www.quindio.gov.co>

- González, E. (1998). Entre los modelos pedagógicos, las mediaciones curriculares y las estrategias didácticas. *Revista CINTEX*, 7, 19–31. Recuperado a partir de <https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/185>
- Gonzales, F., Castro, R. (2012) Interculturalidad y valores en el currículo intercultural. Universidad pontificia de Salamanca.
- González, F. (2006) La Investigación Cualitativa en Educación y Ciencias Sociales (Material Académico en proceso de Validación) Maracay, Venezuela
- Guevara, G., Verdesoto, A., Castro, N(2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. doi:10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173
- Guido, S. (s.f) Interculturalidad y política educativa en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Gutierrez, C., Villafuerte, C. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes revista de investigación en ciencias de la educación*. 7 (28).
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000200758
- Fundación Sergio Urrego (2024) Cinco años salvando vidas: Resultados y Perspectivas del Proyecto Insigne de la Fundación Sergio Urrego. Bogotá, Colombia. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sergiourrego.org/wp-content/uploads/2024/09/Informe-Sergio-Urrego-2024-V1.pdf
- Gobernación del Quindío. (2008). *Plan de Desarrollo “Quindío unido” 2008-2011*. Gobernación del Quindío.
<https://www.quindio.gov.co/home/docs/general/PLAN%20DESARROLLO%20QUINDIO%20UNIDO.pdf>

- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol. 1). Taurus.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Batista, P. (2014) Metodología de la Investigación. Universidad de la costa.
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wpcontent/uploads/2017/08/metodologia-de-lainvestigacion-sextaedicion.compressed.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: La Ruta Cualitativa, Cuantitativa y Mixta*. MC Graw Hill.
https://books.google.es/bookshl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=related:bBLqQgggo_oJ:scholar.google.com/&ots=TjYiZZYpl0&sig=JFVeVNRrvEgYT9jDZ52fgQqwVhE#v=onepage&q&f=false
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2021, abril 23). *Informe 31: Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.
<https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/7046588/INFORME-31-Retos-capacidades-comprensio%CC%81n-lectora-LEE-PUJ.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO, Barcelona.
- León, A., Strickland, R. (2025) Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural. *Revista sinéctica*. Número 62.
- López, M., (2025). *Informe de caracterización lectora grados 3°, 4° y 5°* [Informe no publicado]. Institución Educativa Rural Jesús María Morales.
- López, L., Wolfgang, K. (2000), "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas",

- en: http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf (consulta: 25 de marzo de 2016). Maldonado, B. (2015). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, pp. 47-59.
- López, D. (2016). La habilidad cognitiva y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado del CEBA "Serafín Filomeno", distrito de Moyobamba, 2016.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/23693/Lopez_RD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lucena, F. (2012). *Las dificultades de comprensión lectora*. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía. [España].
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9613>
- Malagón, L. Rodríguez L., y Nández, J. (2019). El currículo: Fundamentos teóricos y prácticos. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima, 2019.
- Maldonado, B. (2015). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, pp. 47-59.
- Manrique, A., Gallego, A. (2013). EL MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Mateos, L., (2011), *La migración transnacional del discurso intercultural*, Quito, Abya Yala.
- Mego, H., Saldaña, J. (2021). Las habilidades cognitivas y desarrollo de competencias oral y comprensiva: una revisión bibliográfica [Cognitive skills and the development of oral and

comprehensive skills: a bibliographic review]. *Conrada*, 17(78). <https://doi.org/> (si tiene DOI) o URL si está disponible.

Ministerio de Educación Nacional. (5 de diciembre de 2023.) Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad>

Ministerio de Educación Nacional. (1995, mayo 18). Decreto 804 de 1995, por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos [Capítulo 3]. Diario Oficial No. 41.878. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>

Miranda, A. J., Rodríguez, F. M., Lora, A. A. (2023). Lectura inferencial y mediaciones tecnológicas en la básica primaria en Colombia. *ORADORES*, (18), 12-26. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/328/3284524001/3284524001.pdf>

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista opera* <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>

Montessori, M. (1967) *Manual práctico del método*. (2ª Ed) Barcelona, España: Casa Editorial Araluce.

Morales, S., Moreira, A., Reinoso, A., Velasco, C., Zambrano J. (2025). Integración de estrategias lúdicas para mejorar el aprendizaje significativo en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Ciencia Latina Revista científica multidisciplinar*. 8(1), 6390-6413 <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala>

Monroy, J., Gómez B., (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. Recuperado em 24 de novembro de 2025, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es.

Noreña, E. (2016). La lectura como una estrategia de desarrollo del aprendizaje en primera infancia. Universidad pontificia Bolivariana.

<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3681>

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis. Ediciones de la U.

<https://fdiazca.files.wordpress.com/2020/06/046.-mastertesis-metodologicc81a-de-lainvestigacioc81n-cuantitativa-cualitativa-y-redaccioc81n-de-la-tesis-4ed-humbertoncc83aupas-paitacc81n-2014.pdf>

Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE (2022). PISA 2022 Country.

https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_COL_Spanish.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). *Las habilidades de los adultos en comprensión lectora y matemáticas están disminuyendo o estancadas en la mayoría de los países de la OCDE.* <https://www.oecd.org/es/about/news/press-releases/2024/12/adult-skills-in-literacy-and-numeracy-declining-or-stagnating-in-most-oecd-countries.html>

Oriol, C. (2024, 31 de octubre). *Alarma educativa: empeora la comprensión lectora y matemática en todo el mundo.* La Vanguardia.

<https://www.lavanguardia.com/vida/20241031/10068197/caida-comprension-lectora-matematica-alarma-expertos-mundiales-educacion.html>

Parra, N., Torres, A. (2024). Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde la 2 interculturalidad e inclusión en la educación rural en tercer grado de básica primaria. Universidad del Bosque.

<https://repositorio.unbosque.edu.co/items/b56cb514-801d-41d2-ad65-7b9b62f3f6bd>

- Patiño, G., Calva, G. (2023.) Material didáctico Montessori para la enseñanza de la multiplicación, estudiantes de tercero y cuarto grado, escuela Sosena Barrezueta de Zamora, 2022-2023. Universidad técnica de Machala.
<https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/21323>
- Plaza, J., (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del conocimiento*, 6(3), 2232-2245.
<http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2503>
- Proyecto Andino de tecnologías campesinas PRATEC. (2009) Epistemología en la educación intercultural. Bellido ediciones EIRL. Recuperado de:
<https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/epistemologias-en-la-educacion-intercultural.pdf>
- Pereira, L., Pineda, M., Freire, E. (2017). Formación continua en la formación do-cente. Revista Conrado, 13(58), 30-35. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Pérez, E. (2022). Hacia una etnografía comunal: experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, vol. 43, pp. 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación, (número extraordinario), 121-138.
Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)
- Pineda, N. (2023). Representaciones Sociales sobre Interculturalidad de los Docentes de Básica Secundaria de La Institución Educativa Técnica Nuestra Señora del Lourdes Del Líbano Tolima y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Universidad nacional abierta y a distancia.

- Puentes, J., Soto., Z y Jerez, M. (2020) La interculturalidad el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. Universidad de los Andes.
- Quilaqueo, D., Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, 37, 285–300.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Restrepo, G. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Revelo, O., Collazos, C., Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, 21(41), 115-134.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996) Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe, SL. Capítulo II (Métodos de Investigación Cualitativa), Capítulo III (procesos y fases de la investigación cualitativa).
- Rodríguez, X. (2008) Una historia desde y para la interculturalidad. Universidad pedagógica internacional.
https://www.academia.edu/5985042/Una_historia_desde_y_para_la_interculturalida
- Sagastizal, M., Perlo, C. (2006): La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Buenos Aires: Editorial Stella. Ediciones La Crujía.
- Sales, A., Molines, O., Travel, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., Nogales, T., Ríos, I., Fernandez, R., Sales, D., Gomez, M., Marco, F., Bernabé, Y., Puig, M., Ruiz, P. (s.f) La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. Universidad de Valencia.

Sandoval, C. (2002): "Enfoque cualitativo". Bogotá. En línea:

file:///C:/Users/familia/Downloads/Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf

Santacruz, S. E. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11 (1)), 459-483. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576>

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*. 17 (4), 623-646.

chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59135560/aprendizaje_en_el_aula20190505-94266-r19gqv-

libre.pdf?1557181838=&response-content-

disposition=inline%3B+filename%3DAprendizaje_en_el_aula.pdf&Expires=1755563700

&Signature=V-

K~difUxosITAHWebD~CKRiOzvqD81pP1xoW7EKqFqtfOpW~w08NQIyARXX22s0QSCb

-

~pvMLx04OiFdQvisx7pABBzCJWHQ5WFpm0X1MNzy7LfmU~dX4~K1h46cGONqchl~

mya84tIQQxQZxzhEJETSGUfD3hFDWONrvVZShixb6yWMSNgirADBhQlxC1pD9qOpU

67xVQN8yHwTJjhTOj1M1I02ax7ygUq5yyUI7MTDbfiz9KaEJYThs76xrQNyq2ge5KxtzZ

KWOuXI0ln9IXJ29aG-C3fXil8vPYi1mhp9-q4clg5eM9tcUUI7-

z6LA1mlpCWwTEp0qu8aDdg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Solé, M. (2005). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación

lectora. *KALEIDOSCOPIO Revista de Educación, humanidades y artes*, 2(3), 1-4.

https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/01/DOC1-taxonomia_de_barret.pdf

Suarez, K. (2022) *La comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del storytelling digital en las redes sociales: revisión sistemática*. [Tesis para obtener el título de maestría]. Universidad del Quindío.

UNESCO (2023). *Recomendación sobre la educación para la paz, los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>

UNICEF. (2022, 22 de junio). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple>

Unidad de restitución de tierras [URT] (2016). Los derechos al territorio, a la identidad cultural y a la restitución de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Alto comisionado de las naciones unidas para los refugiados (ACNUR)

Urteaga, E., Padilla, J. A., Negrete, E., Morales, A., Santos, J., Montes, C. (2019). Invisibilidad, caos y creatividad colectiva: reconstrucción de coherencias emergentes y relacionalidad en procesos de aula abierta. *Foro de Educación*, 17(26), 300-326. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.610>

Valdez, J. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 626-645. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1728>

Vergara, M., (2021). La Virginia se abre paso en el turismo comunitario. *La crónica del Quindío*. <https://archivo.cronicadelquindio.com/noticias/region/la-virginia-se-abre-paso-en-el-turismo-comunitario>


Walsh, C (2009). Interculturalidad y educación intercultural. Instituto internacional de integración del convenio Andrés Bello. La Paz

Wood, P., Smith, J. (2018) Investigar en educación, Conceptos básicos metodología para desarrollar proyectos de investigación. Narcea, S.A. Ediciones.

Apéndices

Apéndice A

Consentimiento Informado para el Uso de Datos y Fotografías

	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	FECHA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO: 14/MARZO/2025
---	--	--

<p>INVESTIGACIÓN</p> <p>Título: Leer para Transformar: una Aproximación Intercultural que Fortalece la Comprensión Lectora en la IER Jesús María Morales.</p> <p>Ciudad y fecha: _____</p> <p>Yo, _____, identificado con cédula de ciudadanía No. _____ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a _____ estudiantes de la maestría en educación intercultural de la Universidad Nacional Abierta y a distancia UNAD, para la realización de algunos de los siguientes procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicación diagnósticos de lectura a los educandos de los grados tercero, cuarto y Quinto. 2. Aplicación de diario de campo campesinos cafecultores y Emberas. 3. Aplicación de entrevistas a docentes, educandos y padres de familia de la comunidad. 4. Uso de fotografías que evidencian el proceso de recolección de información de la investigación. <p>Adicionalmente se me informó que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento. • No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitirán mejorar los procesos de inclusión y de comprensión lectora en la Institución educativa. • Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD bajo la responsabilidad de los investigadores. • Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Esto también se aplica a mi cónyuge, a otros miembros de mi familia y a mis médicos. <p>Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.</p> <p>Firma _____ Documento de identificación No. _____ de _____ Huella Índice derecho: _____</p> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;"> HUELLA </div> </div>
--

Enlace:

https://drive.google.com/file/d/14JQ7RsvPEwQ4ZslkaVKISxylndpz_V4w/view?usp=drive_link

Apéndice B

Prueba Diagnóstica Grado 3°.

**DIAGNÓSTICOS DE COMPRENSIÓN LECTORA
GRADO TERCERO.**

Instrucciones del diagnóstico

A continuación, se plasma un diagnóstico de comprensión lectora para educandos del grado tercero con relación a las canciones: canción Emberá Chami y canción de Salento-Quindío de Leer es mi cuento 35, Cuentos y arrullos del folclore indígena y campesino colombiano, leer es mi cuento.

 <p align="center">UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia</p>	<p align="center">UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA- UNAD ESCUELAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU -MAESTRIA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL- DIAGNÓSTICO</p>
TITULO DE INVESTIGACIÓN	
FECHA	
NOMBRE ESTUDIANTE	
OBJETIVO	<p align="center">Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero en la Institución educativa Rural Jesús María Morales</p>
TIEMPO ESTIMADO	
LINEAMIENTOS CURRICULARES	
ESTANDARES CURRICULARES	
<p>Comprensión lectora: Los estudiantes deben ser capaces de comprender textos diversos, identificando ideas principales y secundarias, y estableciendo relaciones entre ellas.</p> <p>Análisis e interpretación: Deben analizar e interpretar textos literarios y no literarios, reconociendo elementos como personajes, tramas, y temas.</p>	

Uso de estrategias de lectura: Los estudiantes deben emplear estrategias como el muestreo para seleccionar información relevante y verificar su comprensión.

Lectura como práctica social: La lectura se entiende como una práctica cultural que permite a los estudiantes interactuar con diferentes contextos y perspectivas

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE

- Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen. (Leer).
- Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras (Escuchar).
- Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes (Escribir).
- Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros. (Hablar).

A continuación se presentan dos canciones, Emberá Chami y Canción de Salento, leerlas detenidamente y responder teniendo en cuenta la información brindada.

CANCIÓN EMBERA



Ilustrado por Amalia Low

CANCIÓN SALENTO



Ilustrado por Amalia Low

<p>Nepõnocheke Nepõnocheke urruua ibase muu pisiama muuba wãsiabiaima Nepõnocheke urruua ibase muu porua muuba masiabianma Nepõnocheke urruua ibase muu uroniba muuba puersadiaima</p> <p>Linda semillita, Linda semillita, soy el padre sol, ábreme la puerta, te daré calor. Linda semillita, soy el padre sol: fértil te levantarás con mi calor. Linda semillita, soy el padre sol desde aquí arriba mi fuerza te doy yo.</p>		<p>Duérmete niña, duérmete, niña, dulce y canela así repelente como tu abuela. Duérmete, niña, flor de batata así repelente como tu tata. Duérmete, niña, dulce y panela así repelente como tu abuela.</p>	
<p>Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta los dos textos anteriores.</p>			
<p>1. ¿Qué le brinda el padre sol a la semilla?</p>			
Luz	Energía	Calor	Ninguna de las anteriores.
<p>2. ¿Para qué le pide el sol a la semilla que le abra la puerta?</p>			
<p>3. ¿Qué sucede si una semilla no recibe el sol?</p>			
<p>4. ¿Quién es el relator de la historia?</p>			
Un niño	El sol	El agua	Todos los anteriores.
<p>5. ¿Consideras importante que esta historia esté escrita en español y en Embera? ¿Por qué?</p>			
<p>6. ¿Qué se le pide a la niña en el texto?</p>			
<p>7. ¿Qué características se mencionan de la niña en comparación con sus familiares?</p>			
<p>8. ¿Qué ingredientes o alimentos se mencionan en el texto?</p>			

Canela	Panela	Batata	Ninguno de los anteriores.
9. ¿Con quién se compara la niña en el texto?			
Solo con su abuela	Solo con su tata	Con su abuela y su tata	
10. ¿Qué cualidad menciona la canción sobre la niña?			
Traviesa	Dulce	Juguetona	Ninguna de las anteriores.

Enlace: [https://docs.google.com/document/d/12-](https://docs.google.com/document/d/12-SXimn4NII1eZpegmxVXdsBeYvv2n7Y/edit?usp=drive_link&oid=118032869320603872020&rt)

[SXimn4NII1eZpegmxVXdsBeYvv2n7Y/edit?usp=drive_link&oid=118032869320603872020&rt](https://docs.google.com/document/d/12-SXimn4NII1eZpegmxVXdsBeYvv2n7Y/edit?usp=drive_link&oid=118032869320603872020&rt)
[pof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/12-SXimn4NII1eZpegmxVXdsBeYvv2n7Y/edit?usp=drive_link&oid=118032869320603872020&rt)

Apéndice C

Prueba Diagnóstica grado 4°

DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA

GRADO CUARTO

Instrucciones del diagnóstico

A continuación, se plasma un diagnóstico de comprensión lectora para educandos del grado cuarto con relación al Fragmento del libro “lugares fantásticos de Colombia” de la serie leer es mi cuento, Ministerio de las artes, la cultura y los saberes de Colombia.

	<p align="center">UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA- UNAD ESCUELAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU - MAESTRIA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DIAGNÓSTICO</p>
TITULO DE INVESTIGACIÓN	
FECHA	
NOMBRE ESTUDIANTE	
OBJETIVO	<p align="center">Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto en la Institución educativa Rural Jesús María Morales</p>
TIEMPO ESTIMADO	
LINEAMIENTOS CURRICULARES	
ESTANDARES CURRICULARES	
<p>Comprensión lectora: Los estudiantes deben ser capaces de comprender textos diversos, identificando ideas principales y secundarias, y estableciendo relaciones entre ellas.</p> <p>Análisis e interpretación: Deben analizar e interpretar textos literarios y no literarios, reconociendo elementos como personajes, tramas, y temas.</p>	

Uso de estrategias de lectura: Los estudiantes deben emplear estrategias como el muestreo para seleccionar información relevante y verificar su comprensión.

Lectura como práctica social: La lectura se entiende como una práctica cultural que permite a los estudiantes interactuar con diferentes contextos y perspectivas

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE

- Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen. (Leer).
- Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras (Escuchar).
- Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes (Escribir).
- Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros. (Hablar).

A continuación se presenta el fragmento del texto narrativo “Lugares fantásticos de Colombia”

EL TESORO DEL PIRATA MORGAN EN SANTA CATALINA

En 1670 los españoles dominaban las islas cuando el comandante Henry Morgan los desalojó. Henry Morgan era un pirata con patente de corso, es decir, con autorización de su Majestad Británica para atacar barcos enemigos y quedarse con el botín.

Morgan medía más de dos metros, y como era tan grande, desayunaba doce huevos, se comía una gallina entera al almuerzo y otra a la comida. No se cortaba el pelo ni la barba y tampoco se bañaba. A lo único que le tenía miedo era al barco fantasma que por esta época surcaba al mar caribe. Si este barco aparecía en las noches de bruma, con seguridad había naufragios y ahogados que vivirán por siempre en los cementerios del fondo del mar.

1. ¿Quién era Henry Morgan? Literal

Campeño	Pirata	Indígena	Todas las anteriores

2. ¿Qué era una patente de corso y cómo la utilizaba Henry Morgan? Literal en profundidad			
3. Describe la apariencia física de Henry Morgan según el texto. ¿Qué características destacan? literal			
4. ¿Qué tipo de alimentación tenía Henry Morgan según el texto? ¿Te parece exagerada? ¿Por qué? Lectura crítica			
5. ¿Qué era lo que más temía Henry Morgan? literal			
Al océano	Pata de palo	Barco fantasma	Ninguna de las anteriores
6. ¿Qué sucedía cuando el barco fantasma aparecía en las noches de bruma? ¿Qué consecuencias tenía su presencia? literal			
7. ¿Cómo crees que la gente de la época veía a Henry Morgan? ¿Lo considerarían un héroe o un villano? ¿Por qué? Inferencial o lectura crítica			
8. ¿Qué papel jugaba la autorización de su Majestad Británica en las acciones de Henry Morgan? ¿Cómo afectaba esto su comportamiento? inferencial			

9. ¿Qué aspectos de la personalidad de Henry Morgan se pueden inferir de su apariencia y comportamiento descritos en el texto? inferencial
10. ¿Cómo crees que la historia de Henry Morgan podría influir en la forma en que los niños de hoy en día ven a los piratas? ¿Por qué? Lectura crítica

Enlace: https://docs.google.com/document/d/1cdufPvNd9tw6Qcfsf2e-0N_dWi-eKFt/edit?usp=drive_link&oid=118032869320603872020&rtpof=true&sd=true

Apéndice D

Prueba Diagnóstica Grado 5°

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA GRADO QUINTO

Instrucciones del diagnóstico

A continuación, se plasma un diagnóstico de comprensión lectora para educandos del grado quinto con relación a los siguientes textos: Los indígenas y los campesinos, direccionado al proyecto de investigación titulado Leer para transformar: una aproximación intercultural que fortalece la comprensión lectora en la I.E.R. Jesús María Morales.

	UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA- UNAD ESCUELAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU - MAESTRIA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL- DIAGNÓSTICO
FECHA	
NOMBRE DEL ESTUDIANTE	
OBJETIVO	Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto en la Institución educativa Rural Jesús María Morales.
TIEMPO ESTIMADO	
LINEAMIENTOS CURRICULARES	
ESTANDARES CURRICULARES	
Comprensión lectora: Los estudiantes deben ser capaces de comprender textos diversos, identificando ideas principales y secundarias, y estableciendo relaciones entre ellas.	
Análisis e interpretación: Deben analizar e interpretar textos literarios y no literarios, reconociendo elementos como personajes, tramas, y temas.	

Uso de estrategias de lectura: Los estudiantes deben emplear estrategias como el muestreo para seleccionar información relevante y verificar su comprensión.

Lectura como práctica social: La lectura se entiende como una práctica cultural que permite a los estudiantes interactuar con diferentes contextos y perspectivas

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE

- Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen. (Leer).
- Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras (Escuchar).
- Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes (Escribir).
- Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros. (Hablar).

A continuación se presentan dos textos descriptivos sobre indígenas y campesinos, leerlos detenidamente y responder teniendo en cuenta la información brindada.

Texto 1: Indígenas

"Los indígenas fueron los primeros habitantes de Colombia. Vivían de la caza, la pesca y la siembra de maíz, frijol y otros vegetales. Hace más o menos 3.000 años que habitaban en la costa Atlántica de Colombia. Formaban grupos donde había una igualdad, pero luego se organizaron en cacicazgos con diferentes roles como gobernantes, sacerdotes, guerreros, artesanos y comerciantes."

Texto 2: Campesinos

"Los campesinos son personas que viven en el campo y trabajan la tierra para producir alimentos como café, maíz, frijol y papa. A menudo enfrentan desafíos como la falta de agua o la sequía, pero son muy importantes para nuestra sociedad porque nos proveen de comida fresca y saludable."



De acuerdo con los textos anteriores responde las siguientes preguntas.

1. ¿De qué manera vivían los indígenas en el pasado? literal

2. ¿Qué tipo de actividades realizaban los indígenas para sobrevivir? Literal

Caza y pesca

Siembra de
maíz y frijol

Todas las
anteriores

Ninguna de
las anteriores

3. ¿Qué es un cacicazgo y cómo se organizaban los indígenas en él? Inferencial

4. ¿Por qué son importantes los campesinos en nuestra sociedad? Lectura crítica

5. ¿Qué tipo de alimentos producen los campesinos? literal

café

Maíz y frijol

papa

Todas las
anteriores

6. ¿Qué desafíos enfrentan los campesinos en su trabajo? Lectura crítica

7. ¿Cuánto tiempo hace que los indígenas habitan en la costa Atlántica de Colombia? Inferencial			
Más de 1.000 años	Más de 2.000 años	Más de 5.000 años	No sé
8. ¿Por qué es importante respetar y aprender sobre las culturas indígenas? Lectura crítica			
9. ¿Qué puedes hacer para ayudar a los campesinos o a las comunidades indígenas? Lectura crítica			
10. ¿Existen culturas diversas en nuestro contexto académico? Descríbelo. lectura crítica			


Enlace: https://docs.google.com/document/d/18x_7RtjXyWgtWoEU3aa-815uZCbXVRd6/edit?usp=drive_link&oid=118032869320603872020&rtpof=true&sd=true

Apéndice E

Entrevista a Padres de Familia

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

En el marco de nuestra investigación titulada Leer para Transformar: una Aproximación Intercultural que Fortalece la Comprensión Lectora en la IER Jesús María Morales, que tiene como fin el reconocimiento de las prácticas educativas en la institución direccionadas a los procesos lectores y la inclusión educativa, nos gustaría conocer sus puntos de vista sobre esta temática, para lo cual su participación es fundamental para entender cómo se están abordando estos temas en la educación actual a través de 10 preguntas.

	UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA- UNAD ESCUELAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU - MAESTRIA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL- ENTREVISTA
INFORMACIÓN GENERAL	
OBJETIVO	Identificar y comprender las prácticas lectoras de los padres de familia y su papel en la preservación de la cultura a través de la lectura, con el fin de promover un entorno familiar que fomente el desarrollo cultural y educativo de los niños.
FECHA	
LUGAR DE RESIDENCIA	
NOMBRE INVESTIGADOR/OBSERVADOR	
NOMBRE DEL ENTREVISTADO	
OFICIO O PROFESIÓN	
EDAD	
1. ¿Cuál es su experiencia con la lectura en su vida diaria?	

2. ¿Qué tipo de textos o materiales lee con más frecuencia?				
Libros	Revistas	Periódicos	Ninguna de las anteriores	Otro: ¿Cuál? _____
3. ¿Cree que la lectura puede influir en la educación de los niños y niñas y qué beneficios puede fomentar en ellos?				
4. ¿Tiene en su casa, comunidad o contexto cercano material de lectura?				
5. ¿Qué desafíos enfrenta para acceder a material de lectura en su comunidad?				
6. ¿Qué temas o géneros literarios le gustaría que se incluyeran en la educación de sus hijos?				

7. ¿Cómo se relaciona la tradición oral de su cultura con la lectura?
8. ¿Qué actividades podrían implementarse en su comunidad para fomentar la lectura?
9. ¿Qué papel cree que juega la lectura en la preservación de la cultura y la tradición indígena o campesina?
10. ¿Qué cambios han observado en sus comunidades en cuanto a la percepción de la lectura a lo largo del tiempo?


Enlace Entrevista a padres de familia.

<https://sites.google.com/view/seminario-de-invest3webquest/procesos/tarea-2#h.6p4sitl565zo>

Apéndice F

Entrevista a Estudiantes

ENTREVISTA A EDUCANDOS

 <p>Universidad Nacional Abierta y a Distancia</p>		UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA- UNAD ESCUELAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU - MAESTRIA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL- ENTREVISTA	
INFORMACIÓN GENERAL			
OBJETIVO		Identificar y comprender las prácticas lectoras y los procesos de inclusión que los estudiantes de 3° a 5° experimentan en su colegio, con el fin de mejorar la educación inclusiva y fomentar un entorno que promueva el desarrollo de habilidades lectoras para todos.	
FECHA			
INSTITUCIÓN- SEDE			
NOMBRE INVESTIGADOR/OBSERVADOR			
NOMBRE ESTUDIANTE			
GRADO			
EDAD			
1. ¿ Te gusta leer?			
Marque con una X según corresponda.			
mucho	poco	regular	No me gusta
2. ¿Qué tipo de libros te gusta leer?			
Aventuras	Cuentos y fabulas	Historias de miedo	Otros: ¿Cuáles?
3. ¿Por qué crees que leer es importante?			

4. ¿Te sientes valioso e importante cuando leen cuentos sobre tu cultura, historia y tradiciones? Justifica tu respuesta.			
5. ¿Lees con alguien más en casa o en la escuela?			
No leo	Sí, con mis padres.	Sí, con mis profesores	Sí, con mis amigos.
6. ¿Crees que leer te ayuda a aprender cosas nuevas?			
7. ¿Qué tipos de libros te gustaría que se leyeran en la escuela?			
8. ¿Crees que conocer otras culturas te ayudará a entender mejor a tus amigos y sus creencias?			
9. ¿Te gustaría que se llevaran a cabo más actividades en la escuela que involucren diferentes culturas?			
10. ¿Te gustaría que tus padres y familiares te contaran más sobre su cultura de origen? Justifica tu respuesta.			




Enlace: <https://sites.google.com/view/seminario-de-invest3webquest/procesos/tarea-2#h.niinxb1zebg9>

Apéndice G

Entrevista a Docentes

ENTREVISTA A DOCENTES

En el marco de nuestra investigación titulada Leer para Transformar: una Aproximación Intercultural que Fortalece la Comprensión Lectora en la IER Jesús María Morales, que tiene como fin el reconocimiento de las prácticas educativas en la institución direccionadas a los procesos lectores y la inclusión educativa, nos gustaría conocer sus experiencias y prácticas en el aula. Su participación es fundamental para entender cómo se están abordando estos temas en la educación actual, para lo cual se plantearon 10 preguntas abiertas.

	UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA- UNAD ESCUELAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU- MAESTRIA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL- ENTREVISTA
INFORMACIÓN GENERAL	
OBJETIVO	Conocer las estrategias educativas que los docentes utilizan para promover la inclusión y mejorar los procesos lectores en la Institución Educativa rural Jesús María Morales.
FECHA	
INSTITUCIÓN- SEDE	
NOMBRE INVESTIGADOR/OBSERVADOR	
NOMBRE DEL ENTREVISTADO	
ÁREA DEL DOCENTE	
EDAD	
1. Partiendo de la diversidad cultural de la institución educativa ¿Cómo incorpora la lectura en sus planes de enseñanza para fomentar la inclusión educativa?	

2. ¿Qué estrategias didácticas e innovadoras utiliza usted para mejorar las competencias lectoras de los educandos teniendo en cuenta su diversidad?
3. ¿Qué estrategia curricular desde el PEI direcciona sus procesos y estrategias de enseñanza hacia la interculturalidad?
4. ¿Considera usted que la institución educativa brinda las herramientas, capacitaciones y espacios adecuados para abordar la diversidad cultural existente?
5. ¿Cómo se asegura usted de que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, cultura, creencias, tengan acceso a materiales de lectura adecuados?
6. ¿Qué metodología utiliza para evaluar y mejorar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en un entorno inclusivo?
7. ¿Cómo fomenta la participación activa de todos los estudiantes durante las actividades de lectura?


8. ¿Qué tipo de apoyo ofrece a los estudiantes que enfrentan dificultades en la comprensión lectora y cómo lo adapta a las necesidades individuales?
9. ¿Qué estrategias utiliza para involucrar a las familias en el proceso de enseñanza de la lectura y promover hábitos lectores en casa?
10. ¿Cómo diseña actividades de lectura que sean relevantes y significativas para estudiantes de diferentes contextos culturales?

Enlace: <https://sites.google.com/view/seminario-de-invest3webquest/procesos/tarea-2#h.f0i7p7nd8076>

Apéndice H

Diario de Campo Campesino Caficultor

DIARIO DE CAMPO CAMPESINO CAFICULTOR.

	<p align="center"> UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA- UNAD ESCUELAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU MAESTRIA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DIARIO DE CAMPO </p>
INFORMACIÓN GENERAL.	
FECHA	
COLEGIO	
NOMBRE INVESTIGADOR/OBSERVADOR	
NOMBRE DE PERSONAS QUE INTERVIENEN	
EDAD	
LUGAR	
RECURSOS	
HORA DE INICIO- HORA DE FINALIZACIÓN	
DIARIO CAMPO	
<p>Objetivo de la sesión: Conocer a través de un diálogo preestablecido los valores, interacciones sociales, expresiones de cultura, creencias que se manifiestan en el día a día de una comunidad campesina caficultora.</p>	
DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO	
PREGUNTAS DE INTERPRETACIÓN DURANTE LA OBSERVACIÓN	
APRENDIZAJES	DIFICULTADES OBSERVADAS

--	--

Elaborado por: Diego Fernando Cruz Arboleda y Sandra Marcela Gómez Galeano.


Enlace:

https://docs.google.com/document/d/1T1H8j9zqPTWa4qkcWtQ1Cjn7kgsPh9QB/edit?usp=drive_link&oid=118032869320603872020&rtpof=true&sd=true

Apéndice I

Diario de Campo Emberas

DIARIO DE CAMPO EMBERAS.

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA- UNAD ESCUELAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU MAESTRIA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DIARIO DE CAMPO</p>
INFORMACIÓN GENERAL	
FECHA	
COLEGIO	
NOMBRE INVESTIGADOR/OBSERVADOR	
NOMBRE DE PERSONAS QUE INTERVIENEN	
EDAD	
LUGAR	
RECURSOS	
HORA DE INICIO- HORA DE FINALIZACIÓN	
DIARIO CAMPO	
<p>Objetivo de la sesión: Conocer a través de un diálogo preestablecido los valores, interacciones sociales, expresiones de cultura, creencias que se manifiestan en el día a día de un resguardo Emberá Chami.</p>	
DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO	
PREGUNTAS DE INTERPRETACIÓN DURANTE LA OBSERVACIÓN	
APRENDIZAJES	DIFICULTADES OBSERVADAS

--	--

Elaborado por: Diego Fernando Cruz Arboleda y Sandra Marcela Gómez Galeano.

Apéndice J

Validación de Instrumentos por Experto

RÚBRICA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A APLICAR EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DENOMINADO LEER PARA TRANSFORMAR: UNA APROXIMACIÓN INTERCULTURAL QUE FORTALECE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA IER JESÚS MARÍA MORALES.

El proyecto de investigación aplicado está estructurado con el fin de reconocer los procesos lectores de los educandos de grado tercero, cuarto y quinto, y posterior a ello realizar un análisis de la vinculación de la interculturalidad en todos los escenarios: académico, comunitario, currículo educativo, entre otros; lo anterior, partiendo de la población diversa con la que cuenta la institución. Finalmente, se pretende diseñar material didáctico curricular que permita la inclusión de estudiantes de población diversa y la comunidad educativa en general en el fortalecimiento de procesos lectores que apunten a cumplir los siguientes objetivos:

General: Diseñar una propuesta curricular desde un enfoque intercultural que fortalezca la comprensión lectora de los estudiantes de 3° a 5° de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales de Calarcá Quindío.

Específicos:

Analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 3° a 5° de la Institución Educativa Rural Jesús María Morales de Calarcá Quindío desde un enfoque intercultural.

Identificar la concepción de los estudiantes, padres de familia y docentes con relación a la importancia de la comprensión lectora con enfoque intercultural.

Construir material didáctico curricular y estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras desde el enfoque intercultural con el fin de mejorar la comprensión lectora.

Instrucciones: Lee cada ítem que se relaciona con cada instrumento y escribe **cumple o no cumple/ Aplica o no aplica / sí o no**, según corresponda, de acuerdo a la perspectiva del validador.

Rúbrica para validación de instrumentos

Información del evaluador

Nombre:	David Rendón Londoño	Ciudad	Armenia-
		de	Quindío
		residencia	
		:	

Profesión:	Docente		
Cargo:	Docente de Aula área de Humanidades		
Nivel de formación académica:	Magister- Doctorando		
Instrumentos: Diagnósticos			
	Prueba diagnóstica Grado tercero	Prueba diagnóstica Grado cuarto	Prueba diagnóstica Grado quinto
¿Son las preguntas claras, concisas y fáciles de entender, de acuerdo con la edad de los educandos?	Si	Si	Si
¿Los textos seleccionados son pertinentes con los temas ejes del proyecto?	Si	Si	Si
¿El lenguaje utilizado es apropiado para la población a la que	Si	Si	Si

se dirige el instrumento?			
¿Las preguntas están alineadas con el objetivo de investigación?	Si	Si	Si
¿La estructura establecida para el diagnóstico facilita su desarrollo?	Si	Si	Si
¿Las preguntas contribuyen significativamente a la recopilación de datos relevantes?	Si	Si	Si
¿La secuencia de las preguntas facilita una narrativa coherente y lógica?	Si	Si	Si
¿Las preguntas permiten respuestas claras y de fácil análisis?	Si	Si	Si
¿Consideras que el diagnóstico es fácil de diligenciar?	Si	Si	Si
¿Consideras el diagnóstico llamativo para niños y niñas de los grados establecidos?	Si	Si	si

Observación final	El instrumento es pertinente y con una alta riqueza contextual para los estudiantes al que va dirigido, se exalta el excelente uso de canciones en el idioma nativo de los estudiantes y el español
-------------------	---

--	--

Instrumentos: Entrevistas			
	Entrevista a educandos	Entrevista a padres de familia	Entrevista a docentes
¿Son las preguntas claras, concisas y fáciles de entender, de acuerdo con la edad de los entrevistados?	Si	Si	si
¿Las preguntas están redactadas de manera clara y precisa, evitando ambigüedades o términos confusos?	Si	Si	si
¿El lenguaje utilizado es apropiado para la población a la que se dirige el instrumento?	Si	Si	si
¿Las preguntas están alineadas con el objetivo de investigación?	Si	Si	si

¿La estructura establecida para la entrevista facilita su desarrollo?	Si	Si	si
¿Las preguntas contribuyen significativamente a la recopilación de datos relevantes?	si	Si	si


¿La secuencia de las preguntas facilita una narrativa coherente y lógica?	Si	Si	si
¿Las preguntas permiten respuestas claras y de fácil análisis?	Si	Si	si
¿Consideras que la entrevista es fácil de diligenciar?	Si	Si	si
¿Existe algún sesgo potencial en la redacción de las preguntas que pueda influir en las respuestas?	No	No	no

Observación final	Aunque muy pertinentes las preguntas, puede que estén demasiado enfocadas a las acciones del docente, se sugiere incluir material recibido de entes externos encargados de la educación como el Ministerio de Educación Nacional MEN
-------------------	--

Instrumento: Diario de campo		
	Diario de campo: Campesinos caficultores	Diario de campo: Comunidad Embera Chami
¿El formato del diario de campo facilita la revisión y análisis de la información?	Si	Si
¿El diario de campo es claro y fácil de entender en su estructura y contenido?	Si	Si

¿El diario de campo es relevante para los objetivos y la metodología de investigación?	Si	Si
¿El diario de campo es útil para la recopilación de información de manera clara y concisa?	Si	Si
¿El diario de campo permite la retroalimentación continua y la mejora del proceso de investigación?	Si	Si
¿El diario de campo es útil para recopilar y analizar	Si	Si

datos cualitativos?		
Observación final	<p>La implementación de dos diarios diferentes para dos contextos a trabajar es una buena idea, ya que durante el análisis de datos permitirá comparar y sacar factores diversos y comunes de cada uno de ellos.</p>	

NOMBRE EVALUADOR:	David Rendón Londoño		
C.C:	1094926628	CE	305448626
	L:	1	
CORREO:	david.rendon@utp.edu.co		
FORMACIÓN ACADÉMICA:	Magister- Candidato a Doctorado		
FIRMA:	David Rendón Londoño	 Firmado digitalmente por David Rendón Londoño Fecha: 2025.03.13 17:04:13 -05'00'	