Modelo pedagógico intercultural para fortalecimiento de habilidades lectoescritoras estudiantes de primaria Awá Alto Guelmambi, Barbacoas, Nariño

Jenny Omaira Bisbicuth Hurtado

Asesor:

Esteban David Piarpusan

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Maestría en Educación Intercultural

2025

Dedicatoria

A Dios Todopoderoso, fuente eterna de sabiduría, fortaleza y paz, quien me sostuvo en cada paso de esta etapa de estudios, iluminando mi mente en momentos de duda y dándome fuerzas para perseverar, como promete en su Palabra: "Todo lo puedo en Cristo que me fortalece" (Filipenses 4:13). Gracias por la fuerza y la inspiración que me ha dado para no rendirme nunca.

A mi amada familia —padres, hermanos, esposo e hijos—, por su amor incondicional, paciencia en mis ausencias, oraciones constantes y sacrificios que me permitieron avanzar.

Ustedes son mi mayor motivación y el cimiento de este logro, reflejando el legado de fe y servicio que compartimos en nuestra comunidad Awá.

Este trabajo no es solo mío, sino fruto de su fe y apoyo inquebrantable; este logro no habría sido posible sin ustedes. Todo sea para gloria de Dios y servicio a nuestro pueblo.

Resumen

La presente investigación tiene como propósito diseñar un modelo pedagógico intercultural significativo que fortalezca las competencias lectoescritoras en los estudiantes de educación básica primaria de la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi, ubicada en el municipio de Barbacoas, Nariño. Este estudio parte del reconocimiento de la educación intercultural como una oportunidad para valorar la diversidad cultural, lingüística y social del pueblo Awá, promoviendo procesos educativos inclusivos, participativos y contextualizados. Aunque en Colombia existen políticas orientadas hacia la educación intercultural, aún persisten limitaciones en la implementación de estrategias que integren los saberes ancestrales y la lengua materna en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El diagnóstico inicial evidenció debilidades en la comprensión lectora, la expresión escrita, el vocabulario y la fluidez, aspectos que reflejan la necesidad de un enfoque pedagógico adaptado a las características culturales y lingüísticas de los estudiantes. En este contexto, se propone un modelo basado en la integración del Awapit y el español, articulando la oralidad tradicional con las prácticas de lectoescritura para favorecer un aprendizaje más significativo y pertinente. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando el método de investigación-acción educativa y un diseño descriptivo que permitió la participación activa de docentes, estudiantes y miembros de la comunidad. Las técnicas empleadas incluyeron la observación estructurada, entrevistas y revisión documental, con el fin de analizar las prácticas pedagógicas actuales y sustentar la propuesta desde una perspectiva intercultural. Los resultados demostraron que la aplicación de estrategias interculturales favorece la participación, el sentido de pertenencia y la valoración de la identidad cultural. En conclusión, el modelo pedagógico propuesto constituye una herramienta innovadora que promueve el

diálogo de saberes, el fortalecimiento de la identidad Awá y la mejora de la calidad educativa en contextos rurales e indígenas.

Palabras clave: modelo pedagógico intercultural, habilidades lectoescritoras, estudiantes, indígenas.

Abstract

This research aims to design a meaningful intercultural pedagogical model that strengthens the literacy skills of primary school students at the Alto Guelmambi Awá Indigenous Educational Center, located in the municipality of Barbacoas, Nariño. This study is based on the recognition of intercultural education as an opportunity to value the cultural, linguistic, and social diversity of the Awá people, promoting inclusive, participatory, and contextualized educational processes. Although policies geared toward intercultural education exist in Colombia, limitations persist in the implementation of strategies that integrate ancestral knowledge and the native language into the teaching-learning process. The initial assessment revealed weaknesses in reading comprehension, written expression, vocabulary, and fluency, aspects that reflect the need for a pedagogical approach adapted to the cultural and linguistic characteristics of the students. In this context, a model based on the integration of Awapit and Spanish is proposed, articulating traditional oral communication with literacy practices to promote more meaningful and relevant learning. The study was conducted using a qualitative approach, using the educational action research method and a descriptive design that allowed for the active participation of teachers, students, and community members. The techniques employed included structured observation, interviews, and document review, with the aim of analyzing current pedagogical practices and supporting the proposal from an intercultural perspective. The results demonstrated that the application of intercultural strategies fosters participation, a sense of belonging. In conclusion, the proposed pedagogical model constitutes an innovative tool that promotes the dialogue of knowledge, the strengthening of Awá identity, and the improvement of educational quality in rural and Indigenous contexts.

Keywords intercultural pedagogical model, literacy skills, students, Indigenous people.

Tabla de Contenido

Introducción 12

Justificación 14

Objetivos 16

Objetivo General 16

Objetivos Específicos 16

Planteamiento del Problema 17

Definición del Problema 17

Formulación de la Pregunta de Investigación 20

Marcos de Referencia 22

Marco de Antecedentes 22

A Nivel Internacional 22

A nivel de Colombia 23

A Nivel Regional 25

Marco Teórico 26

Teorías de Educación Intercultural 26

Saberes ancestrales 28

Competencias lectoescritoras 28

Educación Intercultural 28

Modelo Educativo Intercultural 30

Tipos de Modelos de Educación Intercultural 33

Educación Multigrado 36

Habilidades Lectoescritoras 39

Marco Conceptual 41
Educación intercultural 41
Etnoeducación 41
Educación multigrado 42
Lectura y escritura 43
Estrategias pedagógicas 45
Interculturalidad en la educación 45
Metodologías activas y participativas 46
Diálogo de saberes 46
Participación Comunitaria 47
Inclusión de saberes ancestrales 47
Evaluación continua 48
Marco Contextual 49
Misión del PEC ɨnkal Awá UNIPA 60
Visión del PEC ɨnkal Awá UNIPA 61
Diseño Metodológico 62
Enfoque 62
Método de Investigación 62
Tipo de Investigación 63
Unidad de Análisis 63
Técnicas de Recolección de Información 64
Revisión documental 64
Observación estructurada 64

Instrumentos de Recolección de Información 66
Formato de revisión documental 66
Guía de observación 66
Desarrollo de Resultados 67
Modelos Pedagógicos Interculturales para Contextos Educativos 67
La Lectura y Escritura en el Aprendizaje de Estudiantes Multigrado del Pueblo Awá 103
Modelo Educativo Intercultural *Katsa Yal* (Casa Grande) 107
Análisis de Resultados y Discusión 130
Análisis de Resultados 130
Discusión 131
Conclusiones 137
Referencias 139
Apéndices 152

Lista de tablas

Tabla 1. *Estudiantes matriculados en el año lectivo 2024* 54

Tabla 2. *Evaluación por competencias de lectoescritura.* 65

Tabla 3. *Matriz de vaciado de información de objetivo general, hallazgos y conclusiones* 81

Tabla 4. *Matriz de vaciado de información: fines educativos, currículo, métodos de enseñanza aprendizaje, evaluación y relación maestro estudiante* 89

Tabla 5. *Tabla de paso y la descripción* 108

Tabla 6. *Tejidos de aprendizaje grado primero* 113

Tabla 7. *Tejidos de aprendizaje grado segundo* 115

Tabla 8. *Tejidos de aprendizaje grado tercero* 117

Tabla 9. *Tejidos de aprendizaje grado cuarto y quinto* 119

Tabla 10. *Actividades para fomentar la lectura y escritura en estudiantes Awá.* 123

Lista de Figuras

Figura 1. *Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi*..... 49

F**igura 2**. *Espacio de diálogo y aprendizaje en comunidad: fortaleciendo la educación intercultural* 52

Figura 3. *Madres, docentes y estudiantes: aliados en el proceso educativo Awá*..... 54

Figura 4. *Artesanías que realizan en la comunidad Guelmambi*..... 55

Figura 5. *Resguardos asociados a la Unidad Indígena del Pueblo Awá - UNIPA* 56

Figura 6. *Mapa del Resguardo Indígena Nunalbi Alto Ulbi*..... 56

Figura 7. *Integración de saberes ancestrales en la educación del pueblo Awá*..... 59

Figura 8. *Educación propia Awá: enseñar, aprender y enseñar (Kamtatkit Kamna Kamtatkit)* **61**

Figura 9. *Metodología aplicada en el estudio* 63

Figura 10. *Técnicas de recolección de información*..... 65

Figura 11. *Leer y escribir desde la identidad Awá: diagnóstico y estrategias pedagógicas* 103

Figura 12. *Evaluación por competencias de lectoescritura* 105

Figura 13. *Katsa yal (casa grande)* 107

Figura 14. *Actividades para fomentar la lectura y escritura en estudiantes Awá*..... 122

Lista de Apéndices

Apéndice A *Formato de revisión documental* 152

Apéndice B *Talleres para el diagnóstico de competencias lectoescritoras* 153

Apéndice C *Consentimiento Informado para uso de imágenes en proyecto de investigación* .. 166

Apéndice D *Firmas de consentimiento informado para imágenes* 169

Apéndice E *Evidencias Fotográficas* 171

Introducción

La educación intercultural pretende reconocer, respetar y valorar la pluralidad cultural, lingüística y social de los pueblos, impulsando procesos de enseñanza más inclusivos y contextualizados. En Colombia, aunque se han logrado avances normativos y se han establecido políticas orientadas a fortalecer este enfoque, las instituciones educativas aún enfrentan dificultades para incorporar de manera real y significativa los saberes ancestrales y las cosmovisiones indígenas dentro del currículo. En la práctica, persisten tensiones entre los modelos escolares tradicionales y las realidades culturales de las comunidades, pues la escuela, bajo una visión homogénea del conocimiento, tiende a excluir o minimizar los saberes propios. Esta situación afecta la identidad y la motivación de los estudiantes, evidenciando que el verdadero desafío consiste no solo en garantizar el acceso a la educación, sino en asegurar que esta sea culturalmente relevante y contribuya al fortalecimiento de las raíces y la identidad de los pueblos originarios.

En este contexto, el pueblo Awá, asentado en el municipio de Barbacoas (Nariño), representa un ejemplo de la necesidad urgente de articular la educación formal con los saberes ancestrales y las prácticas culturales del territorio. La Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi se enfrenta a una realidad educativa en la que los modelos pedagógicos predominantes no reflejan su cosmovisión ni su lengua, lo que genera un distanciamiento entre los contenidos escolares y el mundo cotidiano de los estudiantes. Esta desconexión limita no solo el desarrollo de competencias académicas, sino también la preservación de la identidad cultural, los valores comunitarios y la transmisión intergeneracional del conocimiento.

La presente investigación tiene como propósito principal diseñar un modelo pedagógico intercultural que incorpore los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el

fin de fortalecer las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de educación básica primaria de la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi, en el municipio de Barbacoas, en él se busca responder a la necesidad de una educación más contextualizada, que valore la diversidad cultural y promueva el diálogo de saberes dentro del aula. Para alcanzar este propósito, se identificó los modelos pedagógicos interculturales aplicables a contextos educativos diversos, diagnosticar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes de la comunidad Awá, y finalmente, proponer un modelo pedagógico intercultural que fomente un aprendizaje significativo, coherente con la cultura, lengua y cosmovisión propias del territorio.

La metodología utilizada para diseñar un modelo pedagógico intercultural que integre los saberes ancestrales en el aprendizaje y fortalezca las habilidades lectoescritoras de los estudiantes Awá de la Sede Educativa Alto Guelmambi. Se empleó un enfoque cualitativo, con el método de investigación acción educativa y un diseño descriptivo, permitiendo la participación activa de la comunidad. Las técnicas de recolección incluyeron revisión documental y observación estructurada, lo que facilitó analizar las competencias lectoescritoras y sustentar el modelo pedagógico propuesto desde una perspectiva intercultural.

El desarrollo de este estudio se organiza en seis capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos de la investigación. El segundo aborda los marcos de referencia, tales como: antecedentes, teórico, conceptual y contextual que sustentan el estudio. El tercer capítulo expone el diseño metodológico empleado, mientras que el cuarto describe los resultados obtenidos. En el quinto capítulo se realiza el análisis y la discusión de dichos resultados, y el sexto presenta las conclusiones derivadas del proceso investigativo. Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y los Apéndices que complementan el trabajo académico.

Justificación

El proyecto radica en su potencial para transformar el entorno educativo en Alto Guelmambi mediante un enfoque intercultural. Al integrar las prácticas de lectura y escritura con un marco pedagógico que valore la diversidad cultural, se espera no solo mejorar los resultados académicos, sino también contribuir a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Este modelo no solo responde a las necesidades educativas actuales, sino que también promueve una cultura de respeto y valoración por las diferencias, fundamental en un mundo cada vez más globalizado.

Esta investigación es importante porque aborda una de las principales problemáticas en contextos educativos rurales y étnicamente diversos como el de la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi: la falta de estrategias pedagógicas pertinentes que integren la diversidad cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchas instituciones rurales, especialmente aquellas ubicadas en territorios indígenas, persiste un modelo educativo homogéneo, centrado en contenidos universales, que poco o nada dialoga con las realidades culturales, lingüísticas y sociales de los estudiantes. Este vacío pedagógico no solo limita el rendimiento académico de los niños y niñas, sino que también debilita su identidad cultural, su sentido de pertenencia y su autoestima como parte de un pueblo ancestral.

El propósito de esta investigación es diseñar un modelo pedagógico intercultural que, a través de la lectura y la escritura, logre fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes al tiempo que se reconoce, valora e incorpora su cultura Awá. Este modelo busca promover el diálogo de saberes, entendiendo que los conocimientos ancestrales no deben ser excluidos del ámbito escolar, sino integrados de manera significativa. La propuesta está pensada para crear ambientes de aprendizaje inclusivos, respetuosos de la diferencia, y que permitan a los

estudiantes desarrollar tanto competencias académicas como una conciencia crítica de su identidad y del mundo que los rodea.

El proyecto está dirigido principalmente a los estudiantes de educación básica primaria de la Sede Educativa Alto Guelmambi, quienes serán los beneficiarios directos del modelo pedagógico. Sin embargo, también beneficiará a los docentes, al brindarles herramientas concretas para trabajar en contextos multigrado e interculturales, facilitando su labor en el aula. A su vez, impactará a la comunidad educativa en general a los padres, madres y líderes comunitarios, al fortalecer los lazos entre escuela, cultura y territorio, reconociendo a la educación como un proceso colectivo y situado.

No realizar esta investigación implicaría perpetuar prácticas educativas descontextualizadas, que reproducen la exclusión cultural y limitan el derecho a una educación pertinente y de calidad. También se corre el riesgo de seguir ampliando la brecha entre la educación rural e indígena frente a la urbana y mestiza, afectando el desarrollo integral de las niñas y niños Awá, y debilitando los procesos de transmisión cultural entre generaciones. En ese sentido, el proyecto no solo responde a una necesidad pedagógica, sino también ética y política: promover una educación que reconozca la dignidad de los pueblos, la riqueza de sus saberes, y el derecho de todos los estudiantes a aprender desde y con su cultura.

El presente proyecto de investigación es muy beneficioso para la institución educativa Sede Alto Guelmambi y de gran utilidad para el manejo de un modelo pedagógico encaminado a la educación intercultural a través de la lectoescritura, el cual permite escalar a un mejor rendimiento académico, que contribuya a un alto nivel escolar de los estudiantes, acorde a su estilo de vida y diversidad cultural, así podemos tener un conocimiento de enseñanza y aprendizaje incluyente.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar un modelo pedagógico intercultural que integre saberes ancestrales en el proceso de aprendizaje, para el fortalecimiento de las habilidades lectoescritoras en los estudiantes de educación básica primaria en la sede educativa Indígena Awá Alto Guelmambi, Municipio de Barbacoas.

Objetivos Específicos

Identificar modelos pedagógicos interculturales para contexto educativos.

Diagnosticar las competencias de lectoescritura en los estudiantes de la Sede Educativa indígena Awá Alto Guelmambi.

Proponer un modelo pedagógico intercultural que fomente el aprendizaje con los estudiantes en la Sede Educativa indígena Awá Alto Guelmambi.

Planteamiento del Problema

Definición del Problema

En Latinoamérica la educación intercultural se ha considerado uno de los elementos claves para contribuir a la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural, puesto que en él se integran los valores, saberes, lengua y lo más importante las visiones del mundo que se maneja en las comunidades indígenas (Tambaco et al., 2024). Su origen está vinculado a la educación escolar indígena, las reivindicaciones ciudadanas del movimiento negro latinoamericano y la educación popular, siendo en la actualidad parte de las políticas públicas en la mayor parte de las naciones (Ferrão, 2010).

Es indispensable que las instituciones educativas incorporen en su quehacer pedagógico los planteamientos formulados por la UNESCO (2006), los cuales subrayan que la diversidad cultural representa una fuente invaluable de riqueza, al expresar la pluralidad de identidades, visiones del mundo y formas de vida propias de los distintos pueblos y comunidades del planeta. Esta diversidad no solo favorece el intercambio de ideas, estimula la creatividad y potencia la innovación, sino que también resulta fundamental para el desarrollo humano, así como la biodiversidad lo es para el equilibrio de los ecosistemas. En este sentido, la diversidad cultural debe ser reconocida, valorada y promovida como un patrimonio común de la humanidad, en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

A nivel de Colombia, el proyecto ley No. 593 de 2025, establece el Sistema Nacional de Etnoeducación y Educación Intercultural en Colombia, este proyecto tiene como propósito sentar las bases de una educación con enfoque intercultural, decolonial y antirracista, orientada a fortalecer la autonomía educativa de las comunidades étnicas. Se busca, además, visibilizar y valorar sus saberes ancestrales, fomentar su participación activa en la construcción de políticas

educativas y promover procesos de formación docente que incorporen pedagogías interculturales (Cámara de Representantes, 2025).

De la misma manera, el Decreto 481 de 2025, por medio del cual se reconoce y oficializa el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como una política pública del Estado, concebida para garantizar un proceso educativo que respete la identidad cultural, la institucionalidad y las formas organizativas de los pueblos indígenas. Este sistema se fundamenta en la Ley de Origen y el Derecho Propio, y tiene como ejes centrales la promoción de la autonomía educativa y la participación activa de las comunidades en la construcción de su propio modelo de formación (Presidencia de la República , 2025).

Al respecto, un evento titulado “educación intercultural y saberes ancestrales: una mirada desde la escuela y la universidad”, permitió hacer una reflexión sobre los retos y las posibilidades de integrar los saberes ancestrales con la educación formal urbana. En él se identificó que “las estructuras educativas tradicionales continúan reproduciendo un modelo único de conocimiento, limitando el reconocimiento, inclusión y diálogo con los saberes ancestrales de los pueblos originarios y afrodescendientes en contextos urbanos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2025). Lo anterior, evidencia claramente que aún existen limitaciones sobre el reconocimiento y la integración de los saberes ancestrales, a pesar de existir intentos por incorporar la educación intercultural, se presentan barreras relacionada con la rigidez curricular, la escasa formación docente y la escasa voluntad a nivel institucional.

Desde otra perspectiva, a nivel de Colombia, un estudio realizado en dos instituciones educativas de Bogotá, evidenciaron que en los contextos educativos a nivel urbano persiste la exclusión de los saberes, la lengua y la cosmovisión indígena, lo cual ha impedido el

reconocimiento y la integración en el currículo escolar, limitando el desarrollo de la educación intercultural (Cruz, 2023).

En este caso de la presente investigación, se aborda la región Pacífica de Colombia es un territorio profundamente diverso, donde conviven culturas afrodescendientes, indígenas y mestizas que han tejido, generación tras generación, una riqueza cultural invaluable. No obstante, esta diversidad tan significativa contrasta con una realidad marcada por profundas desigualdades estructurales que afectan de manera particular el derecho a una educación básica de calidad para niños y niñas de estas comunidades (Rentería y Herrera, 2024).

De igual manera, se evidencia que se tiene un modelo educativo que, lejos de responder a las realidades del territorio, impone estructuras homogéneas que desconocen las particularidades culturales, lingüísticas y sociales de las comunidades locales. Para muchos estudiantes, los contenidos escolares no solo resultan lejanos, sino también ajenos a su mundo, lo que dificulta la motivación, el sentido del aprendizaje y su permanencia en la escuela.

Como consecuencia de este desarraigo, se observa una preocupante pérdida de identidad cultural. La escuela, en lugar de ser un espacio de afirmación de las raíces, muchas veces termina reproduciendo esquemas que marginan o invisibilizan los saberes ancestrales, debilitando la autoestima de los niños y niñas y erosionando su sentido de pertenencia (Mosquera et al., 2011).

Haciendo relación a la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi se encuentra en una región caracterizada por su diversidad cultural, donde conviven múltiples etnias y tradiciones. Sin embargo, el sistema educativo tradicional a menudo ignora estas particularidades, lo que puede llevar a una oportunidad de una motivación ya que hay un bajo rendimiento académico entre los estudiantes (Nastacuas y Canticus, 2019).

En la actualidad, la educación que se imparte en la comunidad Awá se apoya principalmente en modelos pedagógicos occidentales que poco tienen que ver con la realidad cultural del territorio. Esta situación ha llevado a que la cosmovisión, los mitos y los saberes ancestrales del pueblo Awá sean relegados o, en muchos casos, completamente ignorados dentro de las aulas. Estos elementos, que son fundamentales no solo para un aprendizaje significativo, sino también para la pervivencia cultural, han sido desplazados por contenidos que no dialogan con la identidad ni con el entorno de los estudiantes (Marroquín y Riveros, 2019).

Como resultado, muchos niños y niñas terminan sintiéndose ajenos al espacio escolar, ya que no se reconocen en lo que aprenden ni en la manera como se les enseña. Esto genera desmotivación, bajo compromiso con su proceso educativo e incluso una ruptura en su construcción de identidad. Cuando el conocimiento propio no es valorado, es fácil que los estudiantes pierdan el interés y se alejen de la escuela, sintiendo que su cultura y su lengua no tienen un lugar legítimo dentro del sistema educativo (Guanga y Lozano, 2023).

En este aspecto, vale la pena resaltar las dimensiones de la problemática, encontrándose pertinencia cultural y lingüística, porque predomina el modelo escolar externo, limitado uso de la lengua Awápit (Gobernación de Nariño, 2024); integración curricular de saberes generado por la escasa articulación de prácticas, rituales y cosmovisión awá en los contenidos y actividades (Marroquín y Riveros, 2019). Además, los recursos y la formación docente generada por los materiales didácticos y la formación en interculturalidad insuficiente (Gobernación de Nariño, 2024).

Formulación de la Pregunta de Investigación

¿Cómo estructurar un modelo pedagógico intercultural que integre saberes ancestrales en el proceso de aprendizaje, para el fortalecimiento de las habilidades lectoescritoras en los

estudiantes de educación básica primaria en la sede educativa Indígena Awá Alto Guelmambi, Municipio de Barbacoas?

Marcos de Referencia

Marco de Antecedentes

A Nivel Internacional

En Ecuador, Paspuel (2023), realizó el estudio titulado: "modelo pedagógico para el área de lengua y literatura a los estudiantes de octavo año de educación general básica de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe *"Kitu Kara*" en el sector de Calderón en el período 2021-2022". El modelo pedagógico en Lengua y Literatura resulta clave para orientar a los docentes en el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. En el contexto ecuatoriano, responde a nuevos desafíos educativos, incorporando tecnologías, mejorando la formación docente y actualizando los currículos. Basado en el enfoque constructivista, promueve que el estudiante construya conocimientos con el acompañamiento del docente, adaptándose a las exigencias del siglo XXI. Se recomienda incluir actividades reflexivas, fomentar el aprendizaje desde la experiencia y avanzar hacia una gestión educativa más autónoma y descentralizada.

En Ecuador, Quinchimbo et al. (2023), elaboraron el estudio titulado: "proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad". Esta investigación se centró en analizar cómo se concreta dicho modelo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos bilingües, así como en identificar los principios que lo orientan. Con un enfoque cualitativo y perspectiva etnográfica, se utilizaron técnicas como la observación, entrevistas semiestructuradas y cartografía social participativa, contando con la participación de docentes bilingües interculturales. Se resalta la creación de ambientes de aprendizaje que integran conocimientos locales y saberes ancestrales de forma contextualizada, buscando aprendizajes cultural, lingüística y territorialmente pertinentes. También se subraya la importancia de aplicar

adecuadamente los principios y estrategias del modelo, en coherencia con las políticas educativas del país en materia de interculturalidad.

En Ecuador, Murillo y Moyolema (2022), elaboraron el trabajo titulado: “Estrategia didáctica con enfoque intercultural para el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de Primer Año de Educación General Básica del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Luis Cordero Crespo”. La investigación se centró en implementar estrategias didácticas con enfoque intercultural para mejorar el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de primer año. Se utilizó un enfoque cuali-cuantitativo y una metodología cuasi experimental. Inicialmente se aplicó un pretest que evidenció que las estrategias del docente no incorporaban elementos de la cultura local ni respetaban los lineamientos del MOSEIB. Posteriormente, se desarrollaron cinco planes de clase con enfoque intercultural y se aplicó un postest. Los resultados mostraron una mejora significativa en la motivación y el aprendizaje de los niños al trabajar con contenidos contextualizados en su realidad cultural y en su lengua materna, el *kichwa*, favoreciendo así el fortalecimiento de su identidad y autonomía.

A Nivel de Colombia

En Colombia, Ahue y León (2018), realizaron un estudio titulado: “construcción de un modelo pedagógico intercultural”. Esta investigación se orienta a la construcción de un modelo pedagógico intercultural en la Institución Educativa José Celestino Mutis, en Puerto Nariño, Amazonas, con el fin de comprender y fortalecer el proceso formativo que actualmente se desarrolla en dicho contexto. Para ello, se llevó a cabo un trabajo de campo con docentes de todas las áreas y un grupo de estudiantes de los grados décimo y undécimo, entre los años 2017 y mediados de 2018. Desde un enfoque cualitativo y bajo el método etnográfico, se aplicaron técnicas como la entrevista semiestructurada, la observación participante, las historias de vida,

un grupo focal y el uso del diario de campo como instrumento de registro. El análisis de la información permitió identificar que, aunque se emplean diversas estrategias pedagógicas y de evaluación, es necesario avanzar hacia un modelo educativo que valore de manera integral los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales.

En Bogotá, Guzmán (2020), realizó el estudio titulado: “tejiendo interculturalidad en una escuela para todos”. Esta investigación busca promover la interculturalidad en un entorno educativo inclusivo entre estudiantes indígenas Wounaan y mestizos del Colegio Compartir Recuerdo IED, en Ciudad Bolívar, Bogotá, en línea con la Declaración de Educación para Todos de la UNESCO (1990). Con enfoque cualitativo y desde la Investigación Acción Educativa, se identificaron intereses comunes como el cuidado del ambiente y las manualidades, mediante observaciones, diarios de campo y entrevistas. A partir de ello, se desarrolló el proyecto “Compartiendo Nuestros Mundos”, que culminó en la creación de un mural ecológico con materiales reciclables, fortaleciendo el diálogo y la interacción intercultural en el aula.

En Bogotá, Pérez y Rivera (2020), realizaron el estudio titulado: “propuesta pedagógica intercultural: sembrando saberes. Institución Educativa Bravo Páez”. Esta investigación de pregrado explora las relaciones interculturales construidas por comunidades indígenas en la IED Bravo Páez, partiendo del reconocimiento de la identidad y la diferencia. Se fundamenta en un enfoque intercultural que rompe con métodos tradicionales, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento. A través de la metáfora del tejido, se abordan temas como el conflicto intercultural, el diálogo de saberes y la mediación cultural. La propuesta pedagógica no busca imponer estructuras, sino ofrecer orientaciones que permitan seguir tejiendo colectivamente. Los resultados se representan simbólicamente como una “siembra” de saberes compartidos.

En Bogotá, Cruz (2023), realizó el estudio titulado: “una mirada al saber ancestral para una educación intercultural en la Institución Educativa distrital compartir el recuerdo y el Colegio Cundinamarca en Bogotá Colombia, período 2021- 2022”. La investigación busca visibilizar y dignificar los saberes indígenas en la escuela, integrando su identidad, cosmovisión, idioma y cultura al currículo. Con un enfoque etnográfico y la participación de estudiantes, docentes y etnoeducadores, se identifican estrategias pedagógicas interculturales aplicadas en colegios de Bogotá. Los hallazgos muestran que es posible construir una educación indígena en contextos urbanos y se propone un modelo pedagógico que fortalezca a la comunidad educativa como agente de cambio.

En Quibdó, Rentería y Herrera (2024), realizaron el estudio titulado: “currículo intercultural transformador de prácticas educativas mediante ritmos, cantos y sonoridades tradicionales, identidad ancestral y resiliencia educativa de básica primaria en Quibdó – Colombia”. Esta investigación doctoral busca fortalecer la identidad ancestral y la resiliencia educativa en la institución Rogerio Velásquez Murillo a través de un currículo intercultural para los grados quintos. Con un enfoque cualitativo, histórico-hermenéutico y etnográfico, se trabajó en la integración de saberes académicos con expresiones culturales y prácticas tradicionales del Chocó. Los resultados muestran que es posible transformar la práctica pedagógica y reducir la deserción escolar mediante un modelo educativo que articula cultura, identidad y conocimiento.

A Nivel Regional

En Ipiales, Arango et al. (2022), realizaron el estudio titulado: “hacia un diálogo de saberes sobre medicina ancestral en una institución educativa de un corregimiento de Ipiales, Departamento de Nariño: una experiencia pedagógica en educación intercultural”. Este proyecto investigativo tuvo como propósito principal propiciar un diálogo de saberes en torno a la

medicina ancestral del Pueblo de los Pastos con estudiantes de grado quinto de una institución educativa ubicada en un corregimiento del municipio de Ipiales, Nariño, con el fin de preservar la identidad cultural de sus familias y comunidad. Los resultados visibilizan cómo esta práctica pedagógica, basada en el intercambio de saberes, fortalece la identidad cultural y ofrece herramientas para la educación intercultural, destacando aprendizajes significativos antes, durante y después del proceso vivido por los estudiantes y sus familias.

Marco Teórico

Teorías de Educación Intercultural

En la educación interculturalidad se hace referencia James A. Bancks, es uno de los referentes más destacados. Su propuesta, conocida como modelo holístico, plantea que la transformación educativa debe ir más allá de incluir contenidos culturales en el currículo. Para Banks, es necesario repensar toda la estructura escolar para que refleje, legitime y respete la diversidad cultural, étnica y lingüística presente en la sociedad. Este enfoque promueve el desarrollo de valores democráticos, fomenta el pluralismo lingüístico y alienta una mirada crítica frente a las desigualdades estructurales que persisten en los sistemas educativos. En este sentido, su modelo no solo busca una inclusión superficial, sino una reconfiguración profunda del espacio educativo como escenario de justicia y equidad (Muñoz, s.f.). Además, sostiene que para lograr una educación verdaderamente inclusiva es fundamental incorporar enfoques multiculturales en todos los niveles del sistema educativo. Esto implica no solo adaptar el currículo, sino también transformar las formas de evaluación, las actitudes de los docentes y las metodologías de enseñanza, de modo que se promuevan activamente la equidad, el reconocimiento de la diversidad y el respeto por las distintas identidades culturales presentes en el aula.

Así mismo, se toma a Paulo Freire, reconocido por su enfoque crítico de la educación, propone una pedagogía que no solo valore la diversidad lingüística y cultural, sino que también contribuya a la transformación de la realidad social. Su propuesta rompe con el modelo tradicional de enseñanza unidireccional —lo que él denomina educación bancaria— y apuesta por una práctica educativa dialogada, reflexiva y problematizadora. Para Freire, es fundamental que la educación reconozca y fortalezca las lenguas maternas y las culturas de los pueblos históricamente marginados, promoviendo en los estudiantes una conciencia crítica que les permita comprender su contexto y actuar sobre él para transformarlo (Verdeja y González, 2018).

Para respaldar el proceso investigativo en torno a las tres categorías de análisis (educación intercultural, saberes ancestrales y competencias lectoescritoras) resulta necesario acudir a enfoques y teorías actuales de la investigación educativa.

Educación Intercultural. Teoría de la interculturalidad crítica: este enfoque invita a ir más allá de la convivencia multicultural, analizando de manera crítica las relaciones de poder, el colonialismo y las desigualdades estructurales. Plantea la necesidad de valorar las epistemologías del Sur y de impulsar prácticas educativas que reconozcan y legitimen los saberes y culturas históricamente marginadas. Su propósito central es avanzar hacia una educación descolonizadora que promueva la equidad y la justicia social (Montes y Rosado, 2023).

Teoría de los Ecosistemas de Bronfenbrenner. La educación intercultural puede comprenderse como un sistema complejo de interacciones que operan en distintos niveles: macrosocial, donde intervienen las políticas y la cultura; mesoestructural, que involucra a la comunidad, la familia y la escuela; y microsocial, centrado en el individuo y el aula (Montes y Rosado, 2023).

Saberes ancestrales

Epistemología del Sur. Se resalta la importancia de visibilizar y valorar los modelos de conocimiento propios de las comunidades originarias, distintos a los occidentales, que promueven la armonía con la naturaleza, el vínculo comunitario y la espiritualidad, favoreciendo así el desarrollo de pedagogías contextualizadas y propias (Moreno, 2022)

Pedagogías Propias y Educación Propia Indígena. Se subraya la relevancia de diseñar procesos educativos que surjan desde las propias comunidades y estén orientados a ellas, tomando como base sus lenguas, cosmovisiones y tradiciones, con el fin de potenciar su autonomía educativa (Tattay, 2025).

Competencias lectoescritoras

Teorías Socioculturales del Aprendizaje. Se sostiene que las competencias lectoras y escritoras se desarrollan de manera social, a través del lenguaje y en relación con el contexto cultural. Por ello, resulta fundamental valorar la diversidad lingüística y cultural para favorecer un aprendizaje más efectivo (Matarranz, 2025).

Enfoques Críticos en Educación Lectoescritora. Propone que la alfabetización no se limite a la decodificación de textos, sino que también fomente una comprensión crítica y situada, que integre la interculturalidad y reconozca la importancia de los saberes ancestrales (Pulgarín et al., 2025).

Educación Intercultural

La educación intercultural parte del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística como una riqueza para los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo un diálogo respetuoso y equitativo entre los saberes ancestrales y los conocimientos académicos. Tal como lo plantea Uribe (2019), este enfoque representa una apuesta por la descolonización del

saber, al cuestionar la visión única de la ciencia moderna y abrir espacio para otras formas de conocimiento que históricamente han sido excluidas. La educación intercultural, entonces, no solo valora la diferencia, sino que trabaja activamente para incluirla en la práctica pedagógica, con el objetivo de transformar la escuela en un lugar de encuentro entre múltiples voces y visiones del mundo, y así contribuir a superar las desigualdades que han afectado a comunidades indígenas y afrodescendientes (Uribe, 2019)

En este sentido, la interculturalidad en el ámbito educativo va más allá del simple reconocimiento de la diversidad; implica una construcción colectiva y activa de procesos pedagógicos que incorporen de manera auténtica los valores, las lenguas, las prácticas culturales y los saberes ancestrales de los pueblos. Esto significa crear espacios educativos donde el diálogo entre culturas sea posible, promoviendo la comunicación respetuosa, el aprendizaje mutuo y la convivencia intercultural como base para una educación más inclusiva y significativa (Sánchez Castellón, 2018)

Incorporar los saberes ancestrales en los procesos educativos no solo enriquece el aprendizaje, sino que fortalece la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Esta integración permite transformar los contenidos y metodologías tradicionales, adaptándolos a las realidades y contextos propios de cada comunidad. Además, favorece el diálogo de saberes entre la escuela y la comunidad, reconociendo el valor del conocimiento local en conjunto con el saber científico. De esta manera, se impulsa la recuperación cultural y se refuerza el tejido social, especialmente en comunidades que han vivido procesos de desarraigo o exclusión (Cabezas y Escalante, 2022).

La educación intercultural es entendida como un proceso formativo que busca reconocer, valorar e integrar la diversidad cultural presente en el entorno escolar. Lejos de ser una propuesta

superficial, implica un compromiso profundo con la equidad y el respeto por las diferencias. Como lo señala Díaz (2003), este enfoque resulta clave para construir espacios educativos donde prevalezca la convivencia pacífica y el respeto mutuo entre estudiantes de distintos orígenes culturales. En este marco, el modelo pedagógico debe orientarse hacia la inclusión real, asegurando que cada estudiante se sienta identificado, respetado y partícipe dentro del proceso educativo. Esto significa abrir el currículo, las metodologías y las prácticas docentes al diálogo entre culturas, permitiendo una formación más justa y representativa de la realidad plural de nuestras sociedades.

La interculturalidad en el ámbito educativo representa una vía esencial para reconocer y valorar las múltiples identidades culturales que coexisten en el aula. En este contexto, la educación propia se concibe como un proceso pedagógico que responde a las necesidades, intereses y expectativas del estudiantado, considerando además la historia y la cultura del entorno en el que tiene lugar el aprendizaje. Esto demanda un currículo flexible y contextualizado, que integre tanto los saberes ancestrales como los conocimientos contemporáneos. Desde esta perspectiva, la educación intercultural no solo busca el reconocimiento formal de la diversidad, sino que promueve la inclusión real de distintas cosmovisiones, fomentando ambientes donde todas las culturas sean respetadas y legitimadas dentro del proceso formativo.

Modelo Educativo Intercultural

El modelo educativo intercultural parte del principio de que la diversidad cultural no solo debe ser reconocida, sino también valorada como una fuente de aprendizaje y crecimiento colectivo. Su propósito es formar personas que sean capaces de convivir con respeto, establecer diálogos entre saberes y construir conocimientos desde una mirada inclusiva y plural. En este

sentido, se busca que los estudiantes comprendan y aprecien las diferencias culturales no como obstáculos, sino como oportunidades para enriquecer la vida en comunidad. Así, este enfoque prepara a las nuevas generaciones para desenvolverse en contextos multiculturales, donde la diversidad se convierte en un pilar para el bienestar y el desarrollo compartido (Peiró y Merma, 2012).

La importancia del modelo intercultural, es fundamental para responder a la riqueza lingüística y cultural que existe en muchas comunidades educativas. Este enfoque no solo reconoce las particularidades de cada grupo, sino que las integra activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de aprender en su lengua materna y al mismo tiempo en español, se fortalecen sus habilidades cognitivas y se mejora la comprensión de los contenidos académicos.

Además, la educación intercultural no es tarea exclusiva del docente. Implica la participación activa de todos los actores educativos: familias, líderes comunitarios, directivos y estudiantes, construyendo juntos espacios de diálogo y respeto. Este modelo promueve una estructura educativa más justa, en la que la diversidad no se ve como una barrera, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje de todos (Fundación Wiese, 2024).

Desafíos y oportunidades. El modelo pedagógico intercultural plantea tanto retos como posibilidades valiosas. Aunque este enfoque ofrece múltiples beneficios para comunidades diversas, enfrentarse a estructuras educativas rígidas y a la resistencia al cambio sigue siendo uno de los principales obstáculos. Muchas veces, las prácticas tradicionales en las aulas no permiten abrir espacios para el reconocimiento de otras formas de conocimiento ni para el uso de lenguas originarias.

No obstante, es importante destacar que la escuela ha vuelto a ocupar un lugar central como espacio de encuentro social y cultural. Es allí donde se pueden construir identidades colectivas y dar paso a una educación más equitativa y transformadora. Crear un ambiente donde las diferencias culturales sean valoradas y respetadas es clave para lograr aprendizajes significativos, especialmente en contextos multigrado, como los que se viven en comunidades indígenas (Universidad en Internet Colombia, 2023).

En el caso de la Sede Educativa Alto Guelmambi, avanzar hacia un modelo pedagógico intercultural requiere un enfoque integral que parta del reconocimiento de las identidades culturales presentes. Se pretende con ello fortalecer el diálogo de los saberes dentro de la comunidad, específicamente con los docentes y estudiantes a través de la incorporación de una metodología participativa como el Tinkuy que contribuye al intercambio y construcción del conocimiento. Este proceso, además de enriquecer la formación académica, fortalece el sentido de pertenencia y la identidad cultura de los estudiantes con uno impacto en el desarrollo personal y a nivel de la comunidad.

Para llevar a cabo el modelo pedagógico, se deben considerar diversas estrategias metodológicas:

Partir de los conocimientos previos. Es fundamental reconocer y valorar la cultura de origen de cada estudiante como base para el aprendizaje.

Actividades participativas. Diseñar actividades dinámicas y motivadoras que involucren a los estudiantes en su proceso educativo, facilitando conexiones con su vida cotidiana.

Reflexión Crítica. Fomentar un ambiente donde se promueva la reflexión sobre las diferencias culturales y se eliminen prejuicios y estereotipos.

Tipos de Modelos de Educación Intercultural

Modelo Holístico de Educación Intercultural. El modelo holístico propuesto por Peiró y Merma (2012) sugiere una integración total de las prácticas educativas que abordan la interculturalidad desde una perspectiva amplia, considerando tanto los aspectos sociales como educativos. Este enfoque no solo busca mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino también promover una convivencia pacífica y respetuosa en el aula.

Modelo de educación propia e intercultural (MEPI). Promovido por organizaciones indígenas como la ONIC y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Este modelo parte del reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a una educación que refleje y respete sus conocimientos ancestrales, su lengua materna y su cosmovisión particular (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

En el caso de las comunidades Awá, como la que habita en la sede educativa Alto Guelmambi, este modelo cobra especial importancia. Su implementación se fundamenta en el uso del *Awápit,* lengua nativa del pueblo Awá, y en la incorporación de saberes propios, como los transmitidos por el *U'mari*, autoridad espiritual y guía del conocimiento tradicional. Además, se reconoce la profunda relación que estas comunidades mantienen con su territorio, el cual no solo es espacio físico, sino también escenario de vida, cultura y aprendizaje.

Para Alto Guelmambi, aplicar el MEPI representa una oportunidad para diseñar un currículo propio que articule los saberes ancestrales con los contenidos del currículo nacional. Esto permite una educación más contextualizada y culturalmente pertinente, que no solo garantiza el aprendizaje académico, sino también la afirmación de la identidad cultural y el fortalecimiento del tejido comunitario.

Modelo Pedagógico del Tinkuy (encuentro de saberes). Aunque originalmente surge en el contexto de los pueblos andinos, la propuesta pedagógica basada en el Tinkuy —que significa "encuentro" en quechua— puede adaptarse de manera significativa a las realidades culturales del pueblo Awá. Este enfoque se centra en la construcción de un diálogo horizontal entre distintos sistemas de conocimiento: por un lado, el saber académico occidental, representado por áreas como las ciencias naturales, las matemáticas y el castellano; y por otro, los saberes ancestrales indígenas, vinculados a la medicina tradicional, la oralidad y la comprensión espiritual y territorial del mundo (Ávila, 2023).

Implementarlo en la sede educativa Alto Guelmambi representa una oportunidad para transformar el aula en un espacio participativo y profundamente conectado con la comunidad. A través de actividades como investigaciones escolares sobre prácticas culturales, recorridos por el territorio guiados por sabedores y sabedoras, o talleres de transmisión oral con mayores, se fortalece el vínculo entre escuela y comunidad. Este tipo de experiencias no solo enriquecen el aprendizaje, sino que permiten a los estudiantes reconocerse en sus raíces y valorar su identidad desde una perspectiva activa y colectiva.

Modelo Intercultural Crítico (adaptado al contexto rural e indígena). Desde el pensamiento crítico latinoamericano, académicas como Catherine Walsh han contribuido al desarrollo de un enfoque intercultural que va más allá de la simple inclusión de contenidos culturales en el aula. Esta propuesta, que ha tenido eco tanto en Ecuador como en Colombia, plantea la necesidad de cuestionar las estructuras de poder que históricamente han marginado a los pueblos indígenas, así como de enfrentar el racismo estructural presente en muchos entornos escolares. No se trata únicamente de enseñar sobre la cultura indígena, sino de reconocerla como

conocimiento legítimo, vivo y en constante construcción, promoviendo la autonomía cultural y educativa de las comunidades (Alvarado et al., 2017).

Aplicado al contexto de Alto Guelmambi, este enfoque representa una invitación a los docentes y líderes Awá para transformar la escuela en un espacio de resistencia, reflexión y empoderamiento colectivo. Es una apuesta por una educación que no solo forme académicamente, sino que también permita a los estudiantes reconocerse en su identidad, ejercer pensamiento crítico y valorar su cultura como parte fundamental del proceso educativo. Así, la escuela deja de ser un espacio impuesto y se convierte en un escenario donde florecen las voces, saberes y luchas de la comunidad.

Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural. Este modelo, desarrollado por Milton Bennett, describe las etapas de la sensibilidad intercultural y como las personas desarrollan una compresión y una apreciación más profundas de las diferencias interculturales.

Efectividad Intercultural: los estudiantes desarrollan efectividad intercultural con el tiempo y con practica y reflexión. Necesitan profesores e instructores que diseñen y faciliten tareas con un propósito que fomenten la exploración, la escucha y la formulación de preguntas.

Facilitar la Interacción Intercultural.: los estudiantes buscan que los profesores sean modelos, entrenadores y facilitadores que apoyen el desarrollo de sus habilidades y confianza en la interacción intercultural.

Interacción de Experiencias Culturales: el modelo fomenta el diseño y la implementación de un plan de estudios multicultural y posiblemente multilingüe de un plan de estudio multicultural y posiblemente fullingue que represente e integre explícitamente las variedades experiencias y orígenes culturales de los estudiantes.

Al incorporar estos aspectos en el proceso educativo, el modelo pedagógico intercultural significativo tiene como objetivo crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y culturalmente receptivo que promueva el desarrollo de competencias interculturales y prepare a los estudiantes para un mundo diversos y globalizado.

El proyecto "modelo pedagógico intercultural, a través de la lectoescritura para la dirección del proceso multigrado en la educación básica primaria de la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi Municipio de Barbacoas" tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación en la escuela primaria de la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi, ubicada en el municipio de Barbacoas, a través de un enfoque pedagógico intercultural que integra la lectoescritura. El proyecto busca abordar los desafíos del proceso multigrado en la educación primaria, y promover el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Indicador. El indicador de que se puede abordar este objetivo radica en la utilización de diversas estrategias pedagógicas, con un enfoque particular en la lectoescritura como herramienta fundamental para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque no solo busca la mejora en las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también se orienta hacia el fortalecimiento de su identidad cultural y su capacidad para interactuar en un mundo diverso.

Educación Multigrado

El sistema educativo multigrado es una forma de organización escolar en la que un solo docente se encarga de enseñar a estudiantes de distintos grados dentro del mismo salón de clases. Esta modalidad se presenta con frecuencia en zonas rurales o apartadas, donde la baja matrícula y la dispersión geográfica dificultan la implementación de aulas separadas por grado. En este contexto, el rol del maestro adquiere una gran complejidad, ya que debe diseñar estrategias

pedagógicas flexibles que se ajusten a las diversas edades, niveles de comprensión y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes. Más que una limitación, el aula multigrado puede convertirse en un espacio de enriquecimiento mutuo si se logra aprovechar la diversidad como una oportunidad para fomentar el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo (González et al., 2021).

Características del Modelo Multigrado. Las aulas multigrado se caracterizan, ante todo, por su diversidad y heterogeneidad. En un mismo espacio conviven estudiantes de diferentes edades, grados escolares y trayectorias de vida, lo que genera un ambiente de aprendizaje enriquecido por la variedad social, cognitiva y cultural. Esta diversidad representa un reto, pero también una oportunidad para desarrollar prácticas pedagógicas más inclusivas y creativas (Red educa . net, s.f.).

En este tipo de escuelas, un solo docente —o en algunos casos dos o tres— asume la responsabilidad de enseñar simultáneamente a varios grupos de estudiantes. Esto implica no solo tareas pedagógicas, sino también funciones administrativas y de gestión escolar, lo que demanda una gran versatilidad y compromiso profesional (Miranda, 2020).

La mayoría de estas instituciones se encuentran en zonas rurales o en territorios con alta vulnerabilidad social. En muchos casos, representan la única opción educativa disponible para niños y niñas de comunidades alejadas o con escasos recursos. Así, el modelo multigrado no solo responde a una necesidad organizativa, sino también a una deuda social en contextos de desigualdad (González et al., 2021).

Una de las fortalezas de este modelo es la interacción constante entre estudiantes de distintos niveles. Esta dinámica favorece el aprendizaje entre pares, donde los alumnos de grados superiores pueden apoyar a los más pequeños, generando vínculos de solidaridad y construyendo un sentido colectivo del conocimiento.

Finalmente, la flexibilidad pedagógica es una condición esencial en estos espacios. La enseñanza debe adaptarse a la diversidad del aula mediante estrategias activas, contextualizadas y centradas en los estudiantes. Esto implica reconocer los diferentes estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje, promoviendo una educación más justa y significativa (Miranda, 2020).

Aplicación del Modelo Multigrado a la Educación Intercultural. La implementación del modelo multigrado dentro de una perspectiva de educación intercultural representa una estrategia pedagógica especialmente pertinente para los entornos rurales y las comunidades multiétnicas. En estos espacios, donde convergen distintas culturas, lenguas, saberes y generaciones, la escuela se convierte en un lugar de encuentro y diálogo entre diferencias (Castillo y Medina, 2022).

Este enfoque integra la lógica del aula multigrado, donde un solo docente atiende a estudiantes de distintos niveles en un mismo espacio, con los fundamentos de la educación intercultural, que reconoce y valora la diversidad como una riqueza y no como una barrera. Así, no se trata únicamente de gestionar niveles escolares distintos, sino también de crear ambientes de aprendizaje que respeten las formas propias de entender el mundo, de comunicarse y de aprender que tienen las comunidades (Islas, 2021).

La educación intercultural en contextos multigrado exige una mirada pedagógica sensible, flexible y comprometida con el territorio. Implica adaptar los contenidos, los lenguajes y las metodologías a las realidades locales, fomentando la participación activa de las familias, los sabios comunitarios y los líderes culturales. De este modo, la escuela deja de ser un espacio que impone una única forma de conocimiento y se transforma en un lugar de construcción colectiva, donde las diferencias se reconocen, se dialogan y se celebran (Miranda, 2020).

Habilidades Lectoescritoras

Las habilidades lectoescritoras son fundamentales en los primeros años de formación, ya que permiten a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva en el ámbito escolar y social. Estas competencias abarcan mucho más que la simple lectura o escritura; implican reconocer el lenguaje escrito, comprender su significado, interpretarlo de manera crítica y ser capaces de producir textos coherentes y adecuados a diferentes situaciones comunicativas. Desarrollar estas habilidades en la educación básica primaria es clave para fortalecer el pensamiento, la expresión y el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento (Llorens, 2015).

Leer no es solo decodificar palabras; es un proceso dinámico en el que el lector interactúa con el texto guiado por un propósito específico. En esa interacción, se activan procesos mentales que permiten extraer información relevante, comprender significados y construir sentido: esto es lo que conocemos como lectura comprensiva, una habilidad esencial tanto para el aprendizaje académico como para el crecimiento personal (Matesanz, s.f.).

El desarrollo temprano y adecuado de las habilidades lectoescritoras es clave en la formación integral de los niños. Estas capacidades no solo fortalecen la comunicación, sino que también les permiten interactuar de manera efectiva en contextos sociales y escolares. A través de la lectura y la escritura, los estudiantes pueden acceder al conocimiento en todas las áreas del currículo, ya que son herramientas transversales indispensables para el aprendizaje.
Además, dominar estas habilidades fomenta la autonomía en el proceso educativo, pues les da a los niños la posibilidad de buscar información por cuenta propia, comprenderla y utilizarla para resolver problemas. En este sentido, leer y escribir no son únicamente actos escolares, sino también puertas hacia el pensamiento crítico y la participación activa en su entorno (Horta et al., s.f.).

Habilidades lectoras. El desarrollo de las habilidades lectoras es un proceso gradual que involucra distintas competencias fundamentales para comprender y disfrutar del lenguaje escrito.

Una de las primeras es la decodificación, que consiste en reconocer las letras y asociarlas con sus respectivos sonidos, permitiendo transformar los signos gráficos en palabras con sentido. Es la base sobre la cual se construye la lectura.

A medida que el lector avanza, entra en juego la comprensión lectora, que va más allá de leer palabras. Esta habilidad implica entender, interpretar y reflexionar sobre lo que se lee, activando procesos mentales complejos como la inferencia, el análisis y la crítica.

Finalmente, la lectura fluida es otro componente esencial. No se trata solo de leer rápido, sino de hacerlo con precisión y entonación adecuada, lo cual contribuye significativamente a una mejor comprensión del texto y a una experiencia de lectura más natural y placentera (Horta et al, s.f.).

Habilidades escritoras. Las habilidades de escritura se desarrollan progresivamente y son esenciales para que los estudiantes puedan expresar sus pensamientos de manera clara y organizada.

El proceso comienza con la grafía y la escritura, que implican el desarrollo de la motricidad fina necesaria para formar letras y palabras de manera legible. Esta etapa es clave para que los niños puedan plasmar sus ideas en el papel con fluidez y precisión.

A medida que avanzan, se fortalece la producción textual, una habilidad que va más allá de escribir frases sueltas. Consiste en construir textos coherentes, con estructura lógica y sentido, adaptados a distintos géneros y situaciones comunicativas. Aquí, los estudiantes aprenden a organizar sus ideas, a argumentar, narrar o describir de acuerdo con su propósito comunicativo.

Finalmente, la revisión y autoevaluación forman parte del proceso de escritura como una práctica constante de mejora. Revisar lo escrito permite identificar errores, ajustar el contenido y reflexionar sobre cómo comunicar mejor las ideas. Esta etapa fomenta la autonomía, la autocrítica y el pensamiento metacognitivo, aspectos fundamentales para el desarrollo integral del escritor (Horta et al, s.f.).

Marco Conceptual

Educación Intercultural

Este enfoque reconoce y valora la diversidad cultural, promoviendo el respeto, el diálogo y la comprensión mutua entre diferentes comunidades. Su finalidad es ofrecer una educación inclusiva, pertinente y adaptada al contexto cultural de los estudiantes. Según Villa (2024), la educación intercultural busca fortalecer la convivencia respetuosa y armoniosa entre personas de distintas culturas en los entornos educativos y sociales, considerando la diversidad cultural, lingüística, étnica y religiosa como un recurso que enriquece el aprendizaje colectivo.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2025) señala que su objetivo principal es fomentar la equidad y la justicia social a través de la educación, reconociendo la diversidad cultural, garantizando igualdad de oportunidades, respetando los derechos humanos y combatiendo cualquier forma de discriminación y racismo. De igual manera, este enfoque promueve el trabajo colaborativo y el intercambio de saberes, desarrollando competencias sociales esenciales como la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

Etnoeducación

La etnoeducación constituye un enfoque pedagógico que reconoce, valora y respeta los conocimientos, la cultura y la identidad de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Su objetivo es fomentar la participación activa y el empoderamiento de estos grupos en el ámbito

educativo. Este enfoque parte de la premisa de que la educación debe ser contextualizada y culturalmente pertinente, considerando las particularidades, los saberes ancestrales y los modos de vida de cada comunidad (Castillo, 2011).

Asimismo, la etnoeducación implica flexibilizar el currículo, formar docentes con una perspectiva intercultural y aplicar metodologías que integren el multilingüismo y las prácticas culturales de los estudiantes. Se presenta como una alternativa frente a los modelos educativos homogéneos y excluyentes, promoviendo la inclusión y asegurando la participación equitativa de comunidades históricamente marginadas (Castillo y Caicedo, 2015).

Educación Multigrado

La educación multigrado es un enfoque pedagógico que enfrenta el desafío de enseñar simultáneamente a estudiantes de distintas edades y niveles en una misma aula. Este modelo requiere la implementación de estrategias de enseñanza flexibles y diferenciadas que consideren la diversidad de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Si bien representa un reto para la calidad educativa, ya que los docentes deben adaptarse a múltiples niveles de aprendizaje al mismo tiempo, estudios recientes señalan la carencia de metodologías adecuadas, recursos didácticos pertinentes y formación docente especializada para este tipo de enseñanza.

No obstante, también se destaca la innovación pedagógica que surge desde la práctica, mediante estrategias colaborativas, enseñanza diferenciada e inclusión de la comunidad educativa, con el fin de atender la diversidad y mejorar el aprendizaje. En este sentido, la escuela multigrado se concibe como un espacio con potencial inclusivo, en el que la cooperación entre estudiantes y la integración de tecnologías pueden transformar la experiencia educativa (Vera et al., 2025).

Lectura y Escritura

La lectura y la escritura son competencias fundamentales para el desempeño académico y el aprendizaje permanente, constituyendo, además, instrumentos esenciales para la comunicación, el pensamiento crítico y la creatividad (Ministerio de Educación Nacional, 2025). Estas habilidades permiten a los estudiantes interpretar, analizar y expresar ideas complejas, favoreciendo su participación activa en contextos educativos y sociales.

Velasco (2025) destaca que integrar un enfoque integral y culturalmente pertinente en la enseñanza de ciencias básicas a través de la lectura y la escritura no solo fortalece las habilidades cognitivas, sino que también contribuye al desarrollo de la identidad cultural y al sentido de pertenencia, especialmente en comunidades indígenas y afrodescendientes. La inclusión de contenidos literarios y narrativas propias de estas comunidades en el currículo fomenta el reconocimiento de la diversidad y la equidad dentro del aula.

En el contexto de la educación multigrado, estos aspectos adquieren una relevancia aún mayor, dado que los desafíos pedagógicos requieren estrategias flexibles y diferenciadas que consideren la diversidad de edades, niveles y contextos culturales dentro de un mismo grupo de estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2025). En este marco, la lectura y la escritura se convierten en herramientas clave para promover la participación activa y el empoderamiento de la comunidad, facilitando la construcción colectiva del conocimiento y la autonomía en el aprendizaje.

Importancia de la Lectura y Escritura. La lectura y la escritura constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Estas habilidades no solo permiten acceder y comprender información en diferentes áreas del conocimiento, sino que también son esenciales para fortalecer la comunicación, el pensamiento

crítico, la creatividad y la participación activa en la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2025).

La lectura potencia la imaginación y contribuye al desarrollo de la concentración, el pensamiento analítico y la memoria. Por su parte, la escritura facilita la expresión clara y argumentada de ideas, fortaleciendo la autonomía del estudiante y preparándolo para enfrentar desafíos tanto sociales como profesionales (Velasco, 2025).

Desde una perspectiva pedagógica intercultural, la implementación de modelos educativos que integren la lectura y la escritura permite que los alumnos aprendan a utilizar estas habilidades en consonancia con sus propias realidades culturales. Salinas (2002) destaca la importancia de diseñar actividades de aprendizaje relevantes para los estudiantes, tomando como punto de partida sus experiencias culturales, lo que potencia la significatividad del proceso educativo.

Ventajas de la Educación Multigrado. Una de las fortalezas más destacadas de la educación multigrado es su capacidad de adaptación. Este enfoque posibilita que los docentes ajusten sus estrategias según las necesidades y contextos de cada estudiante, favoreciendo un aprendizaje más autónomo. Asimismo, promueve un entorno en el que los alumnos pueden interactuar y aprender entre sí, fortaleciendo sus competencias sociales y de colaboración (Miranda, 2020).

Este enfoque educativo fomenta la formación de comunidades de aprendizaje en las que los estudiantes, aun siendo de distintas edades y niveles, participan en dinámicas cooperativas y colaborativas, lo que contribuye al desarrollo de sus habilidades sociales y cognitivas. De igual manera, favorece la inclusión educativa, al permitir que niños y niñas de áreas rurales o con

recursos limitados tengan acceso a una educación de calidad sin necesidad de desplazarse largas distancias (González et al., 2021).

Otra ventaja significativa de este modelo es que facilita el fortalecimiento de competencias socioemocionales y el intercambio de conocimientos entre los estudiantes, en un entorno enriquecido por la diversidad y la interacción constante (Schmelkes, 2019). Asimismo, la educación multigrado impulsa la innovación pedagógica, ya que requiere que los docentes desarrollen estrategias didácticas más creativas y efectivas, capaces de responder a contextos educativos complejos y heterogéneos (Vera et al., 2025).

Estrategias Pedagógicas

Las estrategias pedagógicas comprenden métodos, técnicas y enfoques estructurados que los docentes emplean para diseñar, organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de facilitar el cumplimiento de los objetivos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2025). Su finalidad es promover un aprendizaje activo, significativo y autónomo, estimulando la participación del estudiante y adaptando los contenidos a las necesidades particulares del grupo o de la comunidad educativa.

En las aulas multigrado, resulta fundamental aplicar estrategias de enseñanza que promuevan un aprendizaje profundo y significativo. Esto cobra especial importancia en entornos rurales, donde los recursos suelen ser escasos. Las estrategias deben ser pertinentes al contexto y considerar los elementos culturales propios de la comunidad, con el fin de enriquecer la experiencia educativa (Montes, 2025).

Interculturalidad en la Educación

La interculturalidad debe constituir un eje fundamental en la educación, fomentando el respeto y la apreciación de las distintas culturas presentes en el aula. Esto supone reconocer las

diferencias culturales y validar la diversidad, lo cual resulta clave para generar un entorno educativo inclusivo. La investigación puede centrarse en identificar prácticas pedagógicas que promuevan el diálogo intercultural y la comprensión entre los estudiantes, apoyándose en estudios que subrayan la relevancia de esta legitimación (Posada et al., 2024).

Además, la educación intercultural es un enfoque pedagógico que pretende fomentar el respeto, la valoración y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica en el ámbito educativo. Su propósito trasciende la simple aceptación de la diversidad, orientándose hacia la integración activa y el intercambio entre culturas, promoviendo así una convivencia armoniosa y equitativa (Villa, 2024).

Metodologías Activas y Participativas

La incorporación de metodologías activas resulta fundamental para que los estudiantes se comprometan con su propio proceso de aprendizaje. Es necesario planificar actividades que sean motivadoras y participativas, favoreciendo un aprendizaje significativo. Esta área de investigación puede explorar el efecto de estas metodologías en contextos multigrado, promoviendo enfoques de enseñanza dinámicos y adaptativos (Anchundia et al., 2023).

Entre las metodologías más utilizadas se destacan el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje centrado en problemas y el aula invertida, las cuales favorecen el desarrollo de competencias propias del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de trabajar en equipo y la autonomía (Guaita, 2024).

Diálogo de Saberes

La interacción entre los saberes tradicionales y los conocimientos académicos resulta esencial en un modelo educativo intercultural. La investigación puede enfocarse en identificar estrategias que permitan incorporar estos saberes al currículo escolar, fomentando una educación

que reconozca y valore tanto la cultura local como los contenidos académicos. Este enfoque persigue la construcción de conocimiento colectivo mediante la mediación cultural (López et al., 2025).

El diálogo de saberes funciona como una "hermenéutica colectiva", facilitando la construcción conjunta de significado y constituyéndose en una plataforma para generar conocimientos diversos y alternativos, alejados del enfoque positivista y abiertos a perspectivas subalternas y marginalizadas. En esta tradición, Paulo Freire es reconocido como una figura central, aportando la pedagogía dialógica que sustenta el diálogo con las comunidades populares (Palumbo, 2025).

Participación Comunitaria

La implicación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza resulta fundamental para consolidar el modelo intercultural. La participación activa de padres y otros miembros de la comunidad contribuye a enriquecer las experiencias de aprendizaje y a promover una educación más contextualizada.

La implicación de la comunidad en la educación multigrado resulta esencial para potenciar el proceso pedagógico y asegurar la relevancia y calidad educativa en contextos rurales y diversos. Esta participación abarca a todos los actores sociales, incluyendo familias, líderes comunitarios, organizaciones locales y estudiantes, quienes contribuyen de manera activa en las diferentes etapas del proceso educativo (Vera et al., 2024).

Inclusión de Saberes Ancestrales

Es esencial que el modelo pedagógico incorpore no solo los contenidos académicos, sino que también reconozca y aprecie los saberes ancestrales como elementos fundamentales del proceso educativo (López et al, 2025). Incorporar los saberes ancestrales en los modelos

pedagógicos actuales se considera una necesidad esencial para garantizar una educación intercultural genuina y relevante. Estos saberes abarcan conocimientos, prácticas, tradiciones y valores transmitidos de generación en generación por comunidades indígenas y afrodescendientes, constituyendo una parte integral de su identidad cultural y cosmovisión (Cruz, 2022).

Evaluación Continua

La evaluación continua fomenta una cultura de mejora permanente, en la que docentes, estudiantes y la comunidad educativa participan de manera activa, favoreciendo la autorregulación y el desarrollo de la metacognición en los estudiantes. Este tipo de evaluación es formativa, diagnóstica y participativa, considerando la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, así como las competencias esenciales para el desarrollo integral del estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 2025).

Dentro de un modelo pedagógico moderno, la evaluación continua se articula con el currículo, las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje, lo que posibilita identificar fortalezas, necesidades y brechas educativas. Esto a su vez facilita orientar la planificación académica y diseñar acciones de acompañamiento tanto individual como grupal, promoviendo la inclusión y la equidad.

Marco Contextual

Figura 1

Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi

Nota: Fotografía tomada de archivos de la UNIPA

La Sede Educativa indígena Awá Alto Guelmambi, se encuentra ubicada en el Municipio de Barbacoas, Departamento de Nariño – Resguardo Indígena Awá Alto Ulbi Nunalbi (Resolución 032 del 10 de abril de 2.003). La comunidad indígena Awá de alto Guelmambi está localizada en la zona rural en jurisdicción del municipio de barbacoas, Departamento de Nariño.

El resguardo que se conforma por tres comunidades con un área de 10.363 hectáreas, 1.473 metros cuadrados según el plano de Incoder. La comunidad está conformada por 24 familias de 150 personas de las cuales 84 son mujeres y 66 son hombres según el censo del resguardo. Ubicación. Se ubica sobre el costado de la carretera que conduce del municipio de Tumaco a la ciudad de Pasto sobre el Km 99, exactamente en la vereda el Pailón. La altura sobre el nivel del mar en la que se ubica oscila entre los 550 y 600 msnm, con un clima predominantemente húmedo y con características de selva tropical (Bisbicuis , 2024).

En el primer año del funcionamiento: la sede Educativa cuenta con una historia reciente pero llena de retos. Desde el inicio de su construcción, el centro funcionaba en una casa de familia de la señora Elvia Pascal que ella dio el permiso para empezar labores escolares y sus hijos pueda estudiar. Los conflictos con los consejos comunitarios de población afrodescendiente fueron la constante. Algunos malos entendidos y un extenso ejercicio de concertación con las comunidades vecinas permitieron que solo hasta abril de 2010 se inicie actividades escolares, con la primera docente Jenny Omaira Bisbicuth Hurtado, aunque desde el año 2.009 se venían adelantando gestiones para su funcionamiento. En el año 2011, cuando se arrancó con la construcción del centro educativo, llegaron nuevamente los miembros del consejo comunitario ACANURE a impedir la construcción, argumentando que esas tierras pertenecían al consejo.

Al final este litigio el señor Rodrigo Bisbicus, en calidad de coordinador de Educación de la UNIPA y la señora Aura Melba López, en calidad de gobernadora suplente y la señora Mercedes Bisbicus, como secretaria del resguardo, llevan el caso al jurídico de la UNIPA, quien hizo las debidas investigaciones y con funcionarios de INCODER fueron a la zona en presencia de las autoridades como el señor gobernador Hernando García hicieron los linderos aclarando al consejo comunitario ACANURE los lineamientos territoriales que dio como resultado la solución final de este litigio y ya sobre finales del año 2011 gracias al apoyo decidido de la comunidad se construyeron una aula de clase y año tras año se ha venido dotando la sede educativa con materiales didácticos, mobiliario y computadores, estos últimos donados por el programa Computadores para Educar, que aunque presentan algunas dificultades con el hardware, nos permiten acceder a nuevas tecnologías de la información, cuenta además con dos orientadoras contratadas a través del convenio con la Secretaría de Educación Departamental en

el marco del Decreto 2500 de 2010. Ordenamiento se registraron 12 estudiantes entre preescolar y primaria pero ese mismo año terminaron asistiendo 19 estudiantes en total (Bisbicuis, 2024).

Así va avanzado en el 2011 se obtuvo una matrícula de 40 estudiantes, para ese entonces ya nombran otra docente que es Marianela García al terminar el años se retiraron varios estudiantes y el consejero de la UNIPA, dijo que tenían que seleccionar una de las docentes porque solo hay niños para una hubo fue gran discusión con la comunidad y el gobernador don Hernando García hasta que la comunidad eligió, la profe Jenny Omaira Bisbicus, que se queda trabajando en el centro educativo de alto Guelmambi y el gobernador no está de acuerdo y dijo que no da va el aval, para la docente Jenny Omaira Bisbicus, los padre de familia dijeron que no importaba y que ellos se encargaban del aval así se trabajó para el año 2013 cuando ya eligen, la gobernadora Aura Melba López García, llego a un acuerdo con la profe Ilda Lorena García Landázuri que como ella trabajaba en otro establecimiento Venia con unos estudiantes de ella y se matricular, para un total 70 estudiantes desde preescolar hasta el grado quinto, para el lectivo en el centro educativo. Infraestructura. Se cuenta con un lote de terreno 35 metros del frente y 300 metros al fondo, en lo cual está construido por 2 aulas grandes, la cocina, 3 batería sanitaria, un salón para reuniones y espacio para la construcción de la cancha, Planta docente contratada.

En el año 2014, se continuó trabajando para lograr una buena cobertura educativa, alcanzando los 75 estudiantes. Con el apoyo de la gobernadora Aura López, se construyó un restaurante escolar para el bienestar de los niños, a pesar de algunas dificultades con el consejo Acanure. Sin embargo, seguimos avanzando (Bisbicuis, 2024).

Figura 2

Espacio de diálogo y aprendizaje en comunidad: fortaleciendo la educación intercultural

Nota: Aula de clases tomada como espacio de dialogo

En 2015, se presentó la oportunidad de que las docentes pasaran a provisionalidad, marcando un gran avance en la educación. Así, continuamos progresando cada año en el fortalecimiento de una educación propia para el pueblo Awá. Durante los años 2016 y 2017, se mantuvo una cobertura alta, alcanzando nuevamente un aumento en 2019 con la llegada de la gobernadora Yurani López Moreano. Aunque este período fue más complejo debido a la presencia de grupos ilegales al margen de la ley, continuamos trabajando para el beneficio de los estudiantes de la sede indígena Awá Alto Guelmambí (Bisbicuis, 2024).

Con la gestión de la gobernadora, se solicitó una nueva docente para atender el incremento de estudiantes, que llegaron a ser 82, y se inició la gestión para construir un polideportivo. Gracias a un convenio con la alcaldía y los Planes de Desarrollo Departamental (PDD), se concretó el proyecto en 2019 y 2020, años en los que enfrentamos retos adicionales debido a la pandemia de COVID-19. Durante este tiempo, las clases se llevaron a cabo con guías pedagógicas, visitas a los hogares y el uso de herramientas de comunicación como WhatsApp y

teléfono. Cada quince días se recogían las guías completadas y se entregaban nuevas. Además, las docentes organizaron la entrega de alimentos, que los padres retiraban en el centro educativo. A pesar de las dificultades, logramos mantener el avance educativo de los estudiantes, cumpliendo con los protocolos de seguridad (Bisbicuis, 2024).

En 2021, se retornó a las aulas con cierta desconfianza debido a los desafíos vividos durante la pandemia. Sin embargo, se alcanzaron acuerdos con padres y estudiantes para garantizar el regreso seguro a clases. Ese año se aumentó nuevamente la cobertura y se continuó con el proceso para asignar una nueva docente. En 2022, finalmente se incorporó Anayibe Canticus López, licenciada en Etnoeducación (Bisbicuis, 2024).

Para 2023, la cobertura incrementó a 84 estudiantes y se retomaron los acuerdos para la construcción del polideportivo. En 2024, con el nuevo gobernador Diego Jiménez, se dio inicio a los trabajos del polideportivo, los cuales se completaron en tres meses, entregándose en junio de ese año. Asimismo, se comenzaron las gestiones con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para mejorar la infraestructura de la sede educativa indígena Awá Alto Guelmambí.

Actualmente contamos con tres docentes en provisionalidad, cada una a cargo de dos grados. En la institución hay 85 estudiantes; algunos se han trasladado debido a los conflictos armados y han tenido que salir de la comunidad, mientras que a otros se les brinda atención mediante guías pedagógicas. Los niveles van desde preescolar hasta quinto grado. Se promueve una educación propia e intercultural orientada al mejoramiento del aprendizaje, para que los niños y niñas desarrollen competencias pertinentes y acordes con su contexto. (Bisbicuis, 2024).

Figura 3

Madres, docentes y estudiantes: aliados en el proceso educativo Awá

Nota: encuentro de docentes con padres de familias y estudiantes

Tabla 1

Estudiantes matriculados en el año lectivo 2024

Grados	Cantidad
Preescolar	6
Primero	27
Segundo	14
Tercero	27
Cuarto	3
Quinto	8
Total	**85**

Nota: elaboración propia

Socioeconómico. La base de la organización social constituye las familias agrupadas en forma extensa tendencia local, al interior de la comunidad de la comunidad donde sus relaciones son con los miembros de la misma comunidad, predominando la unión libre o amañado que lo hacen a temprana edad, también son madre de familia a temprana edad. Economía. La comunidad Guelmambi se caracteriza por tener una economía basada en la agricultura,

explotación del a madera, caza, pesca, artesanías, productos propios, entre ellos el maíz, plátano, chiro, banano, yuca, caña, árboles frutales, como el limón, guayaba, chontaduro, naranja. Igualmente, su alimentación se ve complementada con productos que consiguen en los pueblos como. Arroz, azúcar, panela, harina, enlatados, y granos. Para fortalecer los lazos de reciprocidad dentro de la comunidad, se utiliza la modalidad de brazo prestado o se presta un día de trabajo, o en mingas, por medio del cual los miembros de la comunidad conservan prácticas milenarias de apoyo entre los miembros de su comunidad.

Figura 4

Artesanías que realizan en la comunidad Guelmambi

Nota: muestra de productos artesanales elaborados en la comunidad Guelmambi

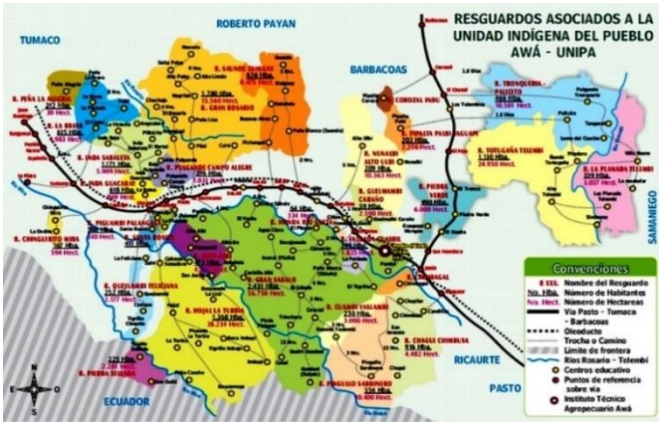
Organización política. En cuanto a la organización política, es el Cabildo quien representa a la comunidad, en la cabeza del Gobernador, elegido anualmente en una asamblea comunitaria, para velar por las necesidades y el bienestar de la comunidad. El resguardo está asociado a la organización Unidad Indígena del Pueblo Awá “UNIPA”.

La organización UNIPA se forma con todos los resguardos asociados para trabajar por un pensamiento propio, pensando y actuando como Indígenas, trabajando unidos para buscar

beneficios colectivos, defendiendo la cultura, la identidad, el territorio, sus saberes ancestrales y sus recursos. Los pueblos y la comunidad indígena organizada para superar esta problemática sean orientados hacia varios objetivos en calidad del resguardo (reseña histórica de la dese Alto Guelmambi).

Figura 5

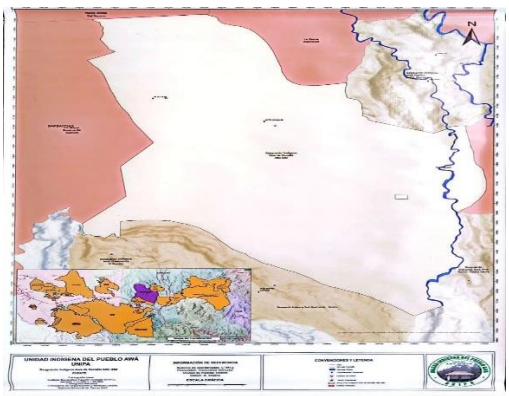
Resguardos asociados a la Unidad Indígena del Pueblo Awá - UNIPA



Nota: Tomado de documentos de la UNIPA

Figura 6

Mapa del Resguardo Indígena Nunalbi Alto Ulbi



Nota: Tomado del archivo del Resguardo Indígena Nunalbí Alto Ulbí

El Resguardo Indígena Nunalbí Alto Ulbí se localiza en el municipio de Barbacoas, en el departamento de Nariño, Colombia, dentro de la región suroccidental del país. Su constitución

legal se formalizó mediante la Resolución No. 032 del 10 de abril de 2003, expedida por el Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA), a través de la cual se reconoció un territorio de 10.363 hectáreas y 1.473 metros cuadrados perteneciente a la comunidad indígena Awá (Instituto Colombiano de Reforma Agraria, 2003)

De acuerdo con el estudio socioeconómico realizado en el marco de su constitución, el resguardo cuenta con una población aproximada de 338 habitantes, distribuidos en 46 familias, con una proporción equitativa entre hombres y mujeres. Este territorio constituye un espacio fundamental para la preservación cultural, social y ambiental de la comunidad Awá, garantizando su derecho a la autonomía, el uso ancestral del territorio y la protección de su identidad étnica (Instituto Colombiano de Reforma Agraria, 2003)

Contexto histórico y cultural. El territorio del Resguardo Indígena Nunalbí Alto Ulbí tiene un profundo significado histórico y espiritual para el pueblo Awá, quienes lo reconocen como su “casa grande”, símbolo de vida, equilibrio y conexión con la naturaleza. En este espacio sagrado se preservan las prácticas ancestrales, los saberes tradicionales y la cosmovisión que orienta su relación con el entorno. La comunidad organiza su vida colectiva bajo principios fundamentales como la ley de origen, el derecho propio, la unidad, el territorio y la autonomía, que estructuran su identidad cultural y su gobernanza interna (Instituto Colombiano de Reforma Agraria, 2003).

El resguardo cuenta con un sistema de justicia propia que garantiza la resolución de conflictos conforme a sus usos y costumbres, así como con la presencia activa de la Guardia Indígena Awá, encargada de la defensa del territorio, la protección comunitaria y la conservación del orden social (Instituto Colombiano de Reforma Agraria, 2003)

No obstante, la historia de Nunalbí Alto Ulbí también ha estado marcada por procesos de vulneración y despojo territorial, el abandono estatal y la presencia de actores armados ilegales que han puesto en riesgo la integridad física y cultural de sus habitantes. Estas situaciones han generado escenarios de confinamiento, desplazamiento forzado y crisis humanitaria, afectando sus formas tradicionales de vida y el ejercicio pleno de sus derechos colectivos. Frente a ello, la comunidad ha emprendido acciones legales y de resistencia pacífica orientadas a la restitución de su territorio, la defensa de la vida y la pervivencia cultural del pueblo Awá (Instituto Colombiano de Reforma Agraria, 2003)

Economía y uso del territorio. La economía del Resguardo Indígena Nunalbí Alto Ulbí se sustenta principalmente en la agricultura de subsistencia, complementada con actividades tradicionales como la caza, la pesca y la recolección de productos del bosque. Estas prácticas no solo garantizan la seguridad alimentaria de las familias, sino que también reflejan una relación armónica y sostenible con la naturaleza, basada en el respeto por los ciclos vitales y el aprovechamiento equilibrado de los recursos (Instituto Colombiano de Reforma Agraria, 2003)

El territorio cumple un papel esencial en la conservación de la biodiversidad y los ecosistemas locales, los cuales constituyen la base material y espiritual del pueblo Awá. En este sentido, la tierra no se concibe únicamente como un medio de producción, sino como un espacio sagrado que sostiene la vida, la cultura y la identidad colectiva.

Este entramado histórico, cultural, social y económico permite comprender que el resguardo Nunalbí Alto Ulbí representa mucho más que un espacio geográfico: es un territorio de vida, indispensable para la supervivencia, el fortalecimiento cultural y la autonomía del pueblo Awá en el contexto colombiano (Instituto Colombiano de Reforma Agraria, 2003).

Figura 7

Integración de saberes ancestrales en la educación del pueblo Awá

Nota: integración de padres de familia con estudiantes para compartir saberes ancestrales

La misión y visión de la Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA) reflejan un compromiso profundo con la educación intercultural y la preservación de la identidad cultural del pueblo Awá. Esta perspectiva se articula en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), que busca integrar saberes ancestrales en el proceso de aprendizaje, especialmente en el contexto de la educación básica primaria en la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi, Municipio de Barbacoas (UNIPA, 2019)

El enfoque educativo del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) se fundamenta en los principios de unidad, territorio, cultura y autonomía, que son pilares esenciales para el desarrollo de una educación que no solo sea pertinente, sino que también respete y promueva la cosmovisión indígena. La misión del PEC enfatiza el reconocimiento y la garantía de los derechos culturales y educativos del pueblo Awá, promoviendo un modelo pedagógico que valora las libertades y costumbres ancestrales, así como las capacidades comunitarias para el desarrollo humano (UNIPA, 2019)

La visión proyecta un futuro donde el pueblo Awá se fortalezca a través de su identidad cultural, manteniendo relaciones armónicas con la naturaleza y otros sectores de la sociedad. Este enfoque busca crear un ambiente educativo que fomente el respeto mutuo y la convivencia pacífica, asegurando que las prácticas educativas estén alineadas con los valores culturales Awá (UNIPA, 2019).

En este sentido, el PEC se convierte en una herramienta vital para fortalecer las habilidades de lectoescritura entre los estudiantes, integrando saberes ancestrales que enriquecen el proceso educativo. Al implementar estrategias pedagógicas que conecten el aula con la vida comunitaria, se promueve una enseñanza más significativa y contextualizada, lo que resulta en un aprendizaje más efectivo y enraizado en la identidad cultural (UNIPA, 2019).

Por lo tanto, el modelo pedagógico intercultural propuesto por el PEC no solo busca mejorar las competencias académicas de los estudiantes, sino también empoderar a la comunidad Awá al reafirmar su identidad cultural y sus derechos educativos. Esto es crucial para garantizar un futuro donde las nuevas generaciones puedan aprender y valorar su herencia cultural mientras navegan por un mundo diverso e interconectado (UNIPA, 2019).

Misión del PEC ɨnkal Awá UNIPA

El pueblo Awá tiene un compromiso educativo que reconoce, promueve y garantiza las libertades, costumbres, derechos, investigación, al igual que las potencialidades y capacidades para el desarrollo humano y comunitario desde un proceso kamtatkit kamna kamtatkit (enseñar, aprender, enseñar) donde el territorio Awá es la fuente privilegiada del conocimiento y sabidurías. Concibe su razón de ser en procesos que afirman el amor, la autonomía, la democracia, la construcción de paz y el buen vivir ɨnkal Awá, mediante un horizonte de

articulación, gestión e incidencia a nivel local, departamental, nacional e internacional (UNIPA, 2019).

Figura 8

Educación propia Awá: enseñar, aprender y enseñar (Kamtatkit Kamna Kamtatkit)

Nota: estudiantes de primaria Awá Alto Guelmambi en proceso de aprendizaje

Visión del PEC ɨnkal Awá UNIPA

Seremos un pueblo indígena Awá fortalecido, con pensamiento propio que convive bajo pensamientos de Unidad, Territorio, Autonomía e Identidad Cultural y que mantiene relaciones de respeto y armonía con la naturaleza, con los Pueblos y demás sectores de la sociedad, nuestras prácticas de justicia, educación, salud y producción están fundamentados en criterios acordes con nuestra identidad cultural (UNIPA, 2019).

Diseño Metodológico

Enfoque

El desarrollo del estudio se fundamentó en el enfoque cualitativo, se estudió los fenómenos subjetivos y en comprender el sentido de las acciones humanas, proponiéndose como objetivo describir la comunidad desde una perspectiva social (Hernández et al., 2014). En el caso del estudio permitió el diseño de un modelo pedagógico intercultural que integre saberes ancestrales en el proceso del aprendizaje, para el fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en los estudiantes de educación básica primaria en la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi, Municipio de Barbacoas. En el estudio se identificaron los modelos pedagógicos interculturales para el contexto educativo, posterior a ello se realizó un diagnóstico de las competencias de lectoescritura y finalmente se plantearon las estrategias pedagógicas que se incluyen en el modelo pedagógico intercultural.

Método de Investigación

El método de investigación que se aplicó en el estudio fue investigación acción educativa, es un proceso activo de reflexión que permite la participación tanto individual como colectiva de las personas que intervienen en el estudio. Este proceso permite la articulación de manera dinámica para hacer una reflexión crítica, la producción de conocimiento, la acción orientada al cambio y desarrollo formativo de los actores (Hernández et al., 2014). La finalidad del mismo está en integrar los saberes ancestrales en el proceso de lectura y escritura, a través de ciclos participativos de diagnóstico y diseño del modelo pedagógico intercultural, en la cual se vinculó a los docentes, estudiantes y padres de familia.

Tipo de Investigación

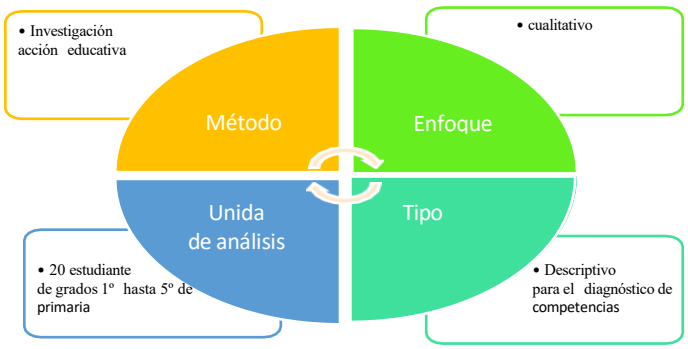
El tipo de investigación fue el descriptivo, para ello, se parte de una descripción detallada de las actividades, los objetos, los procesos y las personas involucradas. El interés no se centra únicamente en observar lo que ocurre, sino en identificar y predecir las relaciones existentes entre distintas variables. En este proceso, el rol del investigador no se reduce a registrar datos mecánicamente. Por el contrario, trabaja a partir de una hipótesis o marco teórico que orienta la observación y el análisis (Hernández et al, 2014). En el caso en particular se tuvo en cuenta para registrar la revisión documental de los modelos pedagógicos interculturales, se continuó con el diagnóstico de las competencias de lectoescritura, enfocándose en la comprensión lectora, expresión escrita, fluidez lectora, gramática y vocabulario.

Unidad de Análisis

Se ha definió como unidad de análisis a los estudiantes de la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi. Para ello, se seleccionó una unidad de trabajo representativa que incluyó estudiantes de diferentes grados, con el fin de garantizar la diversidad de experiencias y perspectivas. Se proyecta la participación de aproximadamente 20 estudiantes, distribuidos entre los grados segundo, tercero, cuarto y quinto.

Figura 9

Metodología aplicada en el estudio



Técnicas de Recolección de Información

Revisión Documental

Consiste en examinar y analizar documentos relevantes para la investigación. En el estudio se tuvieron en cuenta 10 artículos que hacen relación a los modelos pedagógicos interculturales, en él se analiza el objetivo que pretenden, los hallazgos y las conclusiones, lo cual permite la consecución de información relevante para el diseño que se diseña para la Institución Educativa Alto Guelmambi del municipio de Barbacoas – Nariño.

Observación Estructurada

El propósito es describir, explicar y comprender los fenómenos que se desea estudiar, así como descubrir los patrones que puedan emerger de ellos. Según Vidal y Rivera (2010), se trata de un proceso riguroso que exige precisión en la delimitación del objeto de estudio y en la forma como se interpretarán los datos obtenidos. En el estudio se aplicó para diagnosticar las competencias lectoescritoras basándose en el contexto intercultural indígena Awá.

En la observación se tuvo en cuenta la estructura de una prueba diagnóstica intercultural adaptada, en él se aborda la comprensión lectora, fundamentada en textos breves relacionados con la cultura Awá y las preguntas sobre las ideas principales, detalles e inferencias; expresión escrita se enfoca en la redacción de un texto breve sobre una tradición, historia familiar o experiencia comunitaria; gramática y vocabulario: ejercicios de completar oraciones, identificar errores y uso correcto de palabras propias y del español estándar; fluidez lectora: se hará relación a la lectura en voz alta de un texto relacionado con la cultura local, ahí se evaluará la entonación, ritmo y precisión. La valoración se realizó cualitativa y se apoyó del cuantitativo.

Figura 10

Técnicas de recolección de información

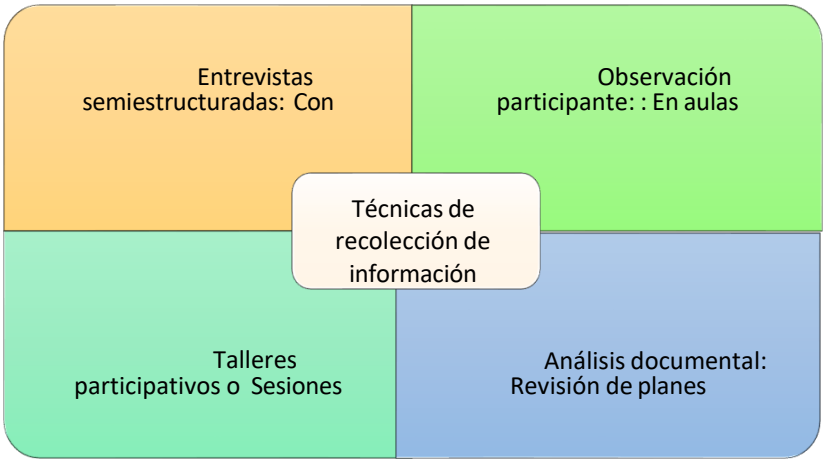


Tabla 2

Evaluación por competencias de lectoescritura.

Criterio	Kuisha wari (muy bien 4.6 – 5	Wari (está bien, per o hace falta) 3,6 - 4,5	Pichin wai (falta poco) 3 - 3,5	Makas Pichin wai (todavía falta un poco más) 1 - 2,9
Comprensión lectora	5	4,0	3,0	2,9
Expresión escrita	4,6	3,7	3,5	2,0
Fluidez lectora	5	4,4	3,0	2,0
Gramática y vocabulario	5	4,3	3,3	2,0

Nota: Datos tomado de la Institución Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi,

La tabla anterior indica la valoración de los estudiantes haciendo uso de su lengua materna, en él se evidencia el desarrollo alcanzado por los estudiantes en cuatro criterios fundamentales para el fortalecimiento de las competencias comunicativas: comprensión lectora, expresión escrita, fluidez lectora y gramática y vocabulario.

La escala de valoración utilizada responde a una categorización culturalmente pertinente expresada en lengua Awá, la cual incluye los siguientes niveles: *Kuisha wari* (muy bien, entre 4.6 y 5), *Wari* (está bien, pero hace falta, entre 3.6 y 4.5), *Pichin wai* (falta poco, entre 3.0 y 3.5) y *Makas pichin wai* (todavía falta un poco más, entre 1 y 2.9). Esta clasificación no solo permite medir el desempeño académico, sino también reconocer los avances desde una perspectiva intercultural que valora los procesos de aprendizaje más allá de los resultados numéricos.

Instrumentos de Recolección de Información

Formato de Revisión Documental

Se diseñó un formato en el cual se registra el título del artículo, los objetivos, hallazgos, se enfocó en fines educativos, currículo, métodos de enseñanza aprendizaje, evaluación y relación maestro – estudiante y comunidad, finalmente las
conclusiones identificadas en los modelos pedagógicos interculturales en educación, lo cual permitió tomar parámetros de referencia para el diseño del mismo (Apéndice A).

Guía de Observación

Se aplicó para verificar el diagnóstico de las competencias lectoescritoras de los estudiantes de la institución educativa. En él se registraron los hallazgos en la comprensión lectora, expresión escrita, fluidez lectora, gramática y vocabulario (Apéndice B).

Desarrollo de Resultados

Modelos Pedagógicos Interculturales para Contextos Educativos

La revisión bibliográfica de artículos consultados muestra que los modelos pedagógicos interculturales son una herramienta fundamental para responder a la diversidad cultural y lingüística en diferentes contextos educativos de América Latina y otras regiones. De manera general, los estudios coinciden en tres grandes enfoques de análisis.

Al analizar la procedencia de los artículos, se observa un predominio de Colombia con cinco estudios, seguida de Ecuador con tres, Guatemala con dos y España con uno. Esta distribución evidencia un mayor desarrollo de investigaciones sobre educación intercultural en la región andina, especialmente en contextos con alta diversidad cultural y lingüística.

La revisión de los enfoques evidencia que los modelos pedagógicos interculturales se organizan principalmente en dos perspectivas: el modelo intercultural crítico y el modelo holístico de educación intercultural.

El modelo intercultural crítico, representado en los trabajos de Ruiz y Peña (2018), Posada y Rozo (2023), Rodríguez y González (2020), Monterrosa y Ravelo (2021), Chalán et al. (2022) y Rochina et al. (2023), se basa en una visión emancipadora de la educación que busca transformar las relaciones de poder y promover la justicia social mediante el reconocimiento de la diversidad cultural.

Por su parte, el modelo holístico de educación intercultural, identificado en las investigaciones de CNB Guatemala (2025), Sánchez et al. (2022), Mendoza (2021) y Quichimbo et al. (2023), propone una formación integral que articula los saberes científicos y ancestrales, promoviendo el diálogo de saberes, la identidad cultural y la armonía con el entorno.

En síntesis, ambos modelos comparten el propósito de construir una educación intercultural inclusiva y transformadora: el enfoque crítico prioriza el cambio social y político, mientras que el holístico enfatiza la integración armónica de saberes y la sostenibilidad cultural y ambiental.

El análisis de los modelos educativos interculturales se fundamenta en identificar cómo se integran la diversidad cultural y lingüística en los procesos educativos. Los estudios abordan aspectos como los fines de la educación, el currículo, la metodología de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la relación entre maestro, estudiante y comunidad. Los hallazgos evidencian que la educación intercultural promueve la pertinencia cultural, el diálogo de saberes y la participación comunitaria, fortaleciendo la identidad, la inclusión y la equidad en contextos educativos diversos.

En primer lugar, se destaca la pertinencia y contextualización de los modelos. Investigaciones como las de Ruiz y León (2018), Posada y Rozo (2023), el Currículo Nacional de Guatemala (2017) y Chalán et al. (2022) resaltan que un modelo pedagógico intercultural debe construirse a partir de las necesidades reales de los estudiantes, valorando tanto su lengua como sus referentes culturales. Esto implica adaptar metodologías y currículos al contexto local, ya sea en la enseñanza de la lectoescritura o en la educación media, con el propósito de mejorar el rendimiento académico y fomentar la inclusión.

En segundo lugar, los estudios de Monterrosa y Ravelo (2021), Mendoza (2021), Rochira (2023) y Quichimbo (2023) ponen de relieve el papel del diálogo de saberes y la justicia epistémica. La educación intercultural no consiste únicamente en añadir elementos culturales al aula, sino en transformar la manera de concebir el conocimiento. Incorporar saberes ancestrales, prácticas comunitarias y lenguas originarias representa una forma de justicia epistémica que

cuestiona la hegemonía del conocimiento occidental, favoreciendo currículos más equitativos y democráticos.

En tercer lugar, se identifican los retos y aprendizajes de modelos internacionales. Los trabajos de Rodríguez y Gonzáles (2020) y Sánchez et al. (2022) evidencian que enfoques como la Educación Culturalmente Relevante (ECR) o las propuestas de educación inicial en Ecuador pueden servir como referentes valiosos, siempre y cuando se adapten a las realidades locales. Estas experiencias muestran que la interculturalidad no solo contribuye a mejorar los resultados académicos, sino que también fortalece la cohesión social y los valores democráticos.

En definitiva, el diseño de un modelo pedagógico intercultural debe apoyarse en cuatro pilares: la pertinencia cultural y lingüística de los contenidos, el diálogo de saberes como estrategia metodológica, la formación docente en competencias interculturales y la implementación de prácticas que fortalezcan tanto el aprendizaje como la identidad cultural de los estudiantes. De esta manera, se contribuye no solo al mejoramiento del desempeño escolar, sino también a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y respetuosas de la diversidad.

Haciendo referencia a los hallazgos de los estudios, la revisión de la literatura muestra que los modelos educativos interculturales se han convertido en una alternativa clave frente a los desafíos que genera la diversidad cultural y lingüística en las escuelas de América Latina. En general, los estudios coinciden en que estas propuestas no se limitan a mejorar el desempeño académico, sino que también buscan fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, favorecer la inclusión y avanzar hacia una mayor equidad en el acceso y la producción de conocimiento.

Un primer aspecto central es la pertinencia cultural y lingüística. Autores como Ruiz y León (2018), el Currículo Nacional de Guatemala (2017) y Quichimbo (2023) señalan que el

aprendizaje cobra mayor sentido cuando se reconocen la lengua materna, las referencias culturales y los saberes propios de cada comunidad. Esto exige metodologías flexibles y currículos adaptados a los contextos, en los que la tradición oral y los conocimientos científicos puedan dialogar en igualdad de condiciones.

Otro punto clave es el diálogo de saberes como base metodológica. Investigaciones como las de Mendoza (2021), Rochira (2023), Monterrosa y Ravelo (2021) y Chalán et al. (2022) evidencian que la educación intercultural no consiste únicamente en añadir contenidos culturales al aula, sino en replantear cómo se entiende el conocimiento. La integración de cosmovisiones indígenas, prácticas espirituales y comunitarias con el pensamiento occidental genera aprendizajes más completos, democráticos y capaces de contrarrestar la discriminación.

El tercer eje se relaciona con el rol del docente y la participación de la comunidad. Los aportes de Posada y Rozo (2023), Rodríguez y Gonzáles (2020) y Sánchez et al. (2022) destacan que los educadores son actores esenciales en la puesta en práctica de los modelos interculturales. Su preparación, compromiso y creatividad pedagógica resultan determinantes, al igual que el involucramiento de las familias y comunidades, que aportan legitimidad y pertinencia al proceso educativo.

En conjunto, los hallazgos sugieren que los modelos interculturales son un recurso valioso para avanzar hacia sociedades más justas e inclusivas. Aunque todavía enfrentan limitaciones como la falta de claridad conceptual, las prácticas discriminatorias y la resistencia de algunos docentes, los avances en cohesión social, valoración de la diversidad y fortalecimiento identitario son evidentes.

En definitiva, los estudios revisados permiten afirmar que un modelo educativo intercultural debe sostenerse en tres pilares: la pertinencia cultural y lingüística, el diálogo de

saberes y la formación docente con participación activa de la comunidad. Así, no solo se impulsa el aprendizaje escolar, sino que también se promueve la justicia social, la preservación cultural y un desarrollo sostenible en contextos diversos.

Haciendo relación a los fines educativos, se abordó el propósito que tiene la educación desde la visión del modelo, los resultados revelan que los distintos modelos pedagógicos interculturales coinciden en que la educación trasciende la mera transmisión de conocimientos, buscando generar aprendizajes significativos que reconozcan y valoren la diversidad cultural. Ruiz y Peña (2018) destacan que la educación debe fortalecer las identidades, fomentar la convivencia y formar ciudadanos críticos comprometidos con la transformación social. En la misma línea, Posada y Rozo (2023) señalan que la educación intercultural busca transformar la escuela en un espacio inclusivo que combata la exclusión y el racismo, promoviendo el diálogo de saberes y un enfoque humanista y ético del docente.

Modelos más específicos, como el de Lectoescritura en contextos bilingües e interculturales (CNB Guatemala, 2025), evidencian la importancia de integrar lengua, cultura y aprendizaje, fomentando un bilingüismo equilibrado y valorando la diversidad cultural desde los primeros grados. Rodríguez y González (2020) resaltan la Educación Culturalmente Relevante (ECR) como un enfoque que empodera a estudiantes diversos, adaptando la enseñanza a sus contextos culturales y promoviendo la equidad educativa.

El enfoque hacia la educación inicial, según Sánchez et al. (2022), enfatiza la socialización intercultural para combatir la discriminación y fortalecer un sentido de pertenencia y convivencia armónica entre niños indígenas y mestizos. Asimismo, el Modelo Champalanca (Monterrosa y Ravelo, 2021) se centra en la integración intercultural y territorial, promoviendo la participación activa de estudiantes y docentes en entornos educativos inclusivos.

Chalán et al. (2022) y Mendoza (2021) destacan la integración de saberes ancestrales y científicos como estrategia para construir aprendizajes contextualizados, inclusivos y culturalmente pertinentes, mientras que Rochina et al. (2023) subrayan la importancia de la inclusión, el reconocimiento de saberes indígenas y la justicia epistémica en la educación superior. Finalmente, Quichimbo et al. (2023) refuerzan que el propósito central de la educación intercultural es promover la valoración de la diversidad mediante el diálogo de saberes, integrando conocimientos ancestrales y experiencias culturales en el proceso de aprendizaje.

En síntesis, los hallazgos muestran un consenso en que la educación intercultural busca formar individuos críticos, inclusivos y conscientes de su identidad cultural, promoviendo la integración de saberes ancestrales y científicos, el respeto por la diversidad y la construcción de comunidades educativas equitativas y participativas.

Con respecto al currículo, se abordó la integración de los saberes ancestrales, los resultados evidencian que la integración de los saberes ancestrales constituye un elemento central en los distintos modelos pedagógicos interculturales analizados. Según Ruiz y Peña (2018), estos saberes se incorporan como base para construir identidad y un entendimiento holístico del mundo, mientras que la flexibilización curricular permite adaptar contenidos y metodologías para atender la diversidad cultural de los estudiantes. Posada y Rozo (2023) destacan que esta integración busca desmontar el racismo epistémico al incluir conocimientos afro, indígenas y populares, promoviendo metodologías vivenciales que refuercen la identidad cultural, aunque aún enfrenta retos de legitimación en políticas educativas.

Modelos específicos, como el de lectoescritura en contextos bilingües e interculturales, validan la lengua y cultura de los estudiantes, adaptando metodologías sin modificar el currículo base, pero fomentando la investigación-acción y la innovación pedagógica (CNB Guatemala,

2025). De manera similar, la Educación Culturalmente Relevante (Rodríguez y González, 2020) vincula el currículo con las experiencias culturales de los estudiantes, flexibilizando contenidos y promoviendo la participación activa para mejorar el aprendizaje y preservar la identidad.

Otros modelos, como el Champalanca Pedagógica (Monterrosa y Ravelo, 2021) y el propuesto por Chalán et al. (2022), integran los saberes ancestrales mediante la incorporación de conocimientos, prácticas y valores locales, articulándolos con los contenidos académicos para fortalecer la identidad colectiva y fomentar la interculturalidad. En el contexto de la educación ambiental Zenú, Mendoza (2021) destaca la combinación de conocimientos tradicionales sobre la tierra y la ecología con la perspectiva científica, generando un currículo contextualizado y culturalmente pertinente. Asimismo, la educación universitaria intercultural promueve la valoración de lenguas originarias y diversas formas de aprendizaje (Rochina et al., 2023), mientras que Quichimbo et al. (2023) enfatizan el diálogo entre saberes tradicionales y académicos para incorporar experiencias culturales de los pueblos originarios.

El análisis muestra que la integración de saberes ancestrales se realiza mediante la articulación de conocimientos culturales y académicos, la adaptación de contenidos y metodologías, y la flexibilización curricular. Esto permite que los estudiantes aprendan desde su contexto cultural, fortaleciendo su identidad, promoviendo la interculturalidad y contribuyendo a una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, los resultados evidencian que los métodos de enseñanza-aprendizaje en los modelos pedagógicos interculturales se caracterizan por ser participativos, experienciales y centrados en la interacción cultural. Ruiz y Peña (2018) destacan que estas estrategias incluyen juegos tradicionales, proyectos conjuntos y encuentros con saberes ancestrales, fomentando respeto, inclusión y aprendizaje colaborativo.

Posada y Rozo (2023) señalan que la pedagogía de la experiencia vivida conecta a los estudiantes con su contexto social y cultural mediante relatos, arte, investigación familiar y actividades comunitarias, promoviendo la empatía, la convivencia y el reconocimiento de saberes ancestrales. De manera similar, el Modelo de Lectoescritura bilingüe e intercultural integra aspectos culturales del estudiante y la participación familiar y comunitaria, utilizando metodologías reflexivas e innovadoras (CNB Guatemala, 2025).

La educación culturalmente relevante (Rodríguez y González, 2020) emplea métodos participativos que vinculan el currículo con la experiencia cotidiana de los estudiantes, valorando la identidad y el conocimiento cultural, mientras que en la educación inicial con enfoque intercultural en Ecuador se privilegia el diálogo de saberes, enseñanza bilingüe, metodologías colaborativas y aprendizaje experiencial (Sánchez et al., 2022).

Modelos específicos como el Champalanca Pedagógica (Monterrosa y Ravelo, 2021) y el propuesto por Chalán et al. (2022) combinan talleres, entrevistas y aprendizaje vivencial, integrando saberes ancestrales con pedagogía crítica freiriana para fomentar la identidad cultural, la inclusión y la construcción colectiva del conocimiento. Mendoza (2021) enfatiza el aprendizaje experiencial en entornos naturales, mientras que Rochina et al. (2023) y Quichimbo et al. (2023) destacan el uso del diálogo de saberes, actividades participativas, cartografía social y lenguas originarias para lograr un aprendizaje contextualizado e intercultural.

En definitiva, los métodos de enseñanza-aprendizaje en estos modelos buscan no solo la adquisición de conocimientos académicos, sino también la valorización de la cultura propia, la participación activa, el diálogo intercultural y la construcción colaborativa del aprendizaje, fortaleciendo la identidad, la inclusión y la convivencia armónica en los espacios educativos.

En cuanto a la evaluación se tuvo en cuenta cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia, La interpretación de los resultados muestra que la evaluación en los modelos pedagógicos interculturales se orienta a reconocer y valorar los saberes ancestrales, la identidad cultural y la participación comunitaria, trascendiendo los enfoques tradicionales centrados en resultados cuantitativos. Ruiz y Peña (2018) destacan que las evaluaciones incluyen juegos autóctonos y encuentros culturales, promoviendo un aprendizaje inclusivo, crítico y colaborativo.

Posada y Rozo (2023) señalan que la evaluación es colegiada y participativa, usando métodos narrativos y contextuales, con énfasis en la reflexión y el diálogo, aunque aún enfrenta retos debido al racismo y al colonialismo epistémico que limitan la legitimidad de estos saberes en sistemas formales. El Modelo de Lectoescritura bilingüe (CNB Guatemala, 2025) aplica una evaluación continua y formativa, adaptada a L1 y L2, con acompañamiento pedagógico y estrategias de investigación-acción para mejorar la práctica evaluativa.

La educación culturalmente relevante (Rodríguez y González, 2020) utiliza evaluaciones basadas en los saberes culturales del alumnado, mediante proyectos que reflejan identidad y biculturalidad, fomentando inclusión y empoderamiento. En educación inicial intercultural (Sánchez et al., 2022), la evaluación se centra en la vivencia cultural, la lengua materna, la participación en juegos y prácticas comunitarias, y la observación de valores como la pertenencia y el respeto por la diversidad.

Modelos como el Champalanca Pedagógica (Monterrosa y Ravelo, 2021) y el propuesto por Chalán et al. (2022) aplican observaciones, relatos orales, talleres y proyectos colectivos, asegurando que el aprendizaje sea significativo y fortalezca la identidad cultural. Mendoza (2021) y Rochina et al. (2023) destacan la integración de conocimientos ancestrales y científicos,

respetando la cosmovisión y la relación con el entorno natural. Finalmente, Quichimbo et al. (2023) señalan que la evaluación se realiza de manera participativa y contextualizada, con herramientas cualitativas y rúbricas co-construidas con la comunidad, garantizando que se mida tanto la aplicación práctica del conocimiento como la identidad cultural y la corresponsabilidad social.

Se encontró que los modelos evaluativos interculturales buscan un equilibrio entre la valoración de saberes ancestrales y conocimientos académicos, privilegiando la participación, el diálogo, la contextualización y la construcción colectiva, fortaleciendo la identidad cultural, la inclusión y la pertinencia del aprendizaje.

Respecto a la evaluación, se encontró que en los modelos pedagógicos interculturales se orienta a reconocer y valorar los saberes ancestrales, la identidad cultural y la participación comunitaria, trascendiendo los enfoques tradicionales centrados en resultados cuantitativos. Ruiz y Peña (2018) destacan que las evaluaciones incluyen juegos autóctonos y encuentros culturales, promoviendo un aprendizaje inclusivo, crítico y colaborativo.

Posada y Rozo (2023) señalan que la evaluación es colegiada y participativa, usando métodos narrativos y contextuales, con énfasis en la reflexión y el diálogo, aunque aún enfrenta retos debido al racismo y al colonialismo epistémico que limitan la legitimidad de estos saberes en sistemas formales. El Modelo de Lectoescritura bilingüe (CNB Guatemala, 2025) aplica una evaluación continua y formativa, adaptada a L1 y L2, con acompañamiento pedagógico y estrategias de investigación-acción para mejorar la práctica evaluativa.

La Educación Culturalmente Relevante (Rodríguez y González, 2020) utiliza evaluaciones basadas en los saberes culturales del alumnado, mediante proyectos que reflejan identidad y biculturalidad, fomentando inclusión y empoderamiento. En educación inicial

intercultural (Sánchez et al., 2022), la evaluación se centra en la vivencia cultural, la lengua materna, la participación en juegos y prácticas comunitarias, y la observación de valores como la pertenencia y el respeto por la diversidad.

Modelos como el Champalanca Pedagógica (Monterrosa y Ravelo, 2021) y el propuesto por Chalán et al. (2022) aplican observaciones, relatos orales, talleres y proyectos colectivos, asegurando que el aprendizaje sea significativo y fortalezca la identidad cultural. Mendoza (2021) y Rochina et al. (2023) destacan la integración de conocimientos ancestrales y científicos, respetando la cosmovisión y la relación con el entorno natural. Finalmente, Quichimbo et al. (2023) señalan que la evaluación se realiza de manera participativa y contextualizada, con herramientas cualitativas y rúbricas co-construidas con la comunidad, garantizando que se mida tanto la aplicación práctica del conocimiento como la identidad cultural y la corresponsabilidad social.

Los modelos evaluativos interculturales buscan un equilibrio entre la valoración de saberes ancestrales y conocimientos académicos, privilegiando la participación, el diálogo, la contextualización y la construcción colectiva, fortaleciendo la identidad cultural, la inclusión y la pertinencia del aprendizaje.

Enfocándose en la relación maestro estudiante y comunidad, se evidencia que la comunidad desempeña un papel central y activo en los modelos pedagógicos interculturales, funcionando como un agente clave en la transmisión de saberes, valores y tradiciones. Ruiz y Peña (2018) destacan que, frente a desafíos como la pérdida de identidad cultural y la desintegración social, el modelo intercultural busca involucrar a abuelos, padres y líderes comunitarios en actividades culturales, promoviendo un aprendizaje contextualizado y colaborativo.

Posada y Rozo (2023) señalan que la participación comunitaria fortalece la pedagogía intercultural al aportar saberes ancestrales, fomentar la inclusión, la convivencia y la empatía, contribuyendo a una transformación educativa y social colectiva. En modelos específicos, como el de lectoescritura bilingüe (CNB Guatemala, 2025), la familia y la comunidad refuerzan el aprendizaje fuera del aula, integrando la cultura local y las prácticas cotidianas de los estudiantes.

En la Educación Culturalmente Relevante (Rodríguez y González, 2020) y la educación inicial intercultural (Sánchez et al., 2022), la comunidad facilita la conexión entre escuela y vida cotidiana, preserva la lengua y la identidad cultural, y contribuye a un currículo inclusivo y representativo. El Modelo Champalanca (Monterrosa y Ravelo, 2021; Chalán et al., 2022) refuerza este enfoque, destacando que la comunidad enriquece el aula, fortalece la identidad cultural, promueve la integración intercultural y genera un sentido de pertenencia.

Asimismo, Mendoza (2021), Rochina et al. (2023) y Quichimbo et al. (2023) coinciden en que la comunidad aporta conocimientos ancestrales y tradiciones, conecta la educación con la vida cotidiana de los estudiantes y fomenta la interculturalidad, la corresponsabilidad y espacios educativos inclusivos.

En definitiva, la comunidad no solo complementa la enseñanza, sino que se convierte en co-creadora del aprendizaje, integrando cultura, identidad y valores en el proceso educativo, y garantizando que la educación sea significativa, contextualizada y socialmente transformadora.

Finalmente, se realizó el análisis de las conclusiones de los artículos revisados permite interpretar que los modelos educativos interculturales se constituyen en una herramienta fundamental para enfrentar los desafíos de la diversidad cultural y lingüística en contextos escolares y universitarios de América Latina. En conjunto, las investigaciones muestran que

estos modelos no solo buscan mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes, sino también transformar estructuras educativas excluyentes, fortalecer la identidad cultural y promover sociedades más democráticas e inclusivas.

En primer lugar, los resultados evidencian la necesidad de currículos contextualizados y culturalmente pertinentes. Tanto los estudios de Ruiz y León (2018), el Currículo Nacional de Guatemala (2017), Mendoza (2021) y Quichimbo (2023) como los aportes de Chalán et al. (2022) coinciden en que el reconocimiento de la lengua materna, los saberes ancestrales y la vida comunitaria constituye la base para un aprendizaje significativo. La integración equilibrada de conocimientos científicos y cosmovisiones propias permite formar estudiantes capaces de valorar su identidad cultural sin perder conexión con los saberes universales.

Un segundo eje de interpretación corresponde al diálogo de saberes como principio pedagógico y epistemológico. Los artículos de Monterrosa y Ravelo (2021), Rochira (2023) y Sánchez et al. (2022) destacan que la educación intercultural no se limita a sumar elementos culturales en la enseñanza, sino que implica una transformación más profunda en la concepción del conocimiento. La incorporación de prácticas comunitarias, espiritualidades y lenguas originarias promueve aprendizajes integrales que contribuyen a la equidad y a la superación de prácticas discriminatorias.

Otro aspecto clave es el rol del docente y la participación social. Estudios como los de Posada y Rozo (2023), Rodríguez y Gonzáles (2020) y Sánchez et al. (2022) señalan que los docentes son actores estratégicos en la implementación de modelos interculturales, ya que su disposición, formación y compromiso determinan el éxito del proceso. Asimismo, la inclusión activa de familias y comunidades fortalece la pertinencia de las propuestas y legitima los procesos educativos dentro de cada contexto cultural.

Finalmente, los resultados muestran que, aunque persisten retos significativos como la discriminación, la falta de claridad conceptual en algunos modelos, la resistencia de ciertos docentes y la limitada provisión de servicios básicos en algunas comunidades (Rochira, 2023), los avances son notables. Entre ellos se destacan la mejora en la convivencia escolar, la integración intercultural, el fortalecimiento de la identidad y la apertura hacia sociedades más justas y plurales.

En síntesis, los hallazgos permiten concluir que un modelo educativo intercultural debe articular tres dimensiones fundamentales: la pertinencia cultural y lingüística de los contenidos, el diálogo de saberes como núcleo metodológico y el fortalecimiento del rol docente con participación comunitaria. De esta manera, estos modelos no solo responden a las necesidades de aprendizaje, sino que también constituyen un aporte para la construcción de cohesión social, la justicia epistémica y el desarrollo sostenible en contextos multiculturales (Ver tablas 3 y 4).

Tabla 3

Matriz de información de objetivo general, hallazgos y conclusiones

Título	Objetivo general	Hallazgos	Conclusiones
Construcción de un modelo pedagógico intercultural. Ruiz y Peña (2018) Modelo intercultural crítico	El objetivo principal de la investigación es construir un modelo pedagógico intercultural con 20 estudiantes de los grados décimo y undécimo de la Institución José Celestino Mutis, con el fin de mejorar el rendimiento académico en los jóvenes (Ruiz y León, 2018).	La investigación evidenció bajo rendimiento académico, desmotivación estudiantil y escaso acompañamiento familiar, junto con la tensión entre tradiciones Tikuna y prácticas occidentales. Los hallazgos resaltan la necesidad de un modelo educativo crítico e intercultural que valore la diversidad cultural y fortalezca la identidad y los saberes ancestrales (Ruiz y León, 2018).	La investigación concluye que la educación intercultural debe transformar estructuras excluyentes, valorar los saberes ancestrales y promover igualdad entre culturas. Se propone un modelo de interculturalidad crítica que fomente una praxis pedagógica reflexiva, humanitaria y participativa, involucrando a toda la sociedad (Ruiz y León, 2018).
Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. Posada y Rozo, 2023 Modelo intercultural crítico	Caracterizar las prácticas pedagógicas interculturales de tres instituciones de educación pública en Bogotá (Posada y Rozo, 203).	El estudio en colegios públicos de Bogotá muestra que las prácticas pedagógicas interculturales fortalecen la inclusión, valoran saberes ancestrales y fomentan la reflexión crítica. Los docentes actúan como agentes transformadores, promoviendo identidades diversas y metodologías que conectan comunidad, territorio y escuela (Posada y Rozo, 2023).	Las prácticas pedagógicas interculturales en las escuelas públicas de Bogotá constituyen un esfuerzo activo de docentes e instituciones para enfrentar la exclusión y el racismo, promoviendo la inclusión, el diálogo entre saberes ancestrales y académicos, la reafirmación de identidades y la formación crítica y reflexiva de los estudiantes, aunque aún enfrentan desafíos para su plena consolidación en el sistema educativo (Posada y Rozo, 2023).

Título	Objetivo general	Hallazgos	Conclusiones
Modelo de lectoescritura en contextos bilingües e interculturales CNB Guatemala, 2025 Modelo holístico de educación intercultural	Implementar un Modelo de lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales para Preprimaria hasta 3er. grado de primaria, que responda a las características culturales y lingüísticas de la población escolar del país, facilitando el desarrollo de la interculturalidad (Currículo Nacional Guatemala, 2017)	El "Modelo de lectoescritura bilingüe e intercultural" busca fortalecer la lectura y escritura en la lengua materna (L1) y un segundo idioma (L2) desde una perspectiva intercultural. Está dirigido a preprimaria y hasta tercer grado, integrando metodologías activas, formación docente, participación familiar y comunitaria, y evaluación continua, articulando escuela, aula y comunidad para un aprendizaje más efectivo. (Currículo Nacional Guatemala, 2017)	El Modelo de lectoescritura en contextos bilingües e interculturales propone desarrollar competencias en la lengua materna y un segundo idioma, promoviendo un bilingüismo equilibrado y respetuoso de la diversidad cultural. Su implementación, desde preprimaria hasta tercer grado, se apoya en metodologías fundamentadas, formación docente continua, acompañamiento pedagógico, participación de familias y comunidades, y recursos educativos pertinentes, asegurando un aprendizaje integral, contextualizado e intercultural. (Currículo Nacional Guatemala, 2017)
La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. concepto, posibilidades y limitaciones. Rodríguez y Gonzáles, 2020 Modelo intercultural crítico	Este artículo analiza la Educación Culturalmente Relevante (ECR), un enfoque norteamericano que mejora el rendimiento de estudiantes culturalmente diversos, y explora su adaptación al contexto español, donde los alumnos inmigrantes tienen resultados académicos inferiores y la investigación es limitada. (Rodríguez y Gonzáles, 2020)	El artículo sobre Educación Culturalmente Relevante (ECR) destaca que este modelo mejora el rendimiento y compromiso de estudiantes culturalmente diversos, integrando su cultura en la enseñanza. Resalta la necesidad de formación docente, conecta la escuela con la cultura familiar, supera enfoques de déficit y fortalece la identidad cultural y la biculturalidad, promoviendo una	El artículo concluye que la Educación Culturalmente Relevante (ECR) transforma la enseñanza al valorar la diversidad cultural, promoviendo el éxito escolar y el desarrollo bicultural de los estudiantes. Supera los enfoques basados en el déficit, integrando los saberes y experiencias de los alumnos al currículo. Destaca la importancia de un profesorado bien formado y

Título	Objetivo general	Hallazgos	Conclusiones
		educación inclusiva y democrática. (Rodríguez y Gonzáles, 2020)	comprometido, capaz de aplicar principios éticos y pedagógicos que reconozcan la riqueza cultural del alumnado, fomenten prácticas inclusivas y mejoren la calidad educativa en contextos multiculturales (Rodríguez y Gonzáles, 2020)
Modelos pedagógicos adaptados a las necesidades de socialización intercultural para la educación inicial en Ecuador. Sánchez et. al. 2022 Modelo holístico en educación intercultural	El artículo analiza cómo los modelos pedagógicos adaptados a la educación inicial en Ecuador buscan fortalecer la socialización intercultural. Resalta que la educación, más allá de la enseñanza académica, puede convertirse en un medio clave para construir sociedades más inclusivas y democráticas. (Sánchez et al. (2022)	Los hallazgos del estudio muestran que aún persisten prácticas discriminatorias hacia los niños indígenas por parte de algunos compañeros mestizos, lo que afecta su aprendizaje y participación. Sin embargo, también se evidencia que los modelos pedagógicos adaptados han sido efectivos para promover la convivencia intercultural, el respeto y la igualdad. Los docentes, en su mayoría, coinciden en la necesidad de ajustar los currículos y aplicar estrategias contra la discriminación, además de señalar la influencia de los padres en la socialización de los niños. A pesar de las dificultades, la mayoría de los estudiantes demuestra interés en actividades interculturales y reconoce el valor de la amistad, la convivencia y el	El estudio concluye que los modelos pedagógicos adaptados han sido efectivos para promover la igualdad y el respeto entre niños indígenas y mestizos, logrando aprendizajes significativos y aulas más inclusivas. No obstante, se identificó que un sector de estudiantes mestizos aún discrimina a sus compañeros indígenas, lo que resalta la necesidad de ajustar los currículos y fortalecer estrategias que fomenten la convivencia intercultural y la eliminación de prácticas discriminatorias. (Sánchez et al. (2022)

Título	Objetivo general	Hallazgos	Conclusiones
		respeto a la diversidad cultural. (Sánchez et al. (2022)	
Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador "Champalanca Pedagógica" generador de integración intercultural-territorial en la IE la Unión de Bajirá-Chocó Emancipatory Ethno-educational Pedagogical Model "Champalanca Pedagógica" generator of intercultural-territorial integration in the EI Unión de Bajirá-Chocó. Monterrosa y Ravelo, 2021 Modelo intercultural crítico	El objetivo general de la investigación es comprender el modelo pedagógico etnoeducativo emancipador "Champalanca Pedagógica" y sus incidencias en la integración intercultural-territorial en la IE la Unión de Bajirá – Chocó (Monterrosa y Ravelo, 2021).	Los hallazgos muestran que el modelo **"Champalanca Pedagógica"** ha contribuido a mejorar la convivencia e integración intercultural en el aula, fortaleciendo el respeto y la valoración de la diversidad cultural. Estudiantes y docentes reconocen que el diálogo, la reflexión y las prácticas de etnoeducación han reducido los conflictos y fomentado el compañerismo. Sin embargo, persisten desafíos como la resistencia de algunos docentes, la falta de divulgación del modelo y la necesidad de mayor inclusión de todas las culturas. En general, se confirma que la educación intercultural es una herramienta eficaz para combatir la discriminación y promover la construcción de sociedades más justas y diversas. (Monterrosa y Ravelo, 2021).	Las conclusiones evidencian que el modelo **"Champalanca Pedagógica"** ha favorecido la integración intercultural-territorial en la IE La Unión de Bajirá, promoviendo el respeto por la diversidad y el desarrollo de competencias socioafectivas. Se reconoce el papel central de los docentes en este proceso, así como la oportunidad que tienen los estudiantes de valorar su cultura y la de los demás. No obstante, persisten retos como la apatía docente, la falta de divulgación del modelo y la coexistencia de múltiples enfoques pedagógicos que dificultan su consolidación. Aun así, el modelo representa un aporte positivo a la construcción de convivencia y ciudadanía intercultural. (Monterrosa y Ravelo, 2021).
Pedagogía de la interculturalidad Chalán et al., 2022 Modelo intercultural crítico	El estudio tiene como objetivo general proponer un modelo pedagógico intercultural, concebido como una alternativa complementaria a la pedagogía	El estudio evidencia la necesidad de un **modelo pedagógico intercultural** que integre los saberes ancestrales, las prácticas educativas propias y los aportes	Las conclusiones señalan que la **Pedagogía Intercultural** articula los saberes ancestrales con enfoques constructivistas y críticos, en sintonía con la

Título	Objetivo general	Hallazgos	Conclusiones
	del oprimido de Paulo Freire. Esta propuesta se enmarca en el contexto educativo de la provincia de Loja, Ecuador, y busca responder a las necesidades de una formación que valore la diversidad cultural y promueva la inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Chalán et al. 2022).	de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Se destaca la importancia de reconocer la relación entre conocimiento, cultura, espiritualidad y vida comunitaria, así como de fundamentar el aprendizaje en los usos y costumbres de cada pueblo. La experiencia en el Centro Amawta Hatari mostró que los saberes ancestrales fortalecen la identidad, la convivencia y el aprendizaje en familia. En este sentido, el modelo pedagógico intercultural se plantea como una alternativa viable para una educación inclusiva y holística en contextos de diversidad cultural, capaz de responder a las necesidades de un Estado plurinacional. (Chalán et al. 2022).	Educación Popular de Paulo Freire. Se plantea que el diseño de un **Modelo Pedagógico Intercultural** aporta las bases teóricas para consolidar un sistema educativo inclusivo en un Estado plurinacional. Además, al sustentarse en los saberes ancestrales, este modelo garantiza un aprendizaje integral y la participación plena de los pueblos y nacionalidades originarias, reconociendo y valorando sus conocimientos propios. (Chalán et al. 2022).
Educación ambiental intercultural: para el fortalecimiento del modelo curricular propio mediante el diálogo de saberes en el resguardo indígena Zenú. Mendoza, 2021 Modelo holístico de educación intercultural	El objetivo central de la investigación es fortalecer el eje de Ciencias Naturales, Educación Física y Agropecuarias– Naturaleza y Armonía dentro del modelo curricular propio Zenú. Para ello, se propone integrar la Educación Ambiental Intercultural y el diálogo de saberes como herramientas que permitan a los estudiantes de la	La investigación permitió reconocer cómo los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Cruz Chiquita integran saberes científicos y ancestrales en su comprensión del ambiente. Se evidenció que, mientras el territorio suele concebirse desde una perspectiva científica como un espacio delimitado geográficamente, también	El estudio concluye que los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Cruz Chiquita conciben la tierra, la naturaleza y el territorio desde saberes científicos y ancestrales, aunque predomina la visión científica por contenidos poco contextualizados. La tierra es vista como ser vivo y sagrado dentro de la cosmovisión Zenú,

Título	Objetivo general	Hallazgos	Conclusiones
	Institución Educativa Cruz Chiquita, en Tuchín–Córdoba, valorar su entorno, reconocer la importancia de su cultura y promover prácticas sostenibles en equilibrio con la naturaleza. (Mendoza, 2021)	algunos lo entienden como un lugar sagrado y culturalmente significativo. En cuanto a la tierra, aunque ciertos estudiantes la asocian con un recurso material, la mayoría la percibe desde la cosmovisión Zenú como la **Madre-Tierra**, dadora de vida y digna de cuidado y respeto. Estos hallazgos sirvieron de base para elaborar una guía pedagógica que articula ambos enfoques, favoreciendo un aprendizaje intercultural y contextualizado (Mendoza, 2021)	mientras que la guía pedagógica elaborada evidencia la necesidad de integrar equilibradamente ambos saberes. Para ello, se requiere que los docentes contextualicen el currículo con la vida comunitaria y los conocimientos ancestrales, fortaleciendo así la educación propia en el marco del PEC Zenú y el SEIP. (Mendoza, 2021)
Modelos pedagógicos interculturales en América Latina Rochina et al. 2023 Modelo intercultural crítico	Analizar los modelos pedagógicos interculturales en universidades latinoamericanas, con énfasis en Ecuador, Bolivia y Perú, para comprender cómo las instituciones de educación superior integran la diversidad cultural mediante la justicia epistémica, la incorporación de conocimientos indígenas, el fortalecimiento de las lenguas originarias y la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a la interculturalidad y al desarrollo sostenible (Rochira, 2023)	Los modelos pedagógicos interculturales en universidades latinoamericanas se basan en el diálogo de saberes, la inclusión de lenguas originarias y la justicia epistémica, con experiencias en México, Bolivia, Perú, Colombia y Ecuador. Aunque buscan superar la deuda histórica con los pueblos indígenas y afrodescendientes, aún enfrentan limitaciones en la integración de lenguas y saberes ancestrales. De manera complementaria, un estudio sobre servicios básicos en comunidades rurales y periurbanas evidenció carencias en agua, saneamiento y	Se concluye que los modelos pedagógicos interculturales en universidades latinoamericanas se sostienen en la organización comunitaria, la diversidad de saberes y el uso de lenguas indígenas como eje transversal del aprendizaje. Estos modelos valoran la sabiduría colectiva y la investigación como medios para vincular tradiciones y epistemologías comunitarias, evidenciando la existencia de formas de conocimiento distintas a las convencionales en la educación superior. Por otro lado, en relación con los servicios básicos, se identificó que su

Título	Objetivo general	Hallazgos	Conclusiones
		alcantarillado, resaltando la importancia de la autogestión y los saberes comunitarios para promover el desarrollo sostenible (Rochira, 2023)	provisión ha sido insuficiente en las comunidades estudiadas, aunque la autogestión y los saberes ancestrales se consolidan como alternativas que fortalecen la participación y la gestión comunitaria. (Rochira, 2023)
Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. Quichimbo et. a., 2023. Modelo holístico de educación intercultural	Analizar el proceso metodológico del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en Ecuador, a través de un enfoque cualitativo, para comprender la construcción del conocimiento, las prácticas interculturales y los desafíos que plantea la diversidad cultural. (Quichimbo, 2023)	El artículo sobre el **Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en Ecuador** muestra que, a través de una metodología cualitativa con entrevistas y cartografía social, se logró evidenciar cómo los docentes bilingües construyen conocimientos articulando saberes ancestrales y científicos. Los hallazgos destacan que la interculturalidad se entiende como rescate de la identidad cultural, respeto a la diversidad y fortalecimiento de las lenguas maternas. Además, se identificó que los ambientes de aprendizaje interculturales, apoyados en herramientas como el calendario vivencial y la cartografía social, promueven pertinencia cultural, lingüística y territorial. El MOSEIB se organiza en fases metodológicas que buscan fomentar el diálogo de saberes, aunque enfrenta limitaciones en	Las conclusiones del artículo destacan que la implementación del **Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)** en Ecuador enfrenta retos importantes. Se subraya la necesidad de fortalecer sus fases metodológicas para que el diálogo de saberes y la construcción del conocimiento se apliquen de manera integral y no solo teórica. Los docentes aparecen como actores centrales, por lo que se requiere potenciar sus competencias pedagógicas, metodológicas y actitudinales para garantizar experiencias de aprendizaje interculturales. Asimismo, se señala la importancia de clarificar el concepto de diálogo de saberes y llevarlo a la práctica, reconociendo la diversidad cultural y las distintas formas de producción de conocimiento. Finalmente, se plantea que el

Título	Objetivo general	Hallazgos	Conclusiones
		su implementación plena, lo que exige mayor claridad conceptual, fortalecimiento docente y un currículo transversal que integre los saberes locales y comunitarios. (Quichimbo, 2023)	currículo del MOSEIB debe ser transversal y pertinente, integrando saberes locales y comunitarios en articulación con el currículo universal, a fin de consolidar una educación más inclusiva y culturalmente significativa (Quichimbo, 2023)

Tabla 4

Matriz de información: fines educativos, currículo, métodos de enseñanza aprendizaje, evaluación y relación maestro estudiante

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
Construcción de un modelo pedagógico intercultural. Ruiz y Peña (2018	La educación, desde el modelo pedagógico intercultural, busca ir más allá de la coexistencia de culturas, promoviendo un intercambio respetuoso que fortalezca las identidades, mejore la convivencia y forme ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social y la valoración de la diversidad cultural	La educación desde este modelo busca integrar los saberes ancestrales como base para la construcción de identidad y un entendimiento holístico del mundo, mientras que la flexibilidad curricular se manifiesta en la adaptación de contenidos, metodologías y la implementación de un currículo diferenciador y transversal que	En la Institución, los métodos de enseñanza actuales son limitados y generan desmotivación. Para superarlo, se propone un modelo pedagógico intercultural que valore la diversidad cultural mediante estrategias participativas y significativas. Este enfoque promueve el respeto, la inclusión y el	El modelo pedagógico intercultural en la Institución plantea una evaluación inclusiva y coherente con las culturas Ticuna, Cocama y Yagua. Promueve valorar saberes locales, prácticas culturales y aprendizajes cognitivos, actitudinales y procedimentales. Fomenta el diálogo intercultural y el aprendizaje colaborativo y	En la Institución, la comunidad enfrenta desafíos como desintegración social y pérdida de identidad cultural. El modelo pedagógico intercultural propone convertirla en un agente activo del aprendizaje, reconociendo su papel en la transmisión de saberes y valores. Se impulsa la participación de

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
		responda a la diversidad cultural de los estudiantes	aprendizaje colaborativo. Las actividades incluyen juegos tradicionales, proyectos conjuntos y encuentros con sabiduría ancestral	crítico. Además, incluye actividades como juegos autóctonos y encuentros culturales para fortalecer la identidad.	abuelos, padres y líderes en actividades culturales y tradicionales. El objetivo es una educación contextualizada y colaborativa.
Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. Posada y Rozo, 2023	La educación, desde el enfoque pedagógico intercultural, busca transformar la escuela en un espacio inclusivo que combata la exclusión y el racismo. Se promueve el reconocimiento de la diversidad cultural y el diálogo de saberes. Además, se resalta el rol ético y político del docente en una pedagogía antirracista. Todo esto apunta a una	El currículo intercultural propone integrar saberes ancestrales y flexibilizar contenidos para fomentar prácticas pedagógicas inclusivas. Busca desmontar el racismo epistémico incorporando conocimientos afro, indígenas y populares en diálogo con lo occidental. Se	El enfoque pedagógico de la experiencia vivida conecta a los estudiantes con lo social y cultural mediante relatos, arte e investigación familiar, fortaleciendo su identidad. Se impulsa el diálogo con comunidades indígenas y afro, y actividades como salidas y	La evaluación en este modelo es colegiada y participativa, valorando saberes ancestrales y experiencias vividas mediante métodos narrativos y contextuales. Se prioriza la reflexión y el diálogo sobre los resultados cuantitativos, rompiendo con enfoques tradicionales. No	La comunidad en la educación aporta saberes ancestrales e identidades ocultas, fortaleciendo una pedagogía intercultural. Su participación activa promueve el reconocimiento cultural y la inclusión. Además, fomenta la convivencia, empatía y combate

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
	formación crítica, humanista e inclusiva.	valoran metodologías vivenciales que refuercen la identidad cultural. Aunque se promueve la participación y el enfoque interdisciplinario, aún existen retos para legitimar estos saberes en la política educativa	carnavales. Estas estrategias promueven empatía, convivencia y reconocimiento de saberes ancestrales. Además, la enseñanza tradicional por metodologías reflexivas y participativas, con evaluación colegiada y protagonismo estudiantil.	obstante, persisten tensiones por el racismo y el colonialismo epistémico que limitan la legitimidad de estos saberes en evaluaciones oficiales.	prejuicios, impulsando una transformación educativa y social colectiva.
Modelo de lectoescritura en contextos bilingües e interculturales CNB Guatemala, 2025	El Modelo de Lectoescritura en contextos bilingües e interculturales busca que los estudiantes dominen la lectoescritura en su lengua materna y en un	El modelo de lectoescritura en contextos bilingües e interculturales integra saberes ancestrales al incluir la cultura, idioma y	El Modelo de Lectoescritura en contextos bilingües e interculturales utiliza metodologías basadas en la investigación y la	La evaluación en el Modelo de Lectoescritura es formativa, continua y centrada en el proceso de aprendizaje. Se adapta a contextos	En el Modelo de Lectoescritura bilingüe e intercultural, la comunidad y la familia tienen un rol activo en el proceso educativo.

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
	segundo idioma, promoviendo un bilingüismo equilibrado. Se enfoca en mejorar la calidad educativa desde preprimaria hasta tercer grado con metodologías apropiadas. Además, fomenta el respeto y la valoración de la diversidad cultural, fortaleciendo la interculturalidad. El modelo integra lengua, cultura y aprendizaje con el estudiante como eje central del proceso.	experiencias de los estudiantes. Valida el uso de materiales en idiomas indígenas, respetando su entorno cultural. Aunque no cambia el currículo base, adapta metodologías para facilitar el aprendizaje en L1 y L2. Fomenta la mejora continua mediante la investigación-acción e innovación pedagógica	experiencia para enseñar L1 y L2, integrando aspectos culturales del estudiante. Se enfoca en el alumno, involucra a la familia y comunidad, y promueve la colaboración docente. Su meta es un bilingüismo equilibrado, apoyado en la reflexión e innovación pedagógica	multilingües, evaluando en L1 y L2 con respeto a la identidad cultural del estudiante. Se capacita al personal para aplicar evaluaciones pertinentes y con acompañamiento pedagógico bilingüe. Además, se promueve la investigación-acción para mejorar las prácticas evaluativas y metodológicas	Los padres apoyan tareas, fomentan la lectura en casa y refuerzan el hábito lector, extendiendo el aprendizaje más allá del aula. La comunidad educativa participa en actividades escolares que promueven la lectoescritura, reconociendo al hogar como un espacio clave para el desarrollo del modelo. Además, se valora la cultura local, integrando las vivencias y prácticas comunitarias
La educación culturalmente relevante: un	La Educación Culturalmente Relevante (ECR) es un	La Educación Culturalmente Relevante (ECR)	La Educación Culturalmente Relevante (ECR)	La evaluación en la Educación Culturalmente	La comunidad es fundamental en la Educación

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. concepto, posibilidades y limitaciones. Rodríguez y Gonzáles, 2020	enfoque pedagógico que busca mejorar el aprendizaje y desarrollo de estudiantes culturalmente diversos, reconociendo y valorando sus identidades. Fomenta su empoderamiento integral y promueve la inclusión y la justicia social. Rechaza visiones etnocéntricas y propone adaptar la enseñanza a la cultura del alumnado. Además, destaca la importancia de formar docentes comprometidos con la equidad educativa.	integra los saberes y experiencias culturales de los estudiantes en el currículo, reconociendo que la cultura influye en el aprendizaje. Promueve una enseñanza vinculada a sus vivencias, flexibiliza el currículo y permite su participación activa. Busca mejorar el rendimiento académico y preservar las identidades culturales.	emplea métodos participativos que integran las experiencias y saberes culturales del alumnado en el aprendizaje. Conecta el currículo con vivencias cotidianas, promoviendo el reconocimiento de la identidad y el valor cultural. Empodera a los estudiantes y les permite aportar a los contenidos. Requiere docentes capacitados que valoren la diversidad y adapten su enseñanza de forma inclusiva	Relevante (ECR) debe basarse en los saberes culturales de los estudiantes, valorando sus fortalezas y conocimientos previos. Permite demostrar el aprendizaje mediante proyectos que reflejan su identidad, promoviendo el empoderamiento y la biculturalidad. Debe ser inclusiva, evitar enfoques etnocéntricos y adaptarse a la diversidad. El rol del docente es fundamental para reconocer y valorar estas contribuciones.	Culturalmente Relevante (ECR) porque aporta los saberes y experiencias que enriquecen el aprendizaje. Facilita la conexión entre escuela y vida cotidiana, fortalece el vínculo con las familias y mejora el rendimiento académico. Ayuda a preservar la lengua y cultura de origen, favoreciendo una identidad bicultural. Además, empodera a los estudiantes al contribuir a un currículo más

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
					inclusivo y representativo.
Modelos pedagógicos adaptados a las necesidades de socialización intercultural para la educación inicial en Ecuador. Sánchez et. al. 2022	El propósito de la educación en este modelo es promover una socialización intercultural en la educación inicial, orientada a combatir la discriminación hacia niños indígenas y mestizos. Busca transformar las prácticas pedagógicas para garantizar un trato igualitario, valorar la diversidad cultural y fomentar en los estudiantes un sentido de pertenencia y convivencia armónica.	La integración de los saberes ancestrales en este modelo se da al reconocer la riqueza cultural de los pueblos originarios y al incorporarla como parte esencial del proceso educativo. Esto significa que los conocimientos, prácticas y valores transmitidos por las comunidades indígenas no se relegan a un plano secundario, sino que se articulan con los contenidos escolares para fortalecer la identidad cultural	En la educación inicial en Ecuador con enfoque intercultural, los métodos de enseñanza-aprendizaje se orientan a la inclusión, el reconocimiento cultural y la participación activa de los niños. Se privilegia el diálogo de saberes, la enseñanza bilingüe e intercultural, las metodologías participativas y colaborativas, así como estrategias pedagógicas inclusivas y el	El aprendizaje de la cultura propia, dentro de un modelo pedagógico intercultural en la educación inicial en Ecuador, se evalúa a través de procesos que trascienden las pruebas tradicionales y se enfocan en la vivencia y práctica cultural de los niños. Se valora la capacidad de reconocer, expresar y aplicar elementos de su identidad cultural en actividades cotidianas, como el uso de la lengua materna, la	En la educación intercultural, la comunidad cumple un papel clave al aportar saberes, valores y prácticas culturales que enriquecen el aprendizaje. Su participación fortalece la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto por la diversidad, además de apoyar al docente en la creación de espacios inclusivos y libres de discriminación.

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
		de los estudiantes. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio donde el diálogo entre saberes ancestrales y conocimientos académicos fomenta la interculturalidad, promueve el respeto mutuo y enriquece la formación integral de los niños desde sus primeros años.	aprendizaje experiencial. En conjunto, estas prácticas no solo buscan transmitir conocimientos, sino también formar en valores de respeto, equidad y diversidad, transformando el aula en un espacio de convivencia armónica.	participación en juegos, canciones, relatos y prácticas comunitarias. Asimismo, la evaluación se orienta hacia la observación del sentido de pertenencia, el respeto por la diversidad y la apropiación de saberes ancestrales en la interacción con sus pares y con el entorno. Los docentes, mediante instrumentos cualitativos como la observación, el diálogo con las familias y la participación en experiencias significativas,	

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
				identifican el grado en que los niños integran y valoran su cultura en el proceso educativo	
Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica” generador de integración intercultural-territorial en la IE la Unión de Bajirá-Chocó Emancipatory Ethno-educational Pedagogical Model “Champalanca Pedagógica” generator of intercultural-territorial integration in the	El propósito de la educación, desde la visión del Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica”, es promover la integración intercultural y territorial, fortaleciendo la convivencia, el respeto por la diversidad cultural y la participación activa de los estudiantes y docentes en la construcción de un entorno educativo inclusivo y	El Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica” integra los saberes ancestrales al incorporar conocimientos, prácticas y valores propios de las comunidades locales dentro del proceso educativo. Esto se logra mediante la adaptación de contenidos y metodologías que	Los métodos de enseñanza-aprendizaje del Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica” son participativos, experienciales y orales, centrados en la interacción activa de los estudiantes con su entorno cultural. Estos métodos incluyen talleres pedagógicos y entrevistas	En el Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica”, el aprendizaje se evalúa reconociendo los saberes ancestrales y las prácticas comunitarias de los estudiantes. Se utilizan observaciones, talleres, relatos orales y proyectos colectivos para valorar tanto la comprensión de	En el Modelo Champalanca, la comunidad actúa como protagonista del aprendizaje, aportando saberes y tradiciones que enriquecen el aula, refuerzan la identidad cultural y promueven la integración intercultural, la inclusión y el sentido de pertenencia.

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
EI Unión de Bajirá-Chocó. Monterrosa y Ravelo, 2021	comprometido con la transformación social.	reconocen y valorizan la cultura, la historia y las tradiciones de la región, promoviendo que los estudiantes aprendan desde su contexto cultural y fortaleciendo la identidad colectiva, al tiempo que se vincula con los contenidos académicos contemporáneos.	adaptadas al contexto, promoviendo el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento. Su propósito es fortalecer la identidad cultural, fomentar la integración intercultural-territorial y transformar el aula en un espacio inclusivo donde los estudiantes aprendan desde su propia cultura y tradiciones.	contenidos como la integración de la identidad cultural, garantizando un aprendizaje significativo y fortaleciendo el sentido de pertenencia.	
Pedagogía de la interculturalidad	La educación, desde la visión del modelo pedagógico	El modelo pedagógico integra los saberes	El método de enseñanza-aprendizaje del	El aprendizaje se evalúa valorando los saberes	En este modelo, la comunidad es un actor activo que

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
Chalán et al., 2022	intercultural propuesto, tiene como propósito integrar saberes ancestrales y diversas culturas para construir un aprendizaje inclusivo que valore la identidad, las experiencias vivenciales de los pueblos originarios y la interculturalidad, promoviendo el respeto, la alteridad y la interacción equitativa entre estudiantes y comunidades.	ancestrales al incorporar las experiencias, conocimientos y prácticas culturales de los pueblos originarios dentro del proceso educativo. Estos saberes se articulan con los contenidos académicos, permitiendo que los estudiantes aprendan a partir de su propia historia, cosmovisión y tradiciones. De esta manera, la enseñanza no solo transmite conocimiento, sino que también reconoce y fortalece la	modelo pedagógico intercultural propuesto combina la pedagogía crítica de Paulo Freire con los saberes ancestrales. Se centra en el aprendizaje experiencial y vivencial, promoviendo la participación activa de los estudiantes, el diálogo de saberes y la reflexión crítica sobre la propia cultura y la de los demás. Este enfoque privilegia la horizontalidad en la relación docente-estudiante,	ancestrales y las experiencias de los estudiantes, más allá de criterios académicos tradicionales. Se utilizan relatos orales, observaciones, proyectos colectivos y reflexiones sobre prácticas culturales, asegurando un aprendizaje significativo, respetuoso de la identidad cultural y relevante para la vida cotidiana.	aporta saberes ancestrales y valores culturales, enriqueciendo el aula, fortaleciendo la identidad de los estudiantes y promoviendo la interculturalidad y la convivencia inclusiva.

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
		identidad cultural, fomentando la interculturalidad y el respeto por la diversidad.	la integración de perspectivas culturales diversas y la construcción colectiva del conocimiento, fomentando la comprensión intercultural, la identidad propia y la inclusión educativa.		
Educación ambiental intercultural: para el fortalecimiento del modelo curricular propio mediante el diálogo de saberes en el resguardo indígena Zenú. Mendoza, 2021	El propósito de la educación desde este modelo es integrar saberes ancestrales y científicos para fortalecer el aprendizaje ambiental de los estudiantes indígenas, promoviendo una educación contextualizada, culturalmente	Integra los saberes ancestrales mediante el diálogo entre los conocimientos tradicionales Zenú sobre la tierra, la naturaleza y la ecología, y la perspectiva científica, combinándolos en el currículo para	Los métodos de enseñanza-aprendizaje combinan el diálogo de saberes ancestrales y científicos, el aprendizaje experiencial en el entorno natural, actividades prácticas y reflexivas,	El aprendizaje se evalúa considerando la aplicación de conocimientos ancestrales y científicos en contextos propios, mediante observaciones, proyectos prácticos y reflexiones que valoran la	La comunidad cumple un papel activo en el proceso educativo, aportando saberes ancestrales, tradiciones y valores culturales que enriquecen el aprendizaje, fortalecen la identidad Zenú y conectan la

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
	pertinente y respetuosa del territorio y la naturaleza.	una educación ambiental contextualizada y culturalmente pertinente.	promoviendo la comprensión del territorio, la ecología y la relación con la Madre-Tierra de manera contextualizada y culturalmente pertinente.	comprensión del territorio, la naturaleza y la relación con la Madre-Tierra, respetando la cultura Zenú.	educación con el entorno y la vida cotidiana de los estudiantes.
Modelos pedagógicos interculturales en América Latina Rochina et al. 2023	El propósito de la educación desde este modelo es promover la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural en la educación superior, integrando saberes indígenas y fomentando la interculturalidad y la justicia epistémica.	Integra los saberes ancestrales incorporando conocimientos indígenas, valorando las lenguas originarias y reconociendo distintas formas de aprendizaje dentro de la educación universitaria.	Los métodos de enseñanza-aprendizaje son participativos e inclusivos, combinando enfoques académicos con conocimientos indígenas, el uso de lenguas originarias y estrategias que fomentan la interculturalidad y	El aprendizaje se evalúa considerando tanto los conocimientos académicos como la integración de saberes indígenas, el uso de lenguas originarias y la capacidad de los estudiantes para aplicar aprendizajes en contextos culturales y sostenibles.	La comunidad participa activamente en el proceso educativo, aportando saberes indígenas, tradiciones y experiencias que enriquecen el aprendizaje y fomentan la interculturalidad y el desarrollo sostenible.

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
			el aprendizaje contextualizado.		
Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. Quichimbo et. a., 2023.	El propósito de la educación, según este modelo, es promover la interculturalidad y la valoración de la diversidad mediante el diálogo de saberes, integrando conocimientos ancestrales y experiencias culturales en el aprendizaje.	Integra los saberes ancestrales mediante el diálogo de conocimientos tradicionales y académicos, incorporando experiencias culturales y prácticas de los pueblos originarios en el aprendizaje.	Los métodos de enseñanza-aprendizaje se basan en el diálogo de saberes, actividades participativas, cartografía social y entrevistas, promoviendo la interacción entre conocimientos ancestrales y académicos.	La evaluación se realiza de forma participativa y contextualizada, usando herramientas cualitativas y auténticas que reconocen la cultura propia: observación participante, relatos orales, portafolios, proyectos comunitarios y cartografía social, aplicados en la lengua materna cuando es posible. También se emplean rúbricas adaptadas a saberes ancestrales y criterios co-construidos con la	La comunidad cumple un papel activo y central en el proceso educativo, aportando saberes ancestrales, tradiciones y experiencias que enriquecen los contenidos y prácticas del aula. Su participación permite que los estudiantes conecten el aprendizaje con su entorno, fortaleciendo la identidad cultural, promoviendo la interculturalidad y favoreciendo un espacio educativo

Título	**Fines educativos:** ¿Qué propósito tiene la educación desde la visión del modelo?	**Currículo:** ¿Cómo integra los saberes ancestrales? ¿Hay flexibilización curricular?	**Métodos de enseñanza-aprendizaje:** ¿Son participativos, experienciales, orales, rituales, etc.?	**Evaluación:** ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de forma coherente con la cultura propia?	**Relación maestro-estudiante-comunidad:** ¿Qué papel cumple la comunidad en el proceso educativo?
				comunidad y docentes, de modo que midan la aplicación práctica del conocimiento, la identidad cultural y la corresponsabilidad en el entorno.	inclusivo y corresponsable.

La Lectura y Escritura en el Aprendizaje de Estudiantes Multigrado del Pueblo Awá

Figura 11

Leer y escribir desde la identidad Awá: diagnóstico y estrategias pedagógicas

Diagnosticar las competencias de lectoescritura en los estudiantes de la Sede Educativa indígena Awá Alto Guelmambi permite reconocer no solo las habilidades en lectura y escritura, sino que también orienta la creación de estrategias pedagógicas pertinentes que fortalezcan tanto el rendimiento académico como la identidad cultural de los estudiantes.

Se aplicó una prueba diagnóstica adaptada al contexto cultural y lingüístico del pueblo Awá a 20 estudiantes de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto, con el propósito de evaluar comprensión lectora, expresión escrita, gramática, vocabulario y fluidez lectora a partir de textos y actividades relacionadas con su entorno. El objetivo fue identificar el estado inicial de las competencias de lectoescritura y, a partir de ello, orientar el diseño de estrategias pedagógicas pertinentes a sus necesidades.

Descripción de la prueba y observaciones: la aplicación de la prueba diagnóstica permitió reconocer con mayor detalle las áreas de dificultad que enfrentan los estudiantes de la sede indígena Awá Alto Guelmambi en el proceso de lectoescritura. En el componente de comprensión lectora, se evidenció que los niños presentan serias limitaciones para identificar

ideas principales, responder sobre detalles específicos e incluso realizar inferencias a partir de textos breves que, aunque vinculados a su contexto cultural, no lograron ser comprendidos.

En lo referente a la expresión escrita, se observó que redactar textos cortos constituye un reto importante, ya que las producciones sobre tradiciones, historias familiares o experiencias comunitarias resultaron poco claras, con dificultades en la coherencia y cohesión de las ideas.

En gramática y vocabulario, se identificaron problemas al completar oraciones de manera correcta, así como al reconocer y corregir errores, notándose además un uso limitado tanto del español estándar como de las palabras propias de su lengua.

Por otro lado, en la fluidez lectora se registraron dificultades notables en la entonación, el ritmo y la precisión durante la lectura en voz alta, lo que refleja un bajo dominio lector y una falta de confianza en el uso de la lengua. Estas observaciones permiten concluir que, si bien los estudiantes poseen conocimientos previos relacionados con su cultura y lengua, las habilidades de lectoescritura requieren ser fortalecidas con estrategias pedagógicas que integren lo propio y lo académico de manera contextualizada.

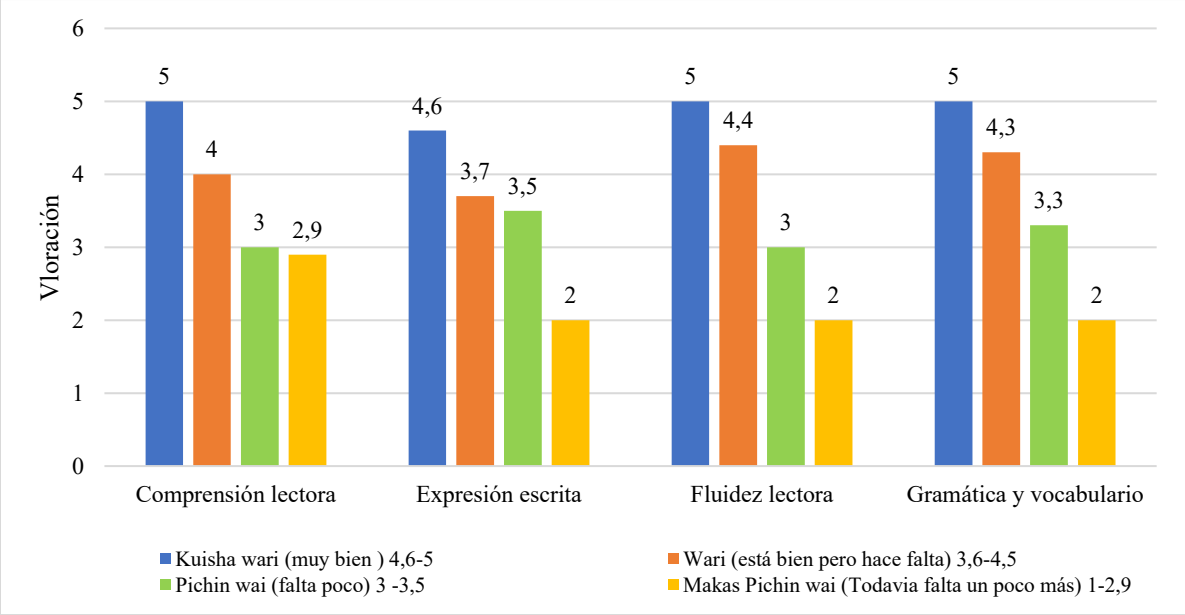
Estas observaciones quedaron registradas en un instrumento de diagnóstico que integró tanto valoraciones cualitativas, obtenidas a través de la observación directa y notas descriptivas, como valoraciones cuantitativas, expresadas en las puntuaciones asignadas a cada área evaluada. Dicho instrumento fue diseñado y aplicado teniendo en cuenta la realidad lingüística y cultural de los estudiantes Awá, de manera que los resultados reflejaran con mayor fidelidad sus procesos de aprendizaje y las particularidades de su contexto.

Resultados Cuantitativos:

Al analizar los resultados porcentuales de los diferentes criterios, se aprecia que el nivel Kuisha wari (muy bien) muestra un desempeño destacado, alcanzando el 100 % en comprensión lectora, fluidez lectora y gramática y vocabulario, y un 92 % en expresión escrita. Esto refleja un dominio sólido de las habilidades evaluadas. En el nivel Wari (está bien, pero hace falta)**,** los porcentajes se ubican entre 74 % y 88 %**,** lo que indica un buen avance, aunque aún existen aspectos que pueden mejorarse. El nivel Pichin wai (falta poco) presenta valores entre 60 % y 70 %, evidenciando un progreso en desarrollo. Por su parte, el nivel Makas Pichin wai (todavía falta un poco más) muestra los porcentajes más bajos, entre 40 % y 58 %**,** lo que señala la necesidad de continuar fortaleciendo la expresión escrita**,** la fluidez lectora **y** la gramática.

Figura 12

Evaluación por competencias de lectoescritura



Áreas de Dificultad. En el diagnóstico se identificaron varias áreas de dificultad en las competencias de lectoescritura de los estudiantes Awá. En comprensión lectora, se evidenció que presentan problemas para responder preguntas sobre ideas principales, detalles e inferencias en textos breves vinculados a su cultura. En expresión escrita, enfrentan retos para redactar textos cortos relacionados con tradiciones, historias familiares o experiencias comunitarias. En cuanto a gramática y vocabulario, se observaron dificultades para completar oraciones, reconocer errores y emplear de manera adecuada tanto palabras propias como del español estándar. Finalmente, en fluidez lectora, se notaron limitaciones en entonación, ritmo y precisión durante la lectura en voz alta de textos culturales, reflejando un bajo dominio lector.

Los resultados muestran que las habilidades orales tienen un peso mayor que las escritas, lo cual es coherente con el contexto sociocultural del pueblo Awá, donde la oralidad ocupa un lugar central en la transmisión de saberes. Esta realidad evidencia la necesidad de implementar estrategias didácticas con enfoque intercultural que no solo fortalezcan el proceso de alfabetización en español, sino que también reconozcan y valoren los conocimientos, tradiciones y prácticas propias de los estudiantes.

Modelo Educativo Intercultural *Katsa Yal* (Casa Grande)

Figura 13

Katsa yal (casa grande)

Nota: Tomado de los archivos de la Unipa

Una vez analizada la información de los resultados basándose en la revisión bibliográfica y el diagnóstico de competencias en los estudiantes Awá de la Sede Educativa Alto Gualmambi, se propone un modelo pedagógico intercultural holístico, resulta especialmente adecuado para este contexto, ya que facilita el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en español mientras mantiene y valora la identidad cultural de los estudiantes. Este enfoque permite que el aprendizaje sea significativo y conectado con su entorno, fomentando la inclusión y respetando las particularidades culturales del pueblo Awá.

A continuación, se presenta la tabla 5, donde se hace el paso a paso y la descripción detallada del modelo pedagógico intercultural *Katsa Yal* (casa grande)

Tabla 5

Tabla de paso y la descripción

Paso	Descripción
1. Contextualización	Identificar y analizar la diversidad cultural del contexto educativo, considerando las particularidades de la comunidad indígena Awá. Esto incluye valorar los saberes ancestrales y su relevancia en el aprendizaje.
2. Diagnóstico Inicial	Realizar un diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes, reconociendo su cultura de origen y eliminando prejuicios hacia lo desconocido.
3. Diseño Curricular	Elaborar un currículo que integre contenidos interculturales, asegurando que se incluyan perspectivas diversas y se fomente el respeto por todas las culturas.
4. Metodología Participativa	Implementar metodologías activas y participativas, como juegos cooperativos y dinámicas de grupo, que involucren a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y promuevan la interacción entre ellos.
5. Estrategias de Aprendizaje	Diseñar actividades motivadoras que sean relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes, facilitando la transferencia de aprendizajes a situaciones reales.
6. Formación del Profesorado	Capacitar a los docentes en educación intercultural, enfatizando la importancia de su rol como mediadores en el aula y facilitadores del diálogo cultural.
7. Evaluación Continua	Establecer mecanismos de evaluación que consideren tanto el progreso académico como el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes.
8. Participación Comunitaria	Involucrar a la comunidad educativa y a las familias en el proceso educativo, promoviendo una colaboración activa que enriquezca el modelo pedagógico intercultural.
9. Flexibilidad y Adaptación	Mantener una planificación didáctica abierta y flexible, capaz de adaptarse a las necesidades cambiantes del alumnado y del contexto cultural.

Paso	Descripción
10. Reflexión Crítica	Fomentar un ambiente donde se valore la reflexión crítica sobre los contenidos aprendidos, permitiendo a los estudiantes cuestionar y analizar diferentes perspectivas culturales.

Contextualización

El primer paso para implementar un modelo pedagógico intercultural en la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi es comprender y valorar la diversidad cultural del contexto educativo. Esto implica reconocer y respetar profundamente los saberes ancestrales, la lengua materna, las tradiciones y la cosmovisión del pueblo Awá, tomando estos elementos como base para un aprendizaje significativo y pertinente.

El modelo KATSA YAL (Casa Grande) se plantea como una estrategia educativa que busca integrar la educación formal con los conocimientos y prácticas ancestrales de la comunidad Awá. Su objetivo es fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes, priorizando la lengua materna como medio principal de comunicación y aprovechando la tradición oral para transmitir historia, valores y saberes comunitarios.

Además, KATSA YAL fomenta metodologías vivenciales y participativas que conectan a los estudiantes con su entorno y con la comunidad, promoviendo espacios de diálogo intercultural. Este enfoque no solo contribuye al desarrollo de competencias académicas, sino que también apoya la revitalización cultural, la permanencia escolar y el empoderamiento de la comunidad Awá.

Diagnóstico

El diagnóstico realizado como punto de partida para la construcción de un modelo pedagógico intercultural en la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi, dentro del

proyecto KATSA YAL (Casa Grande), permitió comprender de manera integral las particularidades culturales, sociales y educativas de la comunidad Awá.

En este proceso se reconoció la importancia de valorar su cosmovisión, la lengua materna Awá Pit, los saberes ancestrales y las formas tradicionales de organización, ya que estos elementos influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se identificó que fortalecer el uso de la lengua propia contribuye al desarrollo de una identidad cultural sólida y facilita aprendizajes más significativos.

Asimismo, se evidenció la necesidad de implementar metodologías vivenciales y comunitarias que vinculen el conocimiento local con el currículo escolar, mediante actividades relacionadas con la agricultura tradicional, la pesca, la artesanía y la medicina ancestral.

El diagnóstico también destaca la relevancia de crear espacios de diálogo intercultural donde participen activamente ancianos, sabedores y líderes, promoviendo el sentido de pertenencia y la motivación estudiantil. Además, se propone adaptar las estrategias pedagógicas a los ciclos de vida comunitarios, con horarios flexibles, uso de recursos locales y participación activa de las familias y autoridades en la gestión educativa.

Finalmente, se subraya la importancia de fomentar la autonomía de los estudiantes en el cuidado de su territorio y su cultura, integrando estos valores en el proceso formativo. Este diagnóstico se convierte en la base para diseñar el modelo KATSA YAL, orientado a garantizar una educación intercultural pertinente, inclusiva y coherente con la identidad del pueblo Awá.

Diseño Curricular (Tejidos de aprendizaje)

Las tablas de los tejidos de aprendizaje organizadas en tres periodos muestran una progresión clara y estructurada en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes Awá. En los primeros periodos, se prioriza la adquisición de competencias básicas de

comprensión lectora, expresión escrita, vocabulario y fluidez, siempre integrando saberes ancestrales y la identidad cultural de la comunidad. Las actividades iniciales incluyen lectura de relatos orales, elaboración de cuentos sobre tradiciones locales y ejercicios de escritura guiada, conectando la lengua materna con el español de manera significativa.

A medida que los estudiantes avanzan, las estrategias se orientan al fortalecimiento de la lectura crítica, la producción de textos más complejos y la argumentación escrita en contextos culturales reales. Se incorporan proyectos, narraciones, descripciones de experiencias comunitarias y la documentación de saberes tradicionales, promoviendo la participación activa, la colaboración y la valoración de la cultura Awá.

En los últimos periodos, se busca la consolidación de la autonomía lectora y escritora, fomentando la capacidad de redactar textos más elaborados, analizar información y expresar ideas de manera coherente y reflexiva, tanto en Awá Pit como en español. Este enfoque permite que los estudiantes no solo desarrollen competencias lingüísticas sólidas, sino que también fortalezcan su identidad cultural, el pensamiento crítico y el sentido de pertenencia, logrando un aprendizaje integral, contextualizado y significativo.

A continuación, se presentan los tejidos de aprendizaje organizados en tres periodos permiten un desarrollo progresivo de las habilidades lectoescritoras en los estudiantes Awá, comenzando con la identificación de letras, sonidos y palabras, y avanzando hacia la comprensión de textos, la expresión escrita de ideas simples y, finalmente, la redacción de textos más complejos y reflexivos en lengua materna y castellano. Las actividades, que incluyen relatos orales, escritura de cuentos, diarios, proyectos y presentaciones, fomentan la participación activa, el trabajo colaborativo y la conexión con la cultura y el entorno comunitario. Este enfoque intercultural no solo fortalece la competencia lingüística, sino que también promueve la

identidad cultural, el pensamiento crítico y el sentido de pertenencia, asegurando que el aprendizaje sea significativo, contextualizado y vinculado a la vida cotidiana de los estudiantes.

Tabla 6

Tejidos de aprendizaje grado primero

Período	Tejido de aprendizaje	Contenidos	Competencias prioritarias e interculturales	Competencias propias Awá	Actividades prácticas	Resultados esperados
Primer Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Lengua materna awapit y castellano bilingüe. Narrativa tradicional. Expresión oral y escrita.	- Reconocimiento y valoración de lengua materna Awapit. - Respeto por narrativas ancestrales.	- Uso inicial de lengua Awapit. - Memorización de relatos y consejos ancestrales.	- Cuentacuentos Awá, juegos de palabras. - Escritura y reconocimiento de letras y sonidos básicos.	Fortalecimiento de la identidad cultural y habilidades básicas de comunicación.
	Talento Propio y Lengua Materna	Expresión artística y cultural. Revitalización de la lengua materna. Clases básicas Awapit.	- Expresión artística elemental ligada a símbolos culturales.	- Participación en actividades de tejido, canto y dibujo cultural básico. - Clases iniciales de Awapit.	Dibujo y pintura representando la cultura Awá.	Desarrollo creativo y reafirmación de identidad cultural.
Segundo Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Profundización en narrativa y expresión oral. Escritura de palabras y frases simples.	Uso creciente de la lengua Awapit. Refuerzo de la valoración cultural.	Narración colectiva. Juegos de roles en Awapit y castellano.	Elaboración de textos orales y escritos simples.	Mejoramiento en habilidades comunicativas bilingües.

Período	Tejido de aprendizaje	Contenidos	Competencias prioritarias e interculturales	Competencias propias Awá	Actividades prácticas	Resultados esperados
	Talento Propio y Lengua Materna	Expresión artística con técnicas simples. Lengua Awapit en canciones y actividades creativas.	Participación en talleres artísticos vinculados a la cultura Awá.	Creación de obras simples: dibujos, canto y tejido.	Fortalecimiento de la identidad cultural creativa.	
Tercer Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Producción oral y escrita más compleja. Narraciones y relatos propios.	Uso autónomo de la lengua Awapit y castellano.	Presentaciones orales y relatos escritos.	Consolidación de habilidades narrativas bilingües.	
	Talento Propio y Lengua Materna	Expresión artística avanzada. Proyectos de revitalización cultural y lingüística.	Mayor autonomía en la expresión cultural y lingüística.	Producción artística, canto y tejido de mayor complejidad.	Reafirmación y difusión de identidad cultural Awá.	

Tabla 7

Tejidos de aprendizaje grado segundo

Período	Tejido de aprendizaje	Contenidos	Competencias prioritarias e interculturales	Competencias propias Awá	Actividades prácticas	Resultados esperados
Primer Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Fluidez lectora inicial. Producción de oraciones. Talleres de escritura creativa.	- Participación activa en diálogo intercultural. - Producción básica oral y escrita en Awapit.	- Expansión en producción oral y escrita en Awapit. - Participación en diálogos y debates respetuosos.	- Talleres de escritura creativa. - Conferencias grupales. - Debates sencillos en grupo.	Desarrollo de habilidades comunicativas bilingües.
	Talento Propio y Lengua Materna	Revitalización de la lengua materna. Expresión cultural en contextos formales e informales.	- Fortalecimiento de habilidades artísticas y lingüísticas. - Expresión cultural y participación social.	- Uso de la lengua Awapit en contextos formales. - Participación en representaciones culturales.	- Práctica de diálogos en Awapit. - Participación en eventos y exposiciones culturales.	Desarrollo artístico y reafirmación cultural sólida.
Segundo Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Ampliación de fluidez lectora y escritura creativa. Producción de textos más elaborados.	- Participación más activa en diálogos interculturales. - Producción oral y escrita en Awapit más avanzada.	- Debates y exposiciones grupales.	- Talleres de escritura avanzada. - Presentaciones orales grupales.	Consolidación de habilidades comunicativas bilingües.

Período	Tejido de aprendizaje	Contenidos	Competencias prioritarias e interculturales	Competencias propias Awá	Actividades prácticas	Resultados esperados
	Talento Propio y Lengua Materna	Expresión artística avanzada y proyectos culturales. Uso formal de Awapit en eventos.	- Liderazgo en expresiones culturales comunitarias.	- Presentaciones artísticas y culturales.	- Participación activa en eventos y arte comunitario.	Afirmación sólida de identidad y cultura Awá.
Tercer Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Producción autónoma de textos orales y escritos. Participación en debates complejos.	- Competencia comunicativa avanzada en Awapit y castellano.	- Proyectos de escritura y comunicación social.	- Debate y liderazgo en actividades culturales y educativas.	Dominio avanzado de habilidades comunicativas bilingües.
	Talento Propio y Lengua Materna	Proyectos culturales y artísticos integradores. Promoción y enseñanza del Awapit.	- Difusión amplia de la lengua y cultura Awá.	- Creación de obras artísticas comunitarias y didácticas.	- Liderazgo en eventos culturales y lingüísticos.	Reafirmación y promoción cultural y lingüística sostenida.

Tabla 8

Tejidos de aprendizaje grado tercero

Período	Tejido de aprendizaje	Contenidos	Competencias prioritarias e interculturales	Competencias propias Awá	Actividades prácticas	Resultados esperados
Primer Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Comprensión lectora, redacción de textos sencillos. Debates y dramatizaciones.	- Debate intercultural. - Valoración del pluralismo cultural y lingüístico.	- Escritura y dramatización de textos basados en saberes y valores ancestrales. - Uso reflexivo y crítico de la lengua materna.	- Escritura y dramatización de cuentos. - Creación de diarios de clase. - Debates culturales y dramatizaciones.	Desarrollo de pensamiento crítico y expresión argumentativa.
	Talento Propio y Lengua Materna	Producción poética y artística bilingüe. Exposiciones artísticas temáticas.	- Creación literaria y artística reflejando la cosmovisión Awá. - Uso avanzado y reflexivo del Awapit.	- Creación de artesanías, poesías y canciones en Awapit.	- Participación en exposiciones artísticas bilingües. - Producción literaria y artística. - Exposiciones culturales temáticas bilingües.	Desarrollo avanzado de identidad cultural y expresión artística.
Segundo Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Producción de textos con mayor complejidad.	- Dominio avanzado del debate	- Creación y dramatización de textos complejos.	- Presentaciones y debates elaborados.	Consolidación de pensamiento crítico y

Período	Tejido de aprendizaje	Contenidos	Competencias prioritarias e interculturales	Competencias propias Awá	Actividades prácticas	Resultados esperados
		Debate y análisis crítico.	intercultural. - Reflexión crítica sobre la diversidad cultural.			habilidades expresivas.
	Talento Propio y Lengua Materna	Expresión artística avanzada y producción cultural. Promoción de lengua Awapit.	- Liderazgo en expresión cultural y lingüística.	- Creación de obras y liderazgos en eventos culturales.	- Desarrollo de proyectos artísticos comunitarios.	Reafirmación y difusión cultural y lingüística.
Tercer Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Producción autónoma de textos y presentaciones complejas. Debate público.	- Dominio de habilidades expresivas y argumentativas.	- Creación de textos críticos y presentaciones orales públicas.	- Liderazgo y participación en actividades culturales y educativas.	Dominio avanzado en comunicación crítica y bilingüe.
	Talento Propio y Lengua Materna	Producción artística integradora y didáctica. Enseñanza y promoción del Awapit.	- Difusión y preservación cultural y lingüística avanzada.	- Creación de obras artísticas multidisciplinarias.	- Liderazgo en eventos culturales y lingüísticos de comunidad.	Reafirmación y continuidad de identidad cultural y lingüística.

Tabla 9

Tejidos de aprendizaje grado cuarto y quinto

Período	Tejido de aprendizaje	Contenidos	Competencias prioritarias e interculturales	Competencias propias Awá	Actividades prácticas	Resultados esperados
Primer Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Análisis crítico de textos sencillos. Producción inicial de textos argumentativos.	- Pensamiento crítico intercultural inicial. - Comunicación bilingüe avanzada.	- Producción crítica y argumentativa básica en lengua materna.	- Elaboración de textos argumentativos simples. - Presentaciones orales básicas.	Desarrollo de habilidades críticas y comunicativas iniciales.
	Talento Propio y Lengua Materna	Expresión artística básica liderazgo y cultural incipiente.	- Liderazgo cultural bilingüe inicial. - Promoción cultural básica.	- Organización de eventos simples.	- Creación y difusión de obras artísticas sencillas.	Inicio de liderazgo cultural y artístico.
Segundo Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Análisis y producción crítica ampliada. Presentaciones y foros deseados.	- Pensamiento crítico intercultural avanzado. - Comunicación bilingüe consolidada.	- Producción crítica y argumentativa en lengua materna consolidada.	- Elaboración de textos argumentativos complejos. - Presentaciones orales y foros culturales.	Desarrollo avanzado de habilidades críticas y comunicativas.
	Talento Propio y Lengua Materna	Liderazgo artístico y cultural en	- Liderazgo cultural y artístico bilingüe consolidado.	- Organización y gestión de eventos culturales.	- Creación y difusión de obras artísticas.	Liderazgo cultural y artístico consolidado.

Período	Tejido de aprendizaje	Contenidos	Competencias prioritarias e interculturales	Competencias propias Awá	Actividades prácticas	Resultados esperados
		proyectos interdisciplinarios.	- Promoción cultural efectiva.			
Tercer Periodo	Comunicación, Oralidad y Escritura	Producción autónoma de textos argumentativos complejos. Liderazgo en foros culturales.	- Pensamiento crítico intercultural consolidado. - Comunicación bilingüe experta.	- Producción crítica y argumentativa autónoma en lengua materna.	- Organización y liderazgo en foros y presentaciones culturales.	Dominio avanzado de habilidades críticas y comunicativas.
	Talento Propio y Lengua Materna	Producción y promoción cultural y lingüística avanzada. Liderazgo artístico.	- Difusión avanzada y preservación cultural y lingüística.	- Creación de obras artísticas integradoras y didácticas.	- Liderazgo en eventos culturales y lingüísticos.	Reafirmación y continuidad de identidad cultural y lingüística.

Metodología Participativa

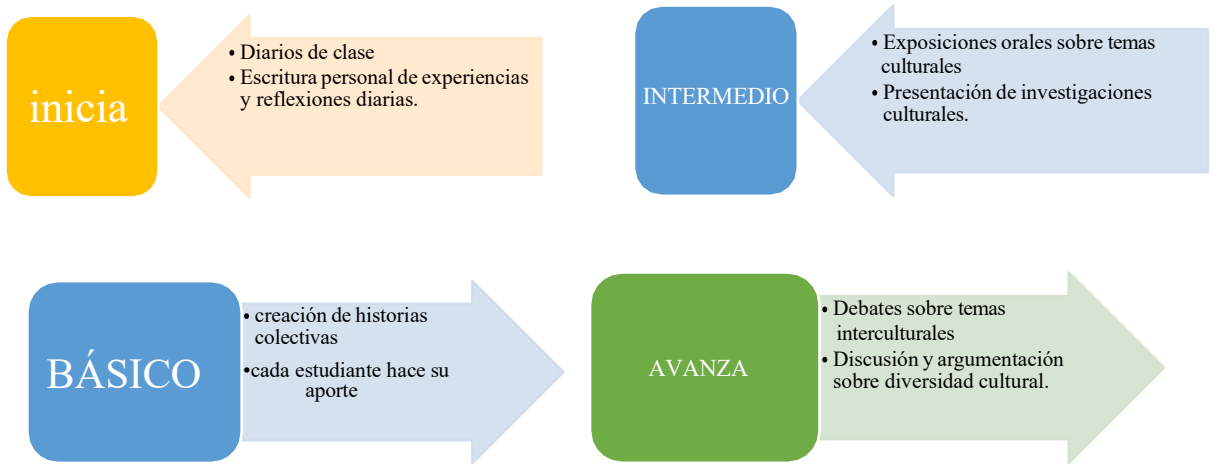
La propuesta metodológica en la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi se centra en un aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes son protagonistas de su propio proceso educativo. Se utilizan recursos didácticos basados en la cultura Awá, como cuentos ancestrales, música y actividades prácticas, promoviendo la colaboración entre grados y el acompañamiento mutuo. Las experiencias se conectan con la vida cotidiana y los saberes tradicionales, integrando la participación de ancianos y sabedores para transmitir conocimientos, valores y prácticas culturales de manera intergeneracional.

Se fomentan juegos cooperativos, dinámicas de grupo y proyectos vivenciales relacionados con la agricultura, pesca, artesanía y medicina natural, que permiten a los estudiantes aprender haciendo y contextualizar sus conocimientos. Además, se crean espacios de diálogo y reflexión donde todos pueden expresar ideas y emociones, fortaleciendo la cohesión comunitaria y el respeto por las distintas voces. Las actividades se adaptan a los ciclos culturales y festividades locales, y la participación de familias y líderes comunitarios asegura que la educación responda a las necesidades y tradiciones de la comunidad.

Esta metodología flexible y contextualizada promueve un aprendizaje significativo, inclusivo y culturalmente pertinente, alineado con los principios del modelo KATSA YAL y orientado a fortalecer la identidad, las competencias académicas y el sentido de pertenencia de los estudiantes Awá.

Figura 14

Actividades para fomentar la lectura y escritura en estudiantes Awá



Estrategias de Aprendizaje

Para fortalecer las habilidades de lectura y escritura en la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi, se propone un currículo intercultural que integre la lengua materna Awá Pit y el español, conectando la enseñanza con saberes ancestrales y experiencias comunitarias. Las actividades se organizan de manera progresiva, comenzando con la familiarización con letras, sonidos y palabras, avanzando hacia la comprensión lectora, la producción de textos narrativos y descriptivos, y culminando con la escritura de textos críticos y creativos. La metodología promueve la participación activa, la oralidad, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos, incorporando relatos, tradiciones y experiencias locales. Este enfoque permite que los estudiantes desarrollen competencias lingüísticas sólidas mientras fortalecen su identidad cultural, logrando un aprendizaje significativo, contextualizado y respetuoso de la diversidad del pueblo Awá.

Tabla 10

Actividades para fomentar la lectura y escritura en estudiantes Awá.

Nivel de Habilidad	Actividades para fomentar la escritura	Actividades que Integran Oralidad y Escritura	Objetivo principal
Inicial	- Diarios de Clase: Escritura personal de experiencias y reflexiones diarias.	- Lectura en Voz Alta: Sesiones para mejorar fluidez y confianza.	Desarrollar habilidades básicas de escritura y expresión oral, fortalecer la confianza en la comunicación.
Básico	- Creación de Historias Colectivas: Cada estudiante aporta una historia común.	- Cuentacuentos interculturales: Narración oral de historias tradicionales de la comunidad.	Fomentar la creatividad, la colaboración y el respeto por la diversidad cultural mediante escritura y oralidad.
Intermedio	- Escritura de Cartas: Cartas formales a personajes históricos/ficticios.	- Exposiciones orales sobre temas culturales: Presentación de investigaciones culturales.	Practicar la escritura formal y la expresión oral reflexiva conectada con la cultura local.
Avanzado	- Revisión de Textos: Edición y crítica constructiva de textos entre compañeros.	- Debates sobre temas interculturales: Discusión y argumentación sobre diversidad cultural.	Desarrollar pensamiento crítico, habilidades argumentativas y respeto intercultural a través del diálogo.
Complejo Creativo	- Proyectos de Escritura Creativa: Creación de cuentos y poemas basados en el entorno cultural.	- Foros de Discusión: Escritura de opiniones y discusión grupal sobre temas interdisciplinarios.	Promover la conexión cultural en la escritura creativa y el debate estructurado para expresión compleja.
Integrado	- Cuentacuentos, Talleres, Lecturas, Dramatizaciones y Debates combinados de forma transversal en el currículo intercultural.	- Dramatizaciones y juegos de roles para practicar situaciones comunicativas interculturales.	Fortalecer habilidades comunicativas orales y escritas, promoviendo la interculturalidad y valoración cultural.

Formación del Profesorado

La implementación del modelo pedagógico intercultural KATSA YAL en la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi requiere que los docentes cuenten con una formación

integral y continua, orientada a fortalecer su capacidad para atender la diversidad cultural y lingüística de la comunidad Awá. Esta capacitación debe combinar aspectos teóricos y prácticos de la educación intercultural, sensibilizando a los maestros sobre la riqueza de la lengua, las tradiciones y la cosmovisión del pueblo Awá. El rol del docente se concibe como mediador cultural, encargado de crear espacios de respeto e inclusión, donde se valoren las identidades culturales y se fomente el diálogo entre saberes ancestrales y académicos.

Es fundamental que los maestros desarrollen competencias pedagógicas adaptativas, capaces de diseñar estrategias didácticas participativas, utilizar la lengua materna Awá Pit y promover actividades vivenciales que conecten el aprendizaje con la vida comunitaria. Además, la formación docente debe incluir herramientas para gestionar la diversidad emocional y social de los estudiantes, favoreciendo un clima escolar armonioso que potencie la autoestima y la participación activa. El trabajo colaborativo con familias, sabedores y líderes comunitarios se convierte en un eje central, asegurando que los conocimientos y experiencias locales se integren en el proceso educativo y en la toma de decisiones pedagógicas.

Finalmente, los docentes deben aprender a crear y utilizar materiales didácticos interculturales, elaborados con recursos locales y reflejando las prácticas culturales Awá, con el fin de hacer el aprendizaje más significativo y contextualizado. Esta preparación asegura que la aplicación del modelo KATSA YAL sea pertinente, inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural, contribuyendo a una educación de calidad que fortalezca la identidad, el sentido de pertenencia y las competencias académicas de los estudiantes Awá.

Evaluación Continua. La evaluación dentro del modelo pedagógico KATSA YAL se concibe como un proceso formativo, inclusivo y culturalmente sensible, que no solo mide el progreso académico de los estudiantes, sino que también reconoce su apropiación de la identidad

cultural y lingüística Awá. Su objetivo es fortalecer las competencias de lectoescritura en ambas lenguas, adaptadas a los ritmos multigrado, y fomentar valores como el respeto por la diversidad cultural y natural, la autonomía y el sentido de pertenencia en los estudiantes.

Para ello, se implementan mecanismos de evaluación integral que combinan diversos instrumentos y técnicas, incluyendo observaciones, evaluaciones prácticas, autoevaluaciones y retroalimentación comunitaria. Estos métodos permiten valorar los aprendizajes desde múltiples dimensiones: cognitiva, social, emocional y cultural, reflejando la riqueza del contexto Awá. La participación activa de la comunidad, las familias y los sabedores tradicionales es fundamental, ya que su aporte legitima los procesos evaluativos y orienta la mejora continua de la enseñanza.

La evaluación se desarrolla en tres niveles: diagnóstica, para identificar saberes previos y necesidades; formativa, que acompaña el aprendizaje mediante retroalimentación constante; y sumativa, que reconoce los logros alcanzados. Además, se adapta a la realidad multigrado y comunitaria, incorporando flexibilidad en los tiempos y considerando los ciclos culturales de la comunidad. Este enfoque permite no solo medir conocimientos, sino también promover el pensamiento crítico, la responsabilidad y la capacidad de los estudiantes para cuidar y valorar su cultura y territorio.

De esta manera, la evaluación continua en el modelo KATSA YAL se convierte en una herramienta clave para garantizar una educación intercultural contextualizada, participativa y reflexiva, fortaleciendo el aprendizaje significativo y la cohesión entre escuela y comunidad en la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi.

Participación Comunitaria. La participación activa de la comunidad educativa y de las familias es esencial para que el proceso de enseñanza responda a las necesidades culturales, sociales y educativas del pueblo Awá. En este sentido, los estudiantes, familias, sabedores,

ancianos y autoridades tradicionales se involucran desde la planificación hasta la evaluación del modelo pedagógico, contribuyendo a que la educación sea significativa y pertinente.

Promover un fuerte sentido de pertenencia es clave, fomentando el compromiso con la educación propia a través del reconocimiento de las tradiciones, la cosmovisión y los saberes ancestrales que sostienen la identidad Awá. La educación se concibe como un proceso integral que integra unidad, territorio, cultura y autonomía, donde el aprendizaje y la enseñanza se construyen colectivamente, siguiendo principios de colaboración como la minga.

Se crean espacios de diálogo donde todas las voces de la comunidad, incluyendo mujeres, jóvenes, autoridades y sabedores, son escuchadas y tienen influencia en la toma de decisiones sobre el proceso educativo. Este enfoque asegura que la educación sea propia y colectiva, fortaleciendo la memoria histórica, la continuidad cultural y la autonomía educativa del pueblo Awá. La integración de los sabedores y ancianos permite transmitir saberes y prácticas tradicionales, reforzando los vínculos intergeneracionales y el respeto por el patrimonio cultural.

De esta manera, la participación comunitaria consolidada garantiza que el modelo pedagógico KATSA YAL sea inclusivo, relevante y contribuya al desarrollo integral de los estudiantes, al tiempo que impulsa la revitalización cultural en la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi.

Flexibilidad y Adaptabilidad. La planificación didáctica dentro del modelo KATSA YAL debe caracterizarse por su apertura y flexibilidad, permitiendo ajustarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y al contexto cultural del pueblo Awá. Esta perspectiva reconoce que la educación no puede ser uniforme ni estática, sino que debe adaptarse a las dinámicas sociales, ambientales y comunitarias que influyen directamente en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, es esencial que el diseño curricular y las actividades pedagógicas respeten los ciclos de vida comunitarios, tales como las temporadas agrícolas, las festividades y los rituales tradicionales. Alinear la educación con estos ritmos contribuye a fortalecer la coherencia entre la escuela y la realidad cotidiana de la comunidad, favoreciendo así la permanencia y la motivación escolar.

Asimismo, la planificación debe responder a la naturaleza multigrado de la sede educativa, integrando estrategias que atiendan las distintas edades y niveles de aprendizaje de manera simultánea. Las actividades deben promover la cooperación, el aprendizaje autónomo y el trabajo en grupo, permitiendo que los estudiantes aprendan unos de otros.

El uso de recursos locales y contextuales se convierte en una herramienta pedagógica fundamental. Incorporar materiales elaborados con elementos propios del entorno y de la cultura Awá fortalece la conexión entre el conocimiento escolar y el territorio, consolidando la identidad cultural de los estudiantes.

De igual manera, es indispensable integrar los saberes ancestrales y las experiencias comunitarias al currículo formal. Al hacerlo, se promueve un aprendizaje significativo que no solo transmite información, sino que también preserva y revitaliza la memoria colectiva del pueblo Awá.

Finalmente, la flexibilidad debe reflejarse en los tiempos y ritmos de aprendizaje, reconociendo la diversidad individual y colectiva de los estudiantes. Evitar la sobrecarga académica y respetar los procesos personales contribuye a un bienestar integral que potencia el aprendizaje.

En conjunto, esta visión de planificación abierta y contextualizada asegura que la propuesta pedagógica KATSA YAL sea culturalmente pertinente, respetuosa de la identidad

Awá y efectiva en la formación integral de los estudiantes de la Sede Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi.

Reflexión Crítica. El modelo pedagógico KATSA YAL propone fomentar un ambiente educativo donde la reflexión crítica sea parte esencial del aprendizaje. Se busca que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen la capacidad de analizar, cuestionar y comprender las distintas perspectivas culturales que conviven en su entorno.

Promover un ambiente de reflexión implica crear espacios donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas, dudas y opiniones desde su propia cosmovisión y experiencia. Este ejercicio permite valorar la diversidad de pensamientos y reconocer la riqueza que aporta cada mirada cultural.

El cuestionamiento intercultural se convierte en una herramienta pedagógica clave. A través de él, los estudiantes pueden comparar su visión del mundo Awá con otras perspectivas culturales, fortaleciendo su comprensión y su capacidad de diálogo. Esta práctica amplía su horizonte y los prepara para interactuar de manera respetuosa y crítica en un mundo intercultural.

La formación de sujetos autónomos y críticos es otro de los propósitos del modelo. Se busca que los estudiantes sean conscientes de su identidad, valoren su cultura y participen activamente en procesos de diálogo y transformación social, reforzando su autoestima y sentido de pertenencia.

Un elemento importante es la integración de narrativas y mitos propios dentro del proceso educativo. Estos relatos tradicionales, cargados de sabiduría ancestral, se convierten en herramientas para comprender la historia, la realidad y los valores del pueblo Awá desde una mirada reflexiva.

Además, se promueven actividades participativas y dialógicas, como círculos de palabra, debates y proyectos colaborativos, que estimulan la construcción colectiva del conocimiento y el pensamiento crítico.

Finalmente, la reflexión crítica debe asumirse como una práctica constante en la vida escolar, vinculada a los temas que afectan la comunidad, el territorio y los derechos culturales. De esta manera, el modelo KATSA YAL fortalece una educación que forma personas críticas, conscientes y comprometidas con su cultura y con el diálogo intercultural.

Análisis de Resultados y Discusión

Análisis de Resultados

El modelo pedagógico intercultural se construye como una respuesta contextualizada a la realidad cultural, social y lingüística de los estudiantes indígenas Awá. Su propósito es integrar los saberes ancestrales, la lengua materna Awá Pit y las prácticas comunitarias dentro del proceso educativo, reconociendo que el aprendizaje adquiere mayor sentido cuando parte de la identidad y la experiencia de los propios estudiantes. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio donde los niños y niñas se sienten valorados, fortaleciendo su autoestima, su sentido de pertenencia y su motivación hacia el conocimiento.

Este modelo promueve un diálogo equilibrado entre el conocimiento tradicional y el saber científico occidental, generando una interacción que enriquece la comprensión del entorno. A través de esta complementariedad, los estudiantes no solo adquieren competencias académicas esenciales, sino que desarrollan una mirada crítica y reflexiva que les permite interpretar su realidad desde perspectivas diversas, sin perder el vínculo con su cultura.

Asimismo, la educación intercultural impulsa la inclusión al superar las barreras lingüísticas y culturales que históricamente han limitado la participación plena de los pueblos indígenas en la educación formal. En este sentido, el modelo propuesto no solo atiende las necesidades educativas de la comunidad Awá, sino que también representa un acto de reivindicación y justicia social, al reconocer el valor de la diversidad como principio pedagógico.

Finalmente, esta propuesta busca la formación integral de ciudadanos críticos y comprometidos con su territorio y su comunidad, capaces de contribuir al desarrollo sostenible desde su identidad cultural. La pertinencia del modelo radica en su capacidad para articular los principios de la educación formal con los valores, saberes y modos de vida Awá, generando

procesos de enseñanza y aprendizaje verdaderamente significativos, inclusivos y transformadores.

En el proceso de identificación de necesidades educativas, se constató la amplia diversidad cultural y lingüística presente en los estudiantes indígenas Awá, lo que demanda un enfoque pedagógico que responda de manera pertinente a su contexto sociocultural. Se observó que los estudiantes muestran mayor motivación, participación y comprensión cuando los contenidos, estrategias y metodologías de enseñanza reconocen y valoran su identidad cultural.

Al realizar la evaluación de las estrategias pedagógicas actuales, se evidenció que las prácticas educativas tradicionales no logran promover un aprendizaje verdaderamente significativo dentro de esta comunidad. La ausencia de la lengua materna y de los saberes ancestrales en el currículo limita la apropiación del conocimiento y debilita el vínculo entre la escuela y la cultura Awá.

Por su parte, los resultados del diagnóstico y de la propuesta piloto reflejan que la aplicación de estrategias pedagógicas interculturales, fundamentadas en el diálogo de saberes, la participación activa de la comunidad y el uso de recursos culturales propios, fortaleció el interés de los estudiantes, mejoró su comprensión de los contenidos y favoreció la cohesión social dentro del aula. Estos hallazgos confirman la necesidad de consolidar un modelo educativo contextualizado y culturalmente pertinente para la comunidad Awá.

Discusión

En el estudio se abordó lo relacionado al diseño de un modelo pedagógico intercultural, para ello se inició con la revisión de la literatura que permitió comprender que los modelos pedagógicos interculturales son una herramienta fundamental para responder a la diversidad cultural y lingüística presente en los entornos educativos de América Latina. Diversos estudios

coinciden en que estos modelos no solo buscan mejorar la calidad de los aprendizajes, sino también transformar las prácticas tradicionales de enseñanza, fortalecer la identidad cultural de los pueblos y promover una educación inclusiva y contextualizada.

En el análisis se reconocen dos enfoques principales. El primero es el modelo intercultural crítico, que pone énfasis en la justicia social y el reconocimiento de las relaciones de poder dentro del sistema educativo. El segundo es el modelo holístico, que busca articular de forma equilibrada los saberes científicos con los conocimientos ancestrales. Ambos plantean la necesidad de construir procesos educativos que integren la diversidad cultural como parte esencial del aprendizaje.

Uno de los ejes más relevantes es la pertinencia cultural y lingüística. Investigaciones como las de Ruiz y León (2018), Chalán et al. (2022) y el CNB Guatemala (2025) señalan que la enseñanza debe adaptarse a las particularidades locales, reconociendo la lengua materna y los referentes culturales de los estudiantes. Esto implica una mayor flexibilidad curricular y una vinculación del aprendizaje con las prácticas y valores de la comunidad.

Otro aspecto clave es el diálogo de saberes, entendido como un intercambio equitativo entre los conocimientos científicos y los saberes tradicionales. Autores como Mendoza (2021), Monterrosa y Ravelo (2021) y Rochina et al. (2023) sostienen que la educación intercultural no se limita a incluir contenidos culturales, sino que debe reconfigurar la manera en que se concibe el conocimiento, otorgando legitimidad a las formas de saber propias de cada comunidad.

El papel del docente y la participación de la comunidad también resultan determinantes. La efectividad de los modelos interculturales, según Posada y Rozo (2023), Rodríguez y González (2020) y Sánchez et al. (2022), depende en gran medida de la formación docente en competencias interculturales y del compromiso activo de las familias, líderes y sabedores. La

comunidad deja de ser un agente externo para convertirse en parte activa del proceso educativo, otorgándole sentido, pertinencia y legitimidad.

En relación con la evaluación, los modelos revisados proponen estrategias más participativas y formativas, que reconocen tanto los saberes académicos como los culturales. Se destacan métodos como la narración de experiencias, los proyectos colectivos y la observación reflexiva, los cuales permiten valorar el aprendizaje desde una perspectiva integral y contextualizada.

En conjunto, los resultados evidencian avances importantes en la integración de la diversidad, el fortalecimiento de la identidad cultural y la construcción de entornos educativos más equitativos. No obstante, persisten desafíos relacionados con la falta de capacitación docente, la resistencia institucional y la débil articulación entre las políticas públicas y las realidades locales.

En síntesis, los modelos pedagógicos interculturales analizados demuestran que una educación verdaderamente transformadora debe basarse en tres dimensiones esenciales: la pertinencia cultural y lingüística, el diálogo de saberes y la participación activa de la comunidad educativa. Este enfoque no solo favorece el aprendizaje significativo, sino que también contribuye a la equidad, la preservación cultural y el fortalecimiento del tejido social en contextos diversos.

Otro aspecto que se abordó fue el diagnóstico de las competencias de lectoescritura en los estudiantes de la sede educativa indígena Awá Alto Guelmambi permitió evidenciar las particularidades del proceso de aprendizaje en un contexto bilingüe e intercultural. Los resultados muestran que las habilidades comunicativas de los estudiantes se encuentran fuertemente influenciadas por la tradición oral de su cultura, lo que se refleja en un mayor

dominio del lenguaje hablado frente al escrito. Esta situación coincide con lo planteado por autores como López (2021) y García (2023), quienes señalan que en comunidades indígenas la oralidad es el principal medio de transmisión del conocimiento y que la lectoescritura debe desarrollarse sin desconocer este componente identitario.

Las dificultades observadas en comprensión lectora, expresión escrita, gramática y fluidez evidencian la necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos mediante estrategias que articulen los saberes propios con los contenidos académicos. La limitada comprensión de textos, incluso aquellos contextualizados en su entorno, sugiere que los estudiantes requieren acompañamiento para vincular el significado del texto con sus experiencias culturales. De igual manera, las dificultades en la redacción de textos breves reflejan la ausencia de una práctica sistemática de escritura con sentido social y comunitario.

En el componente de gramática y vocabulario se aprecia un uso restringido tanto del español estándar como de la lengua Awapit, lo que pone de relieve la importancia de promover el bilingüismo funcional desde un enfoque intercultural. Tal como sostienen Chalán et al. (2022) y Ruiz y León (2018), el desarrollo de la lectoescritura en contextos indígenas debe reconocer la coexistencia de dos sistemas lingüísticos y propiciar la transferencia de habilidades entre ellos.

Las dificultades detectadas en fluidez lectora, particularmente en la entonación, ritmo y precisión, lo que indican un bajo nivel de confianza y automatización del proceso lector. Sin embargo, estas limitaciones no deben interpretarse como déficit cognitivo, sino como expresión de una enseñanza descontextualizada que no siempre se ajusta al ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes Awá.

Desde una perspectiva intercultural, los hallazgos reafirman la necesidad de diseñar estrategias didácticas que integren la oralidad, la narración de historias, los símbolos y las

prácticas culturales como punto de partida para fortalecer la lectura y la escritura. La educación intercultural no debe limitarse a la traducción de contenidos, sino que debe propiciar un verdadero diálogo de saberes entre la escuela y la comunidad.

En síntesis, los resultados del diagnóstico evidencian que las competencias de lectoescritura de los estudiantes Awá no pueden analizarse únicamente desde criterios académicos tradicionales. Su comprensión exige considerar el contexto lingüístico, cultural y social en el que se desarrolla el aprendizaje. Por tanto, el reto pedagógico consiste en construir propuestas que integren la lengua materna, las narrativas comunitarias y las prácticas escolares, con el fin de garantizar una educación que respete, fortalezca y proyecte la identidad cultural del pueblo Awá.

Del mismo modo, se propuso el modelo educativo intercultural propuesto para la Sede Educativa Awá Alto Guelmambi representa una respuesta pertinente a las necesidades educativas, culturales y lingüísticas de esta comunidad. Su relevancia radica en que reconoce la diversidad cultural no como un obstáculo, sino como un valor esencial dentro del proceso formativo. Al integrar los saberes ancestrales, la lengua materna Awapit y las prácticas comunitarias en el currículo, se promueve un aprendizaje contextualizado y significativo, coherente con los principios de la educación propia e intercultural planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018).

Los beneficios observados se reflejan en la mejora de la autoestima de los estudiantes, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y una participación más activa en las actividades escolares. Esto demuestra que cuando la escuela se convierte en un espacio donde la cultura local es reconocida y valorada, los estudiantes desarrollan mayor motivación y compromiso hacia su proceso de aprendizaje. Así, la educación se transforma en un puente entre el conocimiento

científico y las cosmovisiones indígenas, permitiendo un diálogo de saberes que enriquece tanto lo académico como lo cultural.

No obstante, la implementación del modelo enfrenta desafíos significativos. Entre ellos, se destacan la limitada formación docente en pedagogía intercultural, la escasez de recursos didácticos pertinentes y las resistencias institucionales o familiares ante los cambios en las prácticas educativas tradicionales. Estos retos coinciden con lo señalado por Chalán et al. (2022) y Mendoza (2021), quienes enfatizan que la sostenibilidad de los modelos interculturales depende en gran medida del compromiso institucional y de la capacitación permanente del profesorado en competencias interculturales.

Pese a estas limitaciones, el modelo evidencia su potencial transformador al concebir el aula como un espacio vivo y participativo, estrechamente vinculado con la comunidad. Los proyectos pedagógicos dejan de centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos para convertirse en escenarios de diálogo, creación y reflexión colectiva. De esta manera, los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino también habilidades sociales y culturales que fortalecen su identidad y su capacidad para interactuar en contextos diversos.

El impacto de este modelo trasciende el ámbito escolar, pues contribuye a la construcción de una educación inclusiva y equitativa que reconoce la pluralidad de saberes. Su implementación en la Sede Educativa Awá Alto Guelmambi demuestra la viabilidad de una pedagogía que articula lo ancestral con lo moderno, generando aprendizajes significativos y culturalmente pertinentes. Además, ofrece una base sólida para replicar experiencias similares en otras instituciones indígenas, siempre que se garantice la participación activa de los docentes, las familias y los líderes comunitarios.

Conclusiones

Los modelos pedagógicos interculturales representan una alternativa clave para responder a la diversidad cultural y lingüística en los sistemas educativos de América Latina. Su eficacia radica en la pertinencia cultural y lingüística de los contenidos, el diálogo de saberes como principio metodológico y la participación activa de la comunidad y los docentes. Estos elementos permiten que la educación trascienda la transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso inclusivo, contextualizado y transformador, orientado al fortalecimiento de la identidad cultural y a la construcción de sociedades más democráticas y equitativas.

La revisión de los estudios evidencia que la educación intercultural no se limita a mejorar el rendimiento académico, sino que también aporta a la justicia epistémica y al reconocimiento de los saberes ancestrales. A través de metodologías participativas, evaluaciones contextualizadas y la integración de prácticas comunitarias, estos modelos contribuyen a superar prácticas discriminatorias y exclusiones históricas. En consecuencia, constituyen una herramienta estratégica para la cohesión social, la preservación cultural y el desarrollo sostenible en contextos multiculturales.

El diagnóstico de las competencias de lectoescritura en los estudiantes de la Sede Educativa indígena Awá Alto Guelmambi permitió evidenciar limitaciones significativas en comprensión lectora, expresión escrita, gramática, vocabulario y fluidez lectora. Estos hallazgos muestran la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas diferenciadas que atiendan las dificultades específicas de cada área y fortalezcan el proceso de alfabetización desde un enfoque intercultural.

Los resultados reflejan que la oralidad continúa siendo el eje central en la transmisión de saberes del pueblo Awá, lo que plantea el reto de integrar de manera equilibrada la lengua, la

cultura y las prácticas comunitarias con los procesos académicos de lectoescritura en español. De este modo, la escuela puede convertirse en un espacio que promueva tanto el desarrollo de habilidades lectoras y escriturales como la preservación de la identidad cultural de los estudiantes.

El modelo pedagógico intercultural constituye una herramienta fundamental para fortalecer la identidad cultural, mejorar la calidad educativa y promover la justicia social en contextos indígenas. Su éxito dependerá del compromiso colectivo de la comunidad educativa para mantener un equilibrio entre el conocimiento tradicional y el conocimiento académico, logrando así una educación verdaderamente transformadora, pertinente y respetuosa de la diversidad cultural.

Referencias Bibliográficas

Aguado , M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo . Editorial Pirámide*. https://educatolerancia.com/pdf/Educacion%20Intercultural%20y%20Aprendizaje%20Cooperativo%20en%20Contextos%20Heterogeneos.pdf

Ahue, A. y Leon, E. (2018). Construcción de un modelo pedagógico intercultural. https://n9.cl/e78gk

Alcívar, D. (2013). *La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de educación básica "Pedro Bouguer" de la parroquia Yaruquí, cantón Quito, provincia de Pichincha*. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato]. https://repositorio.uta.edu.ec/items/a005c333-e829-46a6-8a2e-46f889117a94

Alvarado, J., Matos, J., Machado, I. y Ojeda, J. (2017). Catherine Walsh: Hacia una interculturalidad epistémica. *Cuadernos Latnoamericanos, 29*, 1-10. https://goo.su/HU5zjd0

Amalia, y Hasanah. (2021). Desarrollo de un libro de texto basado en la interculturalidad para la enseñanza de la escritura*. Revista Educativa .* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6289856

Anchundia, N., Anchundia, M., Espinoza, B. y Angulo, F. (2023). Metodologías Activas para un Aprendizaje Significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 6930-6942. https://acortar.link/YmYN0F

Arango, R., Gómez, J., Grueso, M. y Rodríguez, M. (2022). *hacia un diálogo de saberes sobre medicina ancestral en una institución educativa de un corregimiento de Ipiales,*

Departamento de Nariño: una experiencia pedagógica en educación intercultural. [Tesis Maestria en Educación, Universidad el Bosque, Bogotá]. https://lc.cx/XhIikd

Ávila, L. (2023). Metodología Tinkuy (del encuentro) como elemento del Modelo Educativo Intercultural Sustentado en los Saberes Ancestrales Andinos (MEISSAA), en el aprendizaje de las Ciencias Ancestrales. *Saberes Andantes, 4*(10), 88-115. https://goo.su/O8pcv

Bartolomé, A. (2001). Pluriculturalidad e interculturalidad en educación. *Octaedro* .

Bisbicuis, M. (2024). Reseña histórica. Institución Educativa Indígena Awá Alto Guelmambi

Cabezas, R., y Escalante, Y. (2022). *Importancia de los saberes ancestrales en la identidad cultural en los niños de 5 años en la I.E. inicial de la comunidad de Cullupuquio – Ayacucho.* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola] https://lc.cx/2dHZs6

Cámara de Representantes. (2025). Proyecto de ley 593 de 2025 . *Diario oficial* .

Castillo, E. y Caicedo, J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas (Col)*(44), 147-165. https://short.do/ZlAR44

Castillo, A.y Medina, J. (2022). Percepción docente de la educación intercultural en multigrado del noreste mexicano. *Diálogo Andino*(67), 205-214. https://n9.cl/pm9ch

Castro, C. (2009). Estudio sobre educación intercultural en Colombia: tendencis y perspectivas. *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*(10), 358-375. https://Ic.cx/alrlt6

Castro, A. (2023). Caminos de encuentros: tejiendo raíces desde la educación intercultural. *Plumilla Educativa, 32*(2) 159-184.

https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/4998/7658

Cerón, J., Pérez, M. y López, A. (2015). La interculturalidad en la educación: un enfoque para la convivencia armónica. *Revista de Educación Intercultural, 10*(1), 45-67. doi:https://doi.org/10.1234/revista.edu.intercultural.2015

Chalán, Á., Zhingre, R. y Valarezo, A. (2022). Pedagogía de la interculturalidad. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 5*(1), 775-790. https://lc.cx/v-E8cT

Colmenares , A. (2012). Investigación acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción:Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*.1 https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7540

Colorado, J., Cuero, T., y Velasco, M. (2025). *Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora con los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa San Pedro Bolívar Rural Mixto mediante la apropiación de la literatura afrocolombiana.* [Tesis de pregrado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD] https://short.do/gpsNf7

Cruz Bermúdez, F. A. (2023). Una mirada al saber ancestral para una educación intercultural en la Institución Educativa distrital compartir el recuerdo y el Colegio Cundinamarca en Bogotá Colombia, período 2021- 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 9729 - 9746. https://lc.cx/12qxUm

Cummins , J. (2000). Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire Multilingual Matters. *The CATESCOL journal 13*(1).

https://es.scribd.com/document/798550309/Cummins-J-2000-Language-Power-and-Pedagogy-Bilingual-Children-in-the-Crossfire

Currículo Nacional Base Guatemala. (2017). *Modelo de lectoescritura en contextos bilingües e interculturales.* https://cnbguatemala.org/wiki/Gu%C3%ADa_de_implementaci%C3%B3n_del_modelo_de_lectoescritura_en_contextos_biling%C3%BCes_e_interculturales/Modelo_de_lectoescritura_en_contextos_biling%C3%BCes_e_interculturales

Cusihuaman, J. (2019). *La diversidad cultural en la educación: desafíos y oportunidades* .

Díaz, M., Grañeras , M., y Mata , P. (2010). Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación. https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/PdfServlet.pdf

Donet, F. (2001). *El profesorado ante el reto de la diversidad cultural, un estudio de caso aplicado a la escuela rural*. [Tesis de pregrado. Universidad de Barcelona] https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6886

Fajardo, Y. (2023). *La preparación del maestro multigrado para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.* [Tesis de maestría. Universidad de Matanzas] https://n9.cl/hn9b4

Ferrão, V. (2010). Educacion intercultural en america latina: distintas concepciones y tensiones actuales*. Estudios pedagógogicos, 34*(2), 333-342. https://lc.cx/SoiR_7

Freire , P. (1970). *Pedagoría del oprimido . Siglo XXI Editores* .

Freire , P. (1997). *Pedagogía de la Esperanza . siglo XXI* .

Fuentes , A. y Mercado , E. (2017). *Estrategias pedagógicas para favorecer la interculturalidad en los niños del grado 3° de la Institución Educativa Técnico Agropecuario de Escobar Arriba.* [Tesis de Maestría, Universidad Evangélica Nicaraguense Martin Luther King

Jr.] https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/036a7915-e3bc-4a41-b502-dd2b9bd86774/content

Fundación Wiese. (2024). *Educación intercultural: ¿qué es y cuál es su importancia en la formación de los niños?* https://lc.cx/809m72

Gil Jaureña . (2008). *Prácticas pedagógicas desde la diversidad cultural*. UNIPA

Gobernación de Nariño. (2024). *Estudio de insuficiencia cualitativa y cuantitativa para la atención del servicio educativo en el pueblo Awá organizado en UNIPA Y CAMAWARI vigencia 2025.* Gobernación de Nariño, Secretaria de Educación Departamental, San Juan de Pasto. https://lc.cx/U1wDAG

González, A., Becerra, E. y Moreno, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado, 17*(79), 351-359. https://goo.su/jjrQz1

Peiró, S., y Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria. Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, (13), 127–139. https://doi.org/10.20932/barataria.v0i13.118

Guaita, J. (2024). *Las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.* [Tesis de Maestrtía, Universidad Andina Simón Bolívar]. https://short.do/etgfht

Guanga, J., & Lozano, L. (2023). Educación Propia Ɨnkat Awá. *Memorias Sifored - Encuentros Educación UAN*, (7). https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1739

Guzmán, N. (2020). *Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos.* [Tesis Fundación Universitaria Los LIbertadores] https://n9.cl/q88yen

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* México, Ciudad de México , México : McGraw Hill Interamericana.

Horta, R., Riveros, A., y Vargas, S. (2022). *Habilidades lectoescritoras como fundamento del proceso cognitivo en estudiantes de Preescolar y Tercero de Primaria.* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores] https://n9.cl/yksfo

Instituto Colombiano de Reforma Agraria. (10 de Abril de 2003). Resolución Nro. 032. Reglamento interno del Resguardo Indígena Awá Nunalbi Alto Ulbi. 1-28. Bogotá, Colombia. https://acortar.link/tUcyfR

Islas Enciso, A. (2021). Análisis de las estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias interculturales en la escuela multigrado. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa,* 1-9. https://n9.cl/2ir03w

Lemus, C. (2024). *Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura por medio de estrategias pedagógicas desde enfoque intercultural bilingue en el grado quinto (5°) de primaria en la IER del Pueblo Indígena Kamëntsá del Resguardo Yungillo, Municipio de Mocoa.* [Tesis de maestría rabajo de grado , Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD] . https://n9.cl/6snt9

Llorens, R. (2015). *La comprensión lectora en educación primaria: importancia e influencia en los resultados académicos.* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. https://n9.cl/lpj7et

López, K., Condo, W., Bustos, M., y Gaibor, M. (2025). Integración de Saberes Ancestrales en el Currículo de Educación Básica Ecuatoriana. *SAGA Revista Ciencias Multidisciplinarias, 2*(2), 632-642. https://acortar.link/deNUZd

Marrero, L. (2007). *Principio de multiinteracción* . Documentos UNIPA

Marroquín, M., y Riveros, J. (2019). La educación propia intercultural: un acercamiento a la interioridad de los Awá. *Revista Unimar, 37*(2), 160- 177. https://lc.cx/TvjeVl

Martínez , A. (2007). *Principio del carácter prospectivo.* Documentos UNIPA

Matarranz, M., & Aguado, M. (2025). Educación intercultural, equidad y práctica escolar. Una revisión sistemática de la investigación en Europa y América Latina. *Revista Fuentes, 27*(2), 121–131. https://lc.cx/MQzkjF

Matesanz Santos, M. (s.f.). *La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención.* Propuesta de intervención, Universidad de Valladolid, Segovia. https://n9.cl/ht93z

Melero, M., Gimeno, J., y Goytisolo , J. (s.f.). *La interculturalidad en el Centro Educativa. aecgit.org*. https://n9.cl/gm41z

Ministerio de Cultura - Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), "Leer es mi cuento".* Bogotá, Colombia: Biblioteca Nacional de Colombia. https://short.do/Ehfrye

Ministerio de Educación de Ecuador. (2021). Liniamientos curriculares para instituciones educativas multigrado. *Primera Edición*, 173. https://short.do/CP5wWI

Ministerio de Educación Nacional . (2004). *Normativa sobre evaluación en educación primaria* . Santafé de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural*. https://goo.su/goP1Ph

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para colombia*. 1-118. Bogotá, Colombia. https://short.do/PFO9Cc

Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Planes estrategicos 2025*. 1-86. Bogotá, Colombia. https://short.do/v_WaWt

Miranda Molina, L. (2020). Debates, problemas y perspectivas. Lima, Perú: *Proyecto CREER.* https://www.grade.org.pe/creer/recurso/la-educacion-multigrado-debates-problemas-y-perspectivas/

Miyares , J. (2006). *Principios Pedagógicos.* documentos UNIPA

Montealegre , R., & Forero , L. (Mayo de 2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología, 9*(1), 25-40. https://lc.cx/xC6SMX

Monterrosa, M., y Ravelo, R. (2021). Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador "Champalanca Pedagógica" generador de integración intercultural-territorial en la IE la Unión de Bajirá-Chocó. *Horizontes Pedagógicos, 23*(2), 43-56. https://lc.cx/a51xZA

Montes, J. (2025). Estrategias de Gestión Docente en Aulas Multigrado: Claves para Mejorar el Rendimiento Académico de los Estudiantes. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano, 6*(2), 1281-1304. https://short.do/2auWlw

Montes, S., y Rosado, N. (2023). Open-access Trascendiendo la periferia: La política de educación intercultural multilingüe en Colombia. *Rev. bras. linguist. apl., 23*(3), 1-22. https://lc.cx/OmONRQ

Moreno, Y. (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus, 16*(1), 188-208. https://lc.cx/SOVW_H

Mosquera, J., Mosquera, H., y Vélez, Y. (2011). *Representaciones sobre educación intercultural en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira.* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira] https://lc.cx/hmKTZf

Muñoz, A. (s.f.). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Universidad Complutense de Madrid*. https://n9.cl/6hc8e

ONIC. (2021). *Resguardo Indígena Awá Nunalbí Alto Ulbí bajo la mira de grupos armados*. https://acortar.link/xxEu16

Ortiz, L. (2019). *Narando el terjido intercultural del territorio muisca de Bosa.* [Tesis de maestría, Universidad Francisco José de Caldas]. https://n9.cl/3hdtn

Padilla, W. (2010). *El desconocimiento de nuevas técnicas y métodos de enseñanza y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela "saint louis" de la ciudad de ambato durante el año lectivo 2009-2010.* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato] https://n9.cl/q88yen

Palumbo, M. (2025). El diálogo de saberes en metodologías de producción colectiva de conocimiento. *Revista Masquedós,, 10*(13), 1-18. https://acortar.link/72QlN2

Paspuel, A.(2023). *Modelo pedagógico para el área de Lengua y Literatura a los estudiantes de Octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Kitu Kara" en el sector de Calderón en el período 2021 – 2022.* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Israel] https://lc.cx/_FzXUa

Peiró, S., y Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación. situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales* (13), 127-139. https://lc.cx/3FDn9q

Posada, J., y Rozo, A. C. (2023). Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. *Revista latinoamericana de estudios educativos, 52*(2), 71-95. https://lc.cx/tRiYmJ

Presidencia de la República . (2025). *Decreto 481 de 2025 Ministerio de Educación . Diario oficial* .

Pulgarín, M., Ossa, E., Herrera, J., & Escobar, M. (2025). Relaciones existentes entre prácticas educativas interculturales y la política pública etnoeducativa en contexto de ciudad. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe, 19*(36), 131-153. https://lc.cx/mslFNF

Red educa. net. (s.f.). *Aula multigrado*. https://goo.su/FQy09

Rentería, C., y Herrera, L. (2024). Currículo intercultural transformador de prácticas educativas mediante ritmos, cantos y sonoridades tradicionales, identidad ancestral y resiliencia educativa de básica primaria en Quibdó – Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 3431- 3451. https://lc.cx/SPbpNS

Riascos, J. (2023). Currículo inclusivo y etnoeducación. *Transculturas. Somos rastros y rostros de diversas culturas.* https://horizonteshumanos.org/resources/IX-Simposio/Transculturas,-somos-rastros-y-rostros-de-diversas-culturas,-2023,-Rgate.pdf

Rodríguez, E., García, V., y Caratar, R. (2019). *Los mitos ancestrales como estrategia para mejorar el proceso de lectoescritura en los Estudiantes De Grado Tercero Del Centro Educativo Chagüi.* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia] https://n9.cl/78boqa

Rodríguez, R., y González, J. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Revista Interuniversitaria, 33*(1), 153-172. https://lc.cx/wbaYXm

Salinas, J. (2002). La atención a la diversidad desde el modelo pedagógico. *Educando en el 2000*. https://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05_05.pdf

Sánchez, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 23*(83), 166-181. https://lc.cx/VcVHsW

Sánchez, D., Bonilla, M., Lligüisupa, D., y Herrera, M. (2022). Modelos pedagógicos adaptados a las necesidades de socialización intercultural par la educación inicialen ecuador. *Magazinede la Ciencia Revista de Investigación e Innovación, 7*(1), 82 -93. https://lc.cx/D2vVIT

Santamaría, M., y Cubillas, J. (2012). *La escuela rural mixta multigrado* . Bogotá : Ministerio de Educación .

Tambaco, A., Angulo, O., Quiñónez, K., Zúñiga, C., y Montaño, C. (2024). Educación Intercultural en América Latina: Avances, Desafíos y Perspectivas Futuras para la Inclusión y la Justicia Social. *Código científico Revista de Investigasción, 5*(E4), 644-657. https://lc.cx/Jesx5p

Tattay, L. (2025). *La Educación Propia en Colombia: una política educativa desde las comunidades indígenas*.https://lc.cx/hqzMVH

Tipa, C. (2018). *La educación intercultural: un diálogo de saberes*. *Diálogo Andino* .

UNESCO. (2006). Declaración universal sobre la diversidad cultural. [Internet] [Consultado 2025 sep. 16], https://short.do/EWpZ5p

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural* (Primera edición ed.). Paris, Francia: UNESCO. https://lc.cx/3LiQY9

Unidad de Restitución de Tierras. (2024). *URT presenta demanda que reclama más de 9.000 hectáreas en favor del Resguardo Indígena Awá Nunalbí Alto Ulbí, en Nariño*. Recuperado el 8 de 10 de 2025, de https://acortar.link/T8Tie4

UNIPA. (2019). Proyecto Educativo Comunitario. *UNIPA*.

UNIPA. (2025). *Plan de vida "de la raíz hacia arriba"* (Primera Edición ed.). San Juan de Pasto, Colombia: Unidad Indígena del Pueblo Awáunipa. https://acortar.link/MlmsMT

Universidad en Internet Colombia. (2023). *Educación intercultural en el aula: una cuestión clave para la inclusión y el respeto en Colombia*. https://lc.cx/gJupv4

Universidad Pedagógica Nacional. (2025). *Educación intercultural y saberes ancestrales: un diálogo necesario desde la Escuela y la Universidad*. https://lc.cx/WocYA2

Uribe Pérez, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Educación y Ciudad*(37), 57-71. https://lc.cx/62GERf

Venegas, M., & Moreno, J. (2020). *Propuestas educativas interculturales en América Latina*. *Revista Latinoamericana de Educación Intercultural* .

Vera, J., Alvarado, J., Rodríguez, C., y Domínguez, R. (2025). Un ensayo analítico de las innovaciones en escuelas multigrado: prospectiva para el cambio. *Revista Cognosis., 10*(1), 66-86. https://short.do/MP7HXn

Verdeja, M., y González, X. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación, 76*, 143-168. https://lc.cx/dt7JRK

Villa, N. (2025). *La interculturalidad en la educación: impacto en el desarrollo infantil y juvenil en un mundo globalizado*. https://www.unir.net/revista/educacion/interculturalidad-en-educacion-impacto-desarrollo-infantil-y-juvenil-mundo-globalizado/

Vygostsky, L. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. *Harvard University Press* . https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=803661

Zarate, R. (2015). *Modelo pedagógico para desarrollar la interculturalidad en estudiantes de nivel secundaria.* [Tesis de Maestria, Universidad San Ignacio de Loyola]. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/378d9629-ef4d-458a-a509-746dff8afaa2

Apéndices

Apéndice A

Formato de revisión documental

¿Cuáles son los propósitos?

¿Cuáles son los principales hallazgos?

¿Cómo se relaciona este modelo con los lineamientos curriculares?

¿Cómo se promueve la participación activa de la comunidad en los procesos educativos?

¿De qué manera se articula el conocimiento ancestral con el conocimiento escolar?

¿Qué metodologías utilizan para integrar los saberes culturales en el aula?

¿Cómo se abordan la lectoescritura en lengua propia y en castellano?

¿Cómo se evalúan los aprendizajes en el modelo?

¿A qué conclusiones llegaron?

Apéndice B

Talleres para el diagnóstico de competencias lectoescritoras

Lectura Nº 1.

Compresión lectoescritura de las historias propias del pueblo Awá

Código del estudiante _____ Grado _____

Nuestro Origen Ampara T-T Su

Una mujer anciana que vive en la selva camino' mucho tiempo hasta encontrar los dos árboles más grandes de la selva y se subió en ellos, mueve los árboles, bota una barbecha, luego de tres horas nace un niño y luego bota otra barbecha de donde nace una niña. A los ocho días se les caerá la barbecha hasta quedar completamente desnudos. pasado el tiempo, la mujer ya joven empezó a caminar y le daba mucha sed y no llovía, no avía agua. vio de agua donde estaba un lamien el agua y lamio el agua y le dio risa, ella metió el dedo y lamio, le dijo al hombre que la siguiera, cogió un cangrejo lo soltó y lo metió en la cueva y se formó el rio. La mujer tomo con la mano el hombre fue a tomar el agua y se metió a lamer el agua. El hombre y mujer se fueron a vivir juntos .la mujer anciana le dijo al hombre cuando tengas hijos hay que sembrar 4 paltas de plano para que tenga que comer, luego hay que hacer una casa y a la mujer se le dijo como cocinar apaño una piedra con otra y broto chispa y prendió la candela tiro plátano y la candela y quedo asado así fue como se prendió la candela la familia awá.

Propuesta para trabajar la lectoescritura y comprensión lectora

1. Lectura guiada y vocabulario

Lee el texto en voz alta con los estudiantes.

Identifica y explica palabras o frases difíciles (por ejemplo: barbecha, chispa, candela, awá).

Pide a los estudiantes que subrayen las palabras que no entienden y busquen su significado.

2. Preguntas de comprensión lectora

¿Dónde vivía la mujer anciana?

¿Qué hizo la mujer con los árboles grandes?

¿Cómo nacieron el niño y la niña?

¿Por qué la mujer tenía sed?

¿Cómo se formó el río según la historia?

¿Qué instrucciones dio la mujer anciana al hombre?

¿Cómo aprendieron a prender la candela y cocinar?

3. Actividades de lectoescritura

a) Completa las oraciones

La mujer anciana vivía en la _____.

De una barbecha nació un _____ y de otra una _____.

Para prender la candela, la mujer usó _____ con _____.

b) Escribe tu propia versión

Escribir cómo creen que se originó el río o el fuego en su comunidad o en otra cultura.

c) Dibuja la historia

Dibujen una escena de la historia en el círculo, (por ejemplo, el nacimiento del niño y la niña, la formación del río, o el momento de prender la candela).

e) Palabras nuevas

Haz una lista de palabras nuevas del texto.

Pide a los estudiantes que escriban una oración con cada palabra.

4. Debate y reflexión

¿Por qué crees que la historia cuenta el origen del río y del fuego?

¿Qué importancia tienen los consejos de la mujer anciana en la vida de la familia?

¿Conoces otras historias sobre el origen de algo en tu cultura?

5. Actividad creativa

Escribe una carta a la mujer anciana agradeciéndole por enseñar a prender el fuego y a cocinar.

Inventa un diálogo entre el hombre y la mujer cuando descubren el río.

Estas actividades ayudan a desarrollar la comprensión lectora, el vocabulario y la expresión escrita y oral. Puedes adaptarlas según el nivel de los estudiantes y trabajar en grupo o de manera individual.

Lectura N.º 2

Compresión lectoescritura de las historias propias del pueblo Awá

Código del estudiante _____ Grado _____

Objetivo: Mejorar la fluidez lectora y la comprensión básica del texto.

1) **Lee el texto en voz alta junto a los estudiantes.**

La vieja del monte

En cierta ocasión dos amigos decidieron irse por un tiempo a una montaña a trabajar cortando madera para sacar tabla, llegaron construyeron un rancho para vivir y así transcurrían los días de estos dos hombres que trabajar sin descanso, quienes tenían como compañía un gallo que los alegraba con su canto una noche cuando dormían lo despertó unos gritos desgarradores los asusto muchos y los con dejo muchas curiosidad de saber quién era que gritaba tan espantosos, con el paso del tiempo se olvidaron de lo sucedido y no volvieron a escucharon los gritos .

Pero un día cuando los dos hombres tomaban un descanso conversaban, decían que les sentían muy aburridos e estar solos, que deseaban tener una mujer a su lado, para que les sirviera y les hiciera compañía, esa tarde cuando descansaban del trabajo y se proponían a preparar los alimentos el sol predio una mujer muy bonita, quien se ofreció a preparar la comida ellos muy sorprendidos aceptaron y así paso.

2. Preguntas de comprensión lectora

Objetivo: Verificar que los estudiantes comprendieron el texto.

¿A dónde fueron los dos amigos y para qué?

¿Qué construyeron al llegar a la montaña?

¿Qué animal los acompañaba?

¿Qué escucharon una noche mientras dormían?

¿Qué desearon los amigos cuando se sentían solos?

¿Quién apareció una tarde y qué hizo?

3. Actividades de lectoescritura

a) Ordenar la historia

Escribe en tarjetas diferentes partes del texto (por ejemplo: “Llegaron a la montaña”, “Construyeron un rancho”, “Escucharon gritos”, etc.).

Pide a los estudiantes que ordenen las tarjetas según el desarrollo de la historia.

b) Completa las oraciones

Deja espacios en blanco en frases del texto para que los estudiantes las completen:

Los dos amigos fueron a la _____ a trabajar.

Un _____ los acompañaba y los alegraba con su canto.

Una noche escucharon _____ muy fuertes.

c) Escribir el final

Pide a los estudiantes que inventen un final para la historia: ¿Qué pasó después de que la mujer apareció?

d) Vocabulario nuevo

Haz una lista de palabras nuevas o difíciles del texto.

Pide a los estudiantes que busquen su significado y escriban una oración con cada palabra.

4. Debate y reflexión

Objetivo: Desarrollar habilidades de expresión oral y pensamiento crítico.

¿Crees que fue buena idea aceptar la ayuda de una desconocida? ¿Por qué?

¿Qué harías tú si escucharas gritos en la noche en la montaña?

5. Actividad creativa

Dibuja una escena del cuento (por ejemplo, el momento en que aparece la mujer o cuando escuchan los gritos).

Lectura N.º 3

Compresión lectura y escritura de las historias propias del pueblo Awá

Código del estudiante _____ Grado _____

El oso

Una vez unas familias fueron a socalar para regar maíz, cuando todos estaban trabajando había un hombre que llevaba un hacha y un machete, pero el hacha estaba sin afilar y el machete le gustaba afilar puntudo.

Entonces los demás compañeros que estaban con él miraban aquel compañero que no podía tumbar los árboles y entonces le preguntaron que por qué no tumbaba con el hacha y él contestó que a él le gustaba tumbar más con el machete; luego le dijeron se parece a un oso y más la camisola que vestía sí se parece a oso.

En ese momento que le dijeron esas palabras, fue que él se convirtió en oso para siempre. Las herramientas que él utilizaba se convirtieron: el hacha en las uñas y el machete en trompa.

Estas actividades permiten trabajar la lectura, la escritura, la comprensión y la expresión oral de manera dinámica y contextualizada para estudiantes de cuarto y quinto grado. Puedes

adaptarlas según el ritmo y nivel de los alumnos. ¿Quieres que te ayude a preparar la sopa de letras o las tarjetas para ordenar la historia?

1. Lectura Lee el texto en voz alta con los estudiantes.

Identifiquen palabras que no entiendan (por ejemplo: hacha, afilar, camisola, tumbar).

Explica el significado de estas palabras y anímalos a usarlas en oraciones propias.

2. Preguntas de comprensión lectora

Responde oralmente o por escrito:

¿Qué estaban haciendo las familias en el campo?

¿Qué herramientas llevaba el hombre?

¿Por qué el hombre no podía tumbar los árboles con el hacha?

¿Qué le gustaba usar más para tumbar los árboles?

¿Qué le dijeron sus compañeros sobre él?

¿Qué pasó cuando le dijeron que se parecía a un oso?

¿En qué se convirtieron el hacha y el machete?

3. Actividades de lectoescritura

a) Completa las oraciones

El hombre llevaba un _____ y un _____.

El hacha estaba _____ y el machete le gustaba _____.

Los compañeros dijeron que se parecía a un _____.

El hombre se convirtió en _____ para siempre.

b) Ordena la historia

Escribe en tarjetas o en la pizarra las siguientes frases desordenadas y pide a los estudiantes que las ordenen para contar la historia correctamente:

El hombre se convirtió en oso.

Las familias fueron a socalar para regar maíz.

El hacha se convirtió en uñas y el machete en trompa.

El hombre no podía tumbar los árboles con el hacha.

Sus compañeros le dijeron que se parecía a un oso.

4. Sopa de letras

Buscar en la sopa de letras con estas palabras clave:

g	r	f	p	a	v	s	t	u	y
m	s	z	t	r	o	m	p	a	w
a	a	o	j	ñ	p	j	h	b	c
i	r	c	c	k	a	h	c	a	h
z	b	x	h	a	d	s	a	g	q
i	o	m	s	e	l	p	w	t	y

w	l	d	t	r	t	a	h	u	a
s	a	ñ	u	u	s	e	r	m	m
h	k	y	o	g	f	s	ñ	b	a
r	c	a	m	i	s	o	l	a	r
l	j	y	g	l	v	s	t	r	g

Palabras claves: Oso, hacha, machete, árbol, camisola, tumbar, uñas, trompa, socalar, maíz

Instrucciones: Los estudiantes deben encontrar las palabras y luego escribir una oración con cada una.

Ejemplo:

El oso es muy grande

Lectura N.ª 4

Compresión lectoescritura de las historias propias del pueblo Awá

Código del estudiante _____ Grado _____

Los dos conejos

Por entre unas matas seguido de perros, no diré corría, volaba un conejo de su madriguera

Salió un compañero y le dijo;

“detente amigo, ¿Qué es esto?”” ¿Qué ha de ser esto?”

Responde; “sin aliento llego; dos picaros galgos me viene siguiendo “

“si” replica el otro por allí los veo

Pero no son galgos ¿pues qué son? Podencos ¿Qué?, ¿podencos dices?

Si, como mi abuelo galgos y muy galgos; bien vistos los tengo, son podencos. Vaya que no entiendo de eso “son galgos te digo” digo que podencos en esta disputa llegaron los perros pillan Descuidados a los dos conejos los que por cuestiones de poco momento dejan lo que importa, llévense este ejemplo

Propuesta para trabajar lectoescritura y comprensión lectora

Estas actividades están diseñadas para que los niños de primero y segundo grado desarrollen habilidades básicas de lectura, escritura y comprensión de manera divertida y significativa, usando la sopa de letras como recurso para reforzar el vocabulario.

Texto: Los dos conejos

1. Lectura guiada y vocabulario

Lee el texto en voz alta con los niños, pausando para explicar palabras difíciles como:

madriguera

galgos

podencos

picaros

Usa imágenes o dibujos para representar estas palabras y facilitar la comprensión.

2. Sopa de letras

Buscar en la sopa de letras con estas palabras clave del texto:

g	m	a	d	r	i	g	e	r	a
a	c	o	n	e	j	o	d	g	g
l	e	t	g	r	o	p	u	h	h

d	d	i	s	p	u	t	a	f	n
o	g	f	l	p	c	o	r	r	e
g	l	e	e	a	c	a	h	i	n
k	j	r	z	n	m	o	l	m	a
ñ	r	c	e	i	v	ñ	l	k	l
o	h	d	g	w	c	k	e	ñ	l
b	o	o	p	f	x	g	g	y	i
p	c	g	k	h	z	f	a	d	p

Conejo, perro, galgo, podenco, madriguera, amigo, corre, llega, pillan, disputa

Actividad:

Los niños buscan las palabras en la sopa de letras.

Luego, para cada palabra encontrada, dicen una frase sencilla relacionada con la historia, por ejemplo:

“El conejo corre rápido.”

“El perro persigue al conejo.”

3. Preguntas de comprensión lectora

Realiza preguntas orales o escritas para verificar la comprensión:

¿Quién corría o volaba por entre las matas?

¿Qué le dijo el compañero al conejo?

¿Qué perros seguían al conejo?

¿Qué diferencia hay entre galgos y podencos?

¿Qué pasó al final con los conejos?

4. Actividades de lectoescritura

a) Completa las oraciones

El conejo salió de su _____.

Los perros que seguían al conejo eran _____ o _____.

Los conejos fueron _____ por los perros.

b) Dibuja la historia

Dibujen a los dos conejos y a los perros que los perseguían.

Luego, que escriban una frase corta para acompañar su dibujo.

c) Cuenta la historia con tus palabras

contar la historia en sus propias palabras, usando frases sencillas.

Apéndice C

Consentimiento Informado para uso de imágenes en proyecto de investigación

Yo, Cindy Carolina Escobar, cc, 1004614645, Pastora García cc, 27402910, Roselin Barrios cc, 29803353, Camila Landázuri cc, 1080161765, Irene Obando cc 1080161205, Lorena García cc. 1080160082, Rosa Jiménez cc. 1080160084, Sandra Castro cc 1134529795, Diana Marcela Yela cc. 1089293411, María Elena Ortiz cc 43158514, Liliana Pai c c 1134529459 Diana Elizabeth García T I 1080290332, Fanny Leisy Landázuri cc 1004146354, María Mónica Cuazaluzan cc. 1089296386, Maryoly Dayana Delgado cc 1086328878, Angie Vanesa guerrero cc 1082692984, Maura Pai CC 1134529195, Michell Castillo cc 1193438721, Liliana Cortez cc 1010017478 en calidad de madres y tutor de los estudiante menor de edad, autorizo de manera libre, previa y voluntaria a la institución educativa Sede Alto Guelmambi , para que tome, use y difunda imágenes (fotografías, videos) en las que apareció el/la estudiante mencionado, con fines de investigación, académicos, pedagógicos y/o divulgativos relacionados con el proyecto de investigación.

Se entenderá que las imágenes podrán ser utilizadas en:

Documentos impresos y digitales relacionados con la investigación.

Presentaciones académicas y eventos institucionales.

Publicaciones en internet y redes sociales institucionales, siempre respetando la privacidad y el derecho a la imagen del menor.

Otros medios que contribuyen a la difusión del proyecto y sus resultados, siempre enmarcados en el respeto por la dignidad y privacidad del estudiante.

Declaro que la utilización de las imágenes se realizará conforme a la normativa vigente en protección de datos y derechos de imagen, garantizando que no se harán usos no autorizados o comerciales sin mi consentimiento adicional.

Este consentimiento tiene una vigencia indefinida, salvo que manifieste por escrito lo contrario. También reconozco que puedo retirar esta autorización en cualquier momento, notificando por escrito a la institución.

Firmo el presente consentimiento en el resguardo Nunalbi Alto Ulbi, a los 10 días del mes de mayo del año 2025

Apéndices

listado de los estudiantes

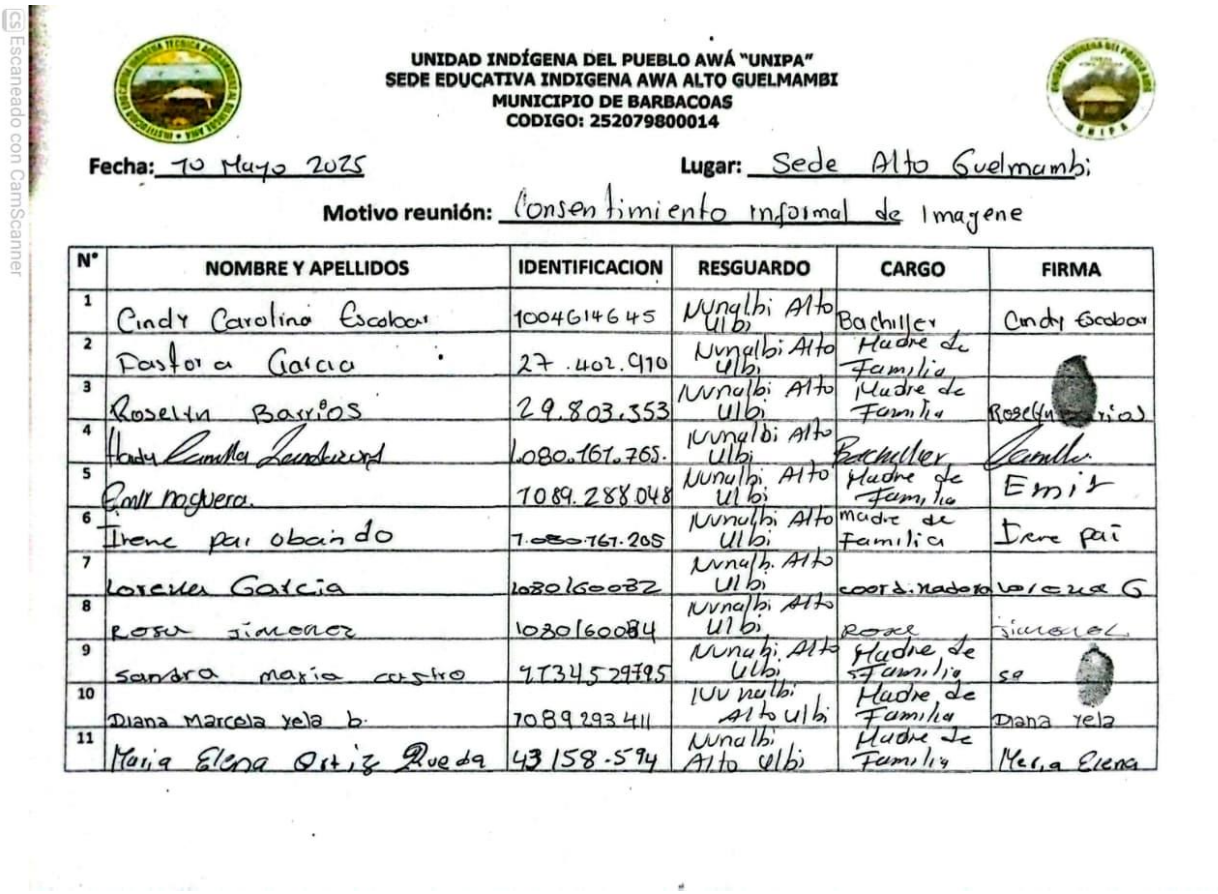
Listado y firmas de loa acudientes

Tipo doc.	Grado	No. doc	Primer apellido	Segundo apellido	Primer Nombre	Segundo nombre
T.I.	3	1080163614	GARCÍA	ORTIZ	FRANCISCO	ADRIÁN
T.I	3	1080162393	CANTICUS	GARCÍA	BRAYAN	ESTIVEN
TI	3	1080163491	SEVILLANO	MEZA	YUBER	SANTIAGO
R.C.	3	1080163823	CASTRO	CASTILLO	OLDAN	YESID
R.C.	3	1080163945	CERÓN	LANDAZURI	JHOHATAN	JAIR
R.C.	3	1080163934	CRIOLLO	CANTICUS	SHAIRA	YANSY
T.I	3	1080163974	MUÑOZ	CASANOVA	ASHLY	NATACHA
T.I.	3	1080164515	DELGADO	CORTES	JAMES	DUVAN
T.I	3	1089290332	GARCÍA	GARCÍA	DIANA	ELIZABETH
R.C.	3	1080163820	GARCÍA	PAI	ALAN	ORLANDO
R.C.	3	1080163844	JIMÉNEZ	GARCÍA	MICHAEL	ESTIVEN
T.I	3	1080163041	LANDAAZURI	CASTILLO	ANYELI	JULIETA
T.I	3	1080163259	MORAN	PÉREZ	JEISON	ANDRÉS
R.C.	3	1080163059	MOREANO	GARCÍA	ROBER	GERMAN
R.C.	3	1080164016	ORTIZ	LANDAZURI	NEVIN	ROCIÓ

Tipo doc.	Grado	No. doc	Primer apellido	Segundo apellido	Primer Nombre	Segundo nombre
R.C.	3	1080163265	ORTIZ	NOGUERA	DIEGO	
T.I	3	1080163138	PAI	CASTRO	DEIVER	
R.C.	3	1080162849	ARÉVALO	PAI	JHONATAN	ESTIVEN
T.I	3	1080161808	CANTICUS	GARCÍA	MARLEIDY	NAYIBE
T.I	3	1080161618	LANDAAZURI	CASTILLO	JORGE	ORLANDO
T.I	3	1089294053	CASTILLO	YELA	DIANA	VALENTINA
R.C.	3	1080163397	NASTACUAS	PAI	YOINER	FABIAN

Apéndice D

Firmas de consentimiento informado para imágenes



UNIDAD INDÍGENA DEL PUEBLO AWÁ "UNIPA"
SEDE EDUCATIVA INDIGENA AWA ALTO GUELMAMBI
MUNICIPIO DE BARBACOAS
CODIGO: 252079800014

Fecha: 10 Mayo 2025 Lugar: Sede Alto Guelmambi

Motivo reunión: Consentimiento informal de Imagene

N°	NOMBRE Y APELLIDOS	IDENTIFICACION	RESGUARDO	CARGO	FIRMA
1	Cindy Carolina Escobar	1004614645	Nunalbi Alto Ulbi	Bachiller	Cindy Escobar
2	Fastora Garcia	27.402.970	Nunalbi Alto Ulbi	Madre de Familia	
3	Roselyn Barrios	29.803.353	Nunalbi Alto Ulbi	Madre de Familia	Roselyn Barrios
4	Hady Camilla Landazuri	1.080.161.765.	Nunalbi Alto Ulbi	Bachiller	Camilla
5	Emir noguera.	1089.288.048	Nunalbi Alto Ulbi	Madre de Familia	Emir
6	Irene paiobaindo	1.085.161.205	Nunalbi Alto Ulbi	madre de Familia	Irene pai
7	Lorenes Garcia	1080160082	Nunalbi Alto Ulbi	coordinadora	Lorena G
8	Rosa Jimenez	1080160084	Nunalbi Alto Ulbi	Rosa	Jimenez
9	sandra maria castro	1T345 29795	Nunalbi Alto Ulbi	Madre de Familia	sa
10	Diana Marcela yela b.	1089293411	Nunalbi Alto Ulbi	Madre de Familia	Diana Yela
11	Maria Elena Ortiz Rueda	43158.594	Nunalbi Alto Ulbi	Madre de Familia	Maria Elena

Escaneado con CamScanner

UNIDAD INDÍGENA DEL PUEBLO AWÁ "UNIPA"
SEDE EDUCATIVA INDIGENA AWA ALTO GUELMAMBI
MUNICIPIO DE BARBACOAS
CODIGO: 252079800014

Fecha: 10 Mayo 2025 **Lugar:** Sede Alto Guelmambi

Motivo reunión: Consentimiento informal de Imagenes

N°	NOMBRE Y APELLIDOS	IDENTIFICACION	RESGUARDO	CARGO	FIRMA
1	Diana Elizabeth Garcia	1080290332	Alto Ulbi	Guardia	Diana
2	Arelica Perez capticaiz		Nunalbi Alto Ulbi	Madre de Familia	ARElica
3	Fanna leisi landazuri castillo	1004.146.354	Alto Ulbi	Made de Familia	leisi landazuri
4	Rosa Emelda Jimenez Garcia	1088016084	Alto Ulbi	madre de fami	Rosa Jimenez
5	monica cuasalvzan meza	1089296386	Nunalbi Alto Ulbi	Madre de Familia	monica MEZA
6	Cindy Carolina Escobar P	1004614645	Nunalbi Alto Ulbi	Madre de familia	Cindy Escobar
7	Maryoli dayana delgado	1086328878	Nunalbi Alto Ulbi	madre de familia	dayana delgado
8	Angie vanesa Guerrero	1082692984	Nunalbi Alto ulbi	Madre de familia	Angie vanesa G.
9	Maura pai	1134.529.795	Nunalbi Alto Ulbi	Madre de Fa	maura pai
10	Michel Castillo	1193438727	Gran Sabalo	Madre de F.	Michell C
11	Liliana Cortez	1010077478	Tortugaño-T.	Madre de F.	Liliana cortez

Apéndice E

Evidencias Fotográficas

GRADO CUARTO
HORARIO DE CLASES

IETABA