



Interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las instituciones educativas para escenarios de equidad

Maestría en Educación, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios
Eje de Investigación
Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje
Inclusión Educativa

NRC 521: Proyecto NODO

Líder de Sublínea: Juan Esteban Quiñones Idarraga
Investigador Principal (Profesor Tutor): Daniel Mauricio Sánchez Suárez
2 octubre 2023

NOMBRE DEL PROYECTO – LÍNEA Y SUBLÍNEA DE INVESTIGACIÓN PROCESOS EDUCATIVOS PARA LA DIVERSIDAD Y LA TRANSFORMACIÓN CULTURAL
LÍDER DE SUBLÍNEA Juan Esteban Quiñones Idarraga
INVESTIGADOR PRINCIPAL (Profesor Tutor) Daniel Mauricio Sánchez Suárez
COINVESTIGADORES (Estudiantes) Sara Katerine Velásquez Guzmán Sigifredo Andrés Peña Sánchez Narbis del Pilar Duarte Moreno Edwin Alberto Franco Gómez Luz Adriana Durango Yepes Viviana Andrea Gil Loaiza José Luis Gómez Cortes Fabio Humberto Igirio Castro Shislem Del Carmen Algarin Romero María Cristina Fajardo Pacheco Yulieth Marina de la Hoz Vargas Angela Dolores Parrado Yeison de Jesús López Guerra Luz Mary Ruiz González Lina María Arenas Rendón Jeffersson Alfonso Cortes Leal
TIEMPO DE EJECUCIÓN Año y medio
LUGAR DE EJECUCIÓN Colombia
FINANCIACIÓN No aplica
PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN Revista PRAXIS PEDAGÓGICA Uniminuto ISSN:0124-1494 e ISSN 2590-8200, dos artículos enviados; Revista NORIA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Universidad Distrital Francisco José de Caldas ISSN-e: 2590-5791, dos artículos enviados, Revista de Investigación Educativa RIE Universidad de Murcia ISSN electrónico: 1989-9106 ISSN impreso: 0212-4068, dos artículos enviados.

Tabla de contenido

Introducción

1. Marco general de la investigación

1.1 Contextos de la investigación

1.2 Antecedentes de investigación

1.2.1 Antecedentes nacionales

1.2.2 Antecedentes internacionales

1.3 Descripción y formulación del problema

1.4 Objetivos

1.5 Justificación del estudio

1.6. Delimitación y limitaciones

2. Marcos de referencia de la investigación

2.1 Marco conceptual

2.2 Marco teórico

2.2.1 Interculturalidad

2.2.1.1 Valores

2.2.1.2 Agente intercultural

2.2.1.3 Diversidad cultural

2.2.1.4 Grupos en la etnoeducación

2.2.1.5 Equidad

2.2.2 Educación en Colombia

2.2.2.1 Inclusión educativa

2.2.2.2 La convivencia

2.2.2.3 La educación intercultural

2.2.2.4 Los niveles educativos

2.2.3 Procesos de Ejemplificación

2.2.3.1 Enseñanza y aprendizaje

2.2.3.2 Didáctica educativa

2.2.3.3 Comunicación verbal

2.2.3.4 Ilustraciones

2.3 Marco legal

3. Método y metodología de investigación

3.1 Método de investigación

3.2 Metodología

3.2.1. Población y muestra

3.2.2. Categorías/variables

3.2.3. Instrumentos y técnicas

3.2.4. Procesos de validez

3.2.5 Fases de estudio

3.2.6 Proceso de organización análisis y discusión de la información

3.2.7 Codificación

4. Discusión y análisis

4.1 Hallazgos

4.1.1 Escenarios de similitudes y diferencias interculturales

4.1.2 Procesos de ejemplificación para la equidad

4.1.3 Análisis de procesos de ejemplificación y aprendizaje

4.2 Discusión y análisis

Conclusiones

Anexos

Anexo A. Consentimientos informados

Anexo B. Instrumentos de recolección de datos

Anexo C. Validación de instrumentos

Anexo D. Evidencias de trabajo de campo

Anexo E. Matriz de análisis categorial

Anexo F. Curriculum Vitae Coinvestigadores

Introducción

El presente proyecto Nodo buscó evidenciar la forma en la cual se llevan a cabo los procesos de ejemplificación y aprendizaje en las instituciones educativas como medio para fomentar escenarios de equidad, a fin de alcanzar este objetivo la investigación se estructuró considerando el contexto intercultural, geográfico, histórico y educativo colombiano, tomando como referente a 14 instituciones educativas con características culturales y lingüísticas propias de la región geográfica de origen.

En el capítulo uno se establece la problemática sobre la cual se desarrolla la investigación, así como la importancia de esta en el contexto educativo, y se presentan algunos estudios que aportan información acerca del fenómeno de la ejemplificación y la interculturalidad en la educación en el plano nacional e internacional.

Las categorías y subcategorías de investigación son definidas en el capítulo dos como el referente conceptual y teórico dentro del cual se enmarca el proyecto y a partir de las cuales se analizan los hallazgos y alcances de este.

El capítulo tres expone el diseño metodológico que fue aplicado dentro de un enfoque cualitativo para describir los procesos de ejemplificación a partir de los datos obtenidos con los instrumentos y técnicas empleadas.

Finalmente, en el capítulo cuatro se determinan las similitudes y diferencias que fueron halladas en los procesos de ejemplificación entre las instituciones educativas vinculadas al proyecto, analizando estos datos por medio de una codificación abierta para establecer la importancia de la ejemplificación en los procesos de aprendizaje en entornos culturalmente diversos y así dar respuesta a la pregunta problema e identificar los alcances de la investigación, encontrándose que es necesario incentivar desde la escuela una interacción justa entre culturas en el proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural étnica y lingüística; aspectos sobre los cuales este proyecto aporta conocimiento a futuras investigaciones en este campo.

1. Marco general de la investigación

1.1 Contextos de la investigación

Según el Ministerio de Educación Nacional (2022), la educación en Colombia se entiende como una política de educación diferencial para los grupos étnicos y culturales incluyendo un enfoque no muy bien sistematizado de los espacios que se abren respecto a la protección de la diferencia cultural, como lo son los espacios educativos y organizaciones étnicas – políticas orientadas a promover el fortalecimiento cultural y formativo mediante una sociedad que garantice el crecimiento con autonomía, fortaleciendo así los pueblos y comunidades en el ámbito escolar.

De igual manera, Rincón (2019) menciona que:

“La educación afrocolombiana se ha planteado y desarrollado con el fin valorar y visibilizar el aporte de estos pueblos y combatir el racismo, por ello las nuevas políticas educativas fueron adoptadas en concertación con los pueblos negros, pero sin dotación de herramientas para su aplicación práctica, y es ahí donde se percibe el racismo, en términos de negación de la existencia física e intelectual del otro por un lado, para dar cumplimiento a la constitución nacional que obliga a garantizar una educación para el desarrollo de la identidad de los grupos étnica y racialmente diferenciados”. (p.4)

Se hace imperativo reconocer la necesidad de restablecer realmente los derechos de las diferentes comunidades étnicas; visualizándolos como sujetos de derechos educativos, merecedores de la inclusión en la interculturalidad y partícipes de escenarios de equidad. Esta necesidad desde años atrás ha venido movilizandando algunas propuestas que buscan una educación incluyente para las diversas etnias y culturas, un ejemplo de ello es el SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio) establecido en el año 1970, que desarrolló sus proyectos fortaleciendo sus propias lenguas y apropiándose de sus escuelas con maestros de las mismas comunidades.

Reconociendo entonces que la etnoeducación tiene como principio la interculturalidad, la escuela desde sus propias prácticas y el oficio docente debe fomentar valores como el respeto, la tolerancia y el diálogo con referencia a las diferentes culturas, definiendo así la etnoeducación como un proceso que se construye a través de los miembros de un |

pueblo con la interacción entre ellos para la construcción conjunta de conocimientos y valores, y el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades y aspiraciones.

1.2 Antecedentes de investigación

A continuación, se presentan los antecedentes que sirvieron de referente para llevar a cabo este proyecto, se emplearon investigaciones desarrolladas en Colombia y a nivel internacional.

Ver anexo E: Tabla 1 Antecedentes: Categorías y Subcategorías de investigación.

1.2.1 Antecedentes nacionales

Inicialmente Martínez et al. (2022) con el estudio *“Diálogo intercultural con los niños y las niñas Emberá Chamí para facilitar la enseñanza de las estrellas y el fenómeno de la luz”* cuyo objetivo fue implementar una propuesta de enseñanza aprendizaje fundamentada en el diálogo intercultural vinculando las memorias orales de la comunidad Emberá Chamí con la cultura occidental concluyeron la importancia de la documentación y la enseñanza de las tradiciones, sentires, ideas y pensamientos de los pueblos indígenas Colombianos.

En segundo lugar, Moreno (2022) en la investigación *“Educación E Interculturalidad: Propuesta Desde Los Pueblos Étnico-Territoriales Reconocidos Desde 1991 En Colombia”* desarrolló una propuesta reflexiva sobre la importancia de los etnoeducadores en la construcción de la educación con diversidad étnica y cultural en Colombia, de metodología cualitativa, en la que se concluyó la importancia de replantear el material pedagógico usado en las comunidades étnicas incluyendo los saberes ancestrales que permitan construir currículos inclusivos y multiculturales centrados en la autenticidad.

Así mismo, Oses (2022), al realizar la investigación *“Educación intercultural crítica: una alternativa para la construcción del posconflicto colombiano”* dirigida a campesinos colombianos y jóvenes universitarios ubicados en sectores con gran afectación histórica por el conflicto armado colombiano, usó una perspectiva metodológica cualitativa, concluyó como resultado de su trabajo la importancia de la interculturalidad entre lo étnico y lo urbano impulsando la

comunicación estable con sus saberes, disciplinas, capacidades, técnicas, ganados bajo los orígenes del camino del respeto, la escucha y el compartir.

Del mismo modo, Baena (2021), en su artículo *“¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín”* encaminada hacia instituciones educativas colombianas con población migrante y cuya finalidad fue examinar el derecho a la educación de los y las migrantes venezolanos en Medellín desde una postura intercultural empleando una metodología cualitativa en la que se trató de conectar la investigación con el análisis de las políticas, la evaluación y/o la deconstrucción social, llegan a la conclusión que un nutriente principal enriquecedor para las políticas públicas es el incluir en los procesos sociales la diversidad, brindando a la población migrante acceso a los derechos que merecen.

Por otro lado, Lotero et al. (2021), en el artículo *“Diseños curriculares e inteligencia social en zonas urbanas y rurales de Colombia. Cultura, educación y sociedad”* bajo un enfoque cualitativo dirigido hacia el descubrimiento de la relevancia en la integración de la inteligencia social en el diseño curricular, teniendo en cuenta las necesidades y características propias de zonas rurales y urbanas de Colombia; establecen la importancia de repensar las políticas aplicadas a los escenarios educativos de acuerdo a las características de cada contexto, para determinar adecuadamente la forma en la que se hace la intervención educativa de manera tal que dé respuesta a las expectativas y necesidades de la comunidad en la que se aplica los procesos de enseñanza aprendizaje.

Algo semejante señalan Muñoz y Sicard (2021) en su investigación *“El aula viva, un ambiente de diálogo intercultural desde los saberes ancestrales con la Universidad Pública Colombiana en el siglo XXI. Relatos entramados por múltiples territorios de sabiduría”* implementada en la Universidad Nacional de Colombia, con el objetivo de dar constancia a esa variedad de modos de ser y aprender desde el Aula Viva y a estimular el diálogo entre conocimientos diferentes. La investigación fue enfocada a realizarse desde una perspectiva metodológica cualitativa y arrojó como conclusiones que los saberes ancestrales inician a ser orientados e interiorizados en entornos educativos, logrando que

más sujetos busquen incorporarlos en su vida diaria; estas conclusiones son vivencias, que surgen del trabajo de la memoria que recuerda la sabiduría transmitida en tejido de historias.

De acuerdo con Chavarro et al. (2020) realizaron la investigación *“Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano”* dirigida a 507 estudiantes de edades comprendidas entre los 5 y 17 años, en el municipio de Rionegro, cuyo objeto fue determinar el nivel de inclusión intercultural, en el que se usó la metodología cuantitativa descriptiva, concluyendo los fundamentos de creación e implementación de políticas colombianas para la promoción y realización de la educación inclusiva e intercultural, diseñando metodologías concretas en generación efectiva de espacios educativos y decidir la situación real de Colombia.

Finalmente, algo semejante realizó Guzmán, (2019), con su estudio *“La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista.”* buscó establecer la relevancia de la inclusión de los estudios afrocolombianos en el sistema educativo, en el que concluyó que, aunque en Colombia existe la política multicultural con obligatoria enseñanza en todas las escuelas, los estudios afrocolombianos aún no han sido incluidos en el currículum y muchos de los académicos de país no saben cómo incluirla para garantizar la educación de calidad.

1.2.2 Antecedentes internacionales

En investigaciones realizadas a nivel internacional Paredes y Carcausto (2022) en su artículo, *“interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos”* analizaron diferentes estudios realizados en Latinoamérica referentes a la interculturalidad en la educación bajo un enfoque cualitativo en su mayoría y otros con metodología mixta. Tras ese exhaustivo análisis los autores concluyeron que incluir un enfoque intercultural en la educación básica es esencial para llegar a la construcción comunitaria de pluralidad y democracia en sociedades culturalmente diversas como las latinoamericanas, para que lleguen a ser sociedades justas que ofrecen igualdad de oportunidades para todos logrando la inclusión y la justicia social.

Así mismo, Morales (2022) en su investigación *“Educación Intercultural y Convivencia Social: Experiencias del modelo educativo de Bluefields Indian & Caribbean University”*, cuyo objetivo fue estudiar la aplicación de un modelo educativo de estudios superiores de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas del Caribe de Nicaragua, empleó una metodología cualitativa de revisión documental con la que se concluyó la relevancia de la promoción y favorecimiento de la identidad y expresión cultural para así facilitar la adaptación de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos, en búsqueda de la profesionalización sin dejar a un lado el rescate, preservación, fortalecimiento y promoción de su identidad étnica y cultural.

Por otra parte, Nava (2021) en su estudio *“El aprendizaje del náhuatl en el contexto urbano de Xalapa. Análisis de prácticas de enseñanza-aprendizaje conducentes al diálogo intercultural”* orientada a 41 estudiantes y 6 maestros de 3 instituciones educativas, en Xalapa México, cuyo objetivo se enfocó en identificar los factores que inciden en la motivación y actitud de los estudiantes hacia la lengua nativa náhuatl, aportando al sentido de pertenencia, amor a sus raíces, orgullo al mantener vivas las tradiciones y la lengua ancestral e interacciones con otras lenguas nativas, en el que se usó la metodología cualitativa de corte descriptivo, resalta la importancia de revitalizar y asignar dignidad a las lenguas originarias.

Seguidamente Espinoza y Ley (2020), en su investigación *“Educación intercultural en el Ecuador: una revisión sistemática”* señalan que la educación intercultural bilingüe en el Ecuador es un asunto importante que inquieta a los especialistas, en ese sentido, el objeto del artículo fue analizar la educación intercultural en Ecuador. Siguiendo una metodología de enfoque cuantitativo, y uno de los principales hallazgos fue que la educación multicultural logra incluir una serie de componentes que establecen la práctica de la educación.

Así mismo, Morales (2020) en su investigación *“Educación ciudadana para la convivencia democrática y la interculturalidad en educación inicial”*, dirigida a noventa y cuatro estudiantes de 5 años de dos instituciones educativas en la ciudad de Lima y cuyo fin fue identificar la influencia de la relación ciudadana en el desarrollo de experiencias en la convivencia democrática y la educación en búsqueda de la convivencia en armonía, en el que se usó una metodología

cuantitativa de tipo teórica, llega a la conclusión que la educación ciudadana incide favorablemente en la construcción de los aprendizajes, la autonomía, y el ejercicio de los derechos de los estudiantes de educación inicial.

De la misma forma, Pascagaza, (2018) con su investigación *“Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión.”* en la que analizó el estado de la educación en América latina, con el fin de fortalecer la calidad de educación, reconoce la importancia de erradicar la desigualdad social garantizando la equidad en el acceso a la educación superior.

Por otra parte, Figueiredo et al. (2012) en el artículo *“La ejemplificación del concepto de función: diferencias entre profesores noveles y profesores expertos. Educación matemática”*, bajo un enfoque cualitativo y cuyo fin fue comparar la enseñanza de profesores noveles y profesores expertos, reveló diferencias puntuales, principalmente en el desarrollo del tema tratado por los profesores en las aulas de clase y en cada una de las ejemplificaciones usadas por los mismos.

En último lugar, Cabrera (2003), en la investigación *“Discurso docente en el aula, Educational discourse in the classroom”* con carácter cualitativo etnográfico, cuyo objeto fue determinar qué tipo de relación comunicativa predomina en el docente y cómo esta puede afectar el aprendizaje de sus estudiantes. Llegando a la conclusión de que los docentes comúnmente practican la comunicación de tipo feedback y conciliadora facilitando la participación de los estudiantes, al considerarse elementos comunicativos cruciales que favorecen el aprendizaje.

1.3 Descripción y formulación del problema

La familia y la escuela son las encargadas del proceso de formación de los individuos para que estos se desenvuelven en la sociedad, y desde siempre, pero quizá de forma más evidente en la actualidad, esa sociedad en la que se desenvuelven los niños y jóvenes es bastante diversa en el aspecto cultural. Para el caso específico de Colombia esta diversidad es dada, en parte, por la mayor facilidad o necesidad que tienen las familias de movilizarse de una región del país a otra o de un país a otro, ya sea por aspectos económicos, de seguridad y desigualdad social o de otra índole, con lo

que se ha favorecido que en las instituciones educativas convivan a diario estudiantes y docentes de diferentes regiones y nacionalidades con un bagaje cultural propio, con saberes ancestrales y académicos previos construidos en un territorio específico, con su propia lengua y dialecto, con diferencias raciales y con sus propias formas de ver, reconocer y apropiar el trabajo de la escuela.

Lejos de considerar esta diversidad cultural del aula un problema, esta realidad se presenta como una oportunidad para reafirmar el valor de la educación en su compromiso social como constructora de nación, a partir de la formación de individuos capaces de desenvolverse con éxito en esa sociedad culturalmente diversa, no sólo desde ciertos saberes disciplinares, sino también desde habilidades específicas y con un pleno conocimiento y respeto por la diversidad sociocultural que los rodea. Para conseguir este ambicioso objetivo se requiere que los docentes asuman el compromiso de reconocer la interculturalidad como un reto que exige la generación de estrategias que permitan trabajar con estudiantes de diferentes culturas y que desde el mismo lenguaje empleado en el aula para demostrar o ilustrar un contenido temático específico se establezca un diálogo incluyente que sea entendible por todos desde sus particularidades y permita un aprendizaje significativo desde esas diferentes maneras de entender la realidad.

Bajo este panorama se identificó la necesidad de reconocer la manera en que se están dando procesos de ejemplificación para el aprendizaje en entornos interculturales, por lo que se planteó la pregunta que guío la presente investigación ¿Cómo describir la interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las instituciones educativas para escenarios de equidad? a la cual se buscó dar respuesta a partir de la muestra de las instituciones educativas vinculadas a los coinvestigadores y que se encuentran ubicadas en diferentes regiones geográficas del país, de las cuales se obtuvieron los datos requeridos para llegar a comprender ¿De qué manera las instituciones educativas donde laboran los coinvestigadores del proyecto Nodo, desarrollan sus procesos de diálogos y aprendizajes en la dimensión intercultural? y poder así establecer ¿Qué beneficios en los procesos de enseñanza – aprendizaje conlleva el desarrollar la ejemplificación en la cátedra docente desde el reconocimiento de la interculturalidad en el aula?

1.4 Objetivos

OBJETIVO GENERAL

Describir la interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las instituciones educativas colombianas para escenarios de equidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar centros de cultura y escenarios que hacen parte de las instituciones educativas seleccionadas para el reconocimiento de las similitudes y diferencias interculturales.
2. Caracterizar diálogos aplicados en la enseñanza - aprendizaje desde procesos de ejemplificación para el fomento en relaciones de equidad.
3. Analizar los procesos de ejemplificación y aprendizaje al interior de las instituciones educativas que promuevan ambientes enriquecedores de intercambio de diálogo social.

1.5 Justificación del estudio

La presente investigación está encaminada a la interpretación y análisis de los procesos de ejemplificación y aprendizaje que se dan en el contexto educativo intercultural colombiano, un tema importante en la sociedad al encontrarse en los salones de clase estudiantes de diferentes culturas, creencias, etnias y dialectos, entre otros factores; un ambiente educativo diverso donde la labor del educador es la de ayudar a reconocer y armonizar las dinámicas de interculturalidad e inclusión por medio del diálogo y el respeto, en búsqueda de escenarios de equidad y transformación social que promuevan la convivencia y una sociedad más justa y democrática.

La educación enfocada en los procesos interculturales que fomenten los escenarios de equidad es *“fundamental para la formación de valores ciudadanos, fomentando identidad, pues presupone la reciprocidad cultural y la interacción entre los sujetos que intervienen en el proceso educativo”* (Paredes y Carcausto, 2022). Por esto, la

propuesta del presente trabajo investigativo está dirigida hacia instituciones educativas colombianas en las que se puedan estudiar los procesos de ejemplificación y aprendizaje para escenarios de equidad, en los cuales los estudiantes sean los protagonistas a partir de su interacción en el aula con los diversos componentes culturales existentes, y de esta manera enriquecer los aprendizajes mediante el diálogo de saberes, la práctica de habilidades sociales, el trabajo colaborativo, la vivencia de valores, el reconocimiento y la aceptación de la diferencia, aportando y recibiendo de cada una de las culturas el conocimiento, respeto y comprensión desde la diversidad.

En concordancia con las anteriores apreciaciones, el estudio está direccionado a los educadores, quienes tienen el reto de avanzar en la construcción de una educación intercultural, construyendo coaliciones fuertes que permitan que ellos como profesionales de la educación sean capaces de reconocer y atender la diversidad en los centros educativos para que promuevan el encuentro de la diversidad cultural en un plano de igualdad, equidad y respeto y así ésta trascienda la escuela (Fierro, 2020).

Es importante agregar lo siguiente: Colombia como objeto regional de investigaciones educativas debe ser un escenario en el cual se brinde una educación que realmente atienda la diversidad cultural existente, con la necesidad de fortalecer varios aspectos para lograr una educación intercultural con escenarios que fomenten la equidad, con agentes y mediadores interculturales capacitados, poseedores de liderazgo, socialmente responsables, desempeñando su labor profesionalmente con competencia intercultural.

Por último, la prioridad de esta investigación fue buscar la incidencia y transformación de la práctica educativa tradicional que se encuentra en las aulas y que en muchas ocasiones logra trascender a la interculturalidad, continuando con estereotipos o imágenes de los diversos grupos humanos, sin lograr tener ambientes de intercambio y diálogo social que tengan como resultado una educación más equitativa.

1.6. Delimitación y limitaciones

El ámbito regional de referencia de este estudio es Colombia, este es el marco geográfico donde se localizan las instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo el estudio en un periodo de 18 meses, en los que se investigó la

interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las instituciones educativas para escenarios de equidad.

Teniendo en cuenta los siguientes casos particulares de estudio:

Colegio Cofrem Villavicencio, en el departamento del Meta ciudad de Villavicencio, institución educativa de carácter privado, de modalidad académica. La muestra se tomó de una población de 180 estudiantes en total que oscilan entre los 16 y 18 años.

Institución educativa José María Falla con sede en el municipio de El Dovio, departamento del Valle del Cauca, es un plantel de enseñanza formal de educación pública, con modalidad agropecuaria, la muestra se tomó de la población de enseñanza media de aproximadamente 120 estudiantes que oscilan entre los 15 y 17 años.

Institución educativa San Francisco de Asís con 12 sedes rurales, ubicada en el municipio de Jericó, departamento de Antioquia, institución educativa de carácter público, con la modalidad escuela nueva, básica y media con la modalidad post primaria. La muestra poblacional se tomó de 101 estudiantes de educación básica y media.

Colegio La Paz, ubicado en Bogotá Distrito Capital en la localidad Rafael Uribe, institución de carácter público, modalidad académica. La muestra se tomó de una población de 488 estudiantes que oscilan entre 4 a 12 años.

Centro de Integración Educativa del Norte - CIEN, con sede en la ciudad de Bogotá departamento de Cundinamarca; institución educativa de carácter privado. La muestra partió de una población de 125 estudiantes de básica secundaria con edades promedio entre los 10 y 15 años.

Institución Educativa Normal Superior de Envigado, se encuentra en el departamento de Antioquia y pertenece al sector público. La muestra para abordar corresponde a aproximadamente 200 estudiantes del grado octavo con edades entre los 11 y 15 años.

Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño, ubicada en la ciudad de Pereira, departamento de Risaralda. Es una institución pública. La muestra poblacional seleccionada corresponde a aproximadamente 320 estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria entre los 9 y 11 años.

Colegio Liceo Católico sede Héroes, en la ciudad de Bogotá, departamento de Cundinamarca, institución educativa de carácter privado. La muestra se tomó de una población de 21 estudiantes en total que oscilan entre 16 y 17 años, de grado undécimo de educación media de la institución.

Colegio Gimnasio Calibio, en la ciudad de Popayán, departamento del Cauca, institución educativa de carácter privado. La muestra poblacional fue de 95 estudiantes que oscilan entre los 8 y 12 años, de los grados tercero, cuarto y quinto.

Institución Educativa Ette Ennaka Sabanas de San Ángel, ubicada en el departamento de la Magdalena, centro educativo de carácter oficial. La muestra de población se tomó de una totalidad de 620 estudiantes distribuidos en las tres sedes secundarias y la principal.

Institución Educativa Indígena No 8 de la ciudad de Maicao vía al municipio de Uribia, el departamento de la Guajira, la cual es de carácter público y la muestra poblacional pertenece a los grados sexto.

Institución Educativa Los Fundadores, ubicada en el municipio de Mesetas en el departamento del Meta, de carácter público. La muestra se tomó de una población de 200 estudiantes en total que oscilan entre los 11 y 16 años de los grados sextos y séptimos.

La Institución educativa José María Vargas Vila, de la ciudad de Bogotá distrito capital, en el departamento de Cundinamarca es una institución de carácter público, la muestra poblacional se tomó de dos sedes donde se atienden aproximadamente 1000 estudiantes en sus dos jornadas, mañana y tarde, de educación básica y media.

Corporación Universitaria Minuto de Dios, con sede en la ciudad de Bogotá departamento de Cundinamarca; institución de educación superior de carácter privado y católico. La muestra forma parte del programa de Licenciatura en Educación Física presencial. La población total de estudiantes inscritos en el programa es de 50.

1.6.1 Limitaciones

En las Institución educativas Colegio Cofrem, José María Falla, San Francisco de Asís, Centro de Integración educativa del Norte - CIEN, Institución Educativa Normal Superior de Envigado, Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño, Colegio Liceo Católico sede Héroes, Institución educativa Colegio Gimnasio Calibio, no hay diversidad cultural, ya que, la población es bastante homogénea, pobladores fundadores con sus familias que se ha venido fortaleciendo de generación en generación. Sin embargo, se cuenta con algunos casos de diversidad, cognitiva o funcional, de religión, orientación sexual, afinidades políticas, raza, y extranjeros.

Las Estrategias planteadas en este estudio se llevaron a cabo considerando su pertinencia de acuerdo con las condiciones de las instituciones educativas.

En algunas de las instituciones educativas ubicadas en zonas rurales o apartadas de los cascos urbanos como en el caso de la Institución Educativa Indígena No 8 no se contó con equipos de cómputo con acceso a internet al no ser parte de la infraestructura de la institución, sin embargo esta limitante de los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de uno de los instrumentos de recolección de datos se suplió con el uso de dispositivos celulares de los respectivos coinvestigadores o de los mismos estudiantes que hacían parte de la muestra.

2. Marcos de referencia de la investigación

2.1 Marco conceptual

Dentro de los distintos relatos de autores y de acuerdo con la naturaleza de la presente investigación es necesario tener en cuenta tres categorías centrales que son: interculturalidad, educación en Colombia y procesos de ejemplificación.

La interculturalidad referida a los elementos conceptuales propios de la diversidad cultural de los grupos étnicos que se encuentran al interior de las instituciones de los coinvestigadores de esta investigación, y respecto a la cual

Reascos (2020) refiere que es una reacción en desacuerdo de la subordinación y de la colonialidad que se presenta entre una cultura y otra apoyando el ejercicio y la demanda de los derechos o libertades públicas, al ser un mecanismo importante que mejora y satisface la vida de los seres humanos.

En este mismo sentido Krainer (2019) ratifica que la interculturalidad muestra la oportunidad de accionar y cambiar las actitudes de las personas, comunidades sociales y el desarrollo en valores y el respeto de una cultura a otra.

Empleando las palabras de Reascos (2020) y Krainer (2019) la interculturalidad se consolida identificando y estableciendo valores como los derechos humanos en pro de mejorar las relaciones entre culturas y en diferentes grupos sociales y así lograr satisfacer y mejorar necesidades y expresiones culturales de las poblaciones.

En la categoría de educación en Colombia se aborda el tema propiamente de la inclusión educativa y la educación a nivel intercultural tratando de encontrar esa relación entre educación y cultura en los escenarios educativos del país. Frente a lo cual Rothman (2022) indica que en Colombia la educación está regida por la carta magna y es un servicio gratuito que debe suplir el estado, ya que es derecho fundamental cuyo fin es formar personas respetuosas de los derechos humanos, la paz y la democracia.

A su vez, Villero (2022) menciona que la política colombiana debe garantizar la educación para todos, permitiendo el avance individual, colectivo y cultural de cada ciudadano en el país.

En virtud de lo anterior, Rothman (2022) y Villero (2022) relacionan que la educación en Colombia está regida por la ley, como un derecho fundamental y servicio público, cuyo propósito es formar en el respeto, democráticamente hacia la enseñanza de la paz mediante los derechos humanos, con el fin de lograr formación integral y para la sociedad.

Por último, se abordan los procesos de ejemplificación que darán cuenta de las maneras y estrategias en las cuales el maestro o el docente realiza su quehacer pedagógico en cuanto a la forma de dar ideas o esclarecer conceptos propios de su asignatura. Respecto a esta categoría, Watson y Mason (Watson y Mason, 2005, citado en Figueredo y Contreras, 2015, p.210), establecen que la ejemplificación se usa en la didáctica para lograr describir un elemento o conocimiento

particular de forma específica partiendo de su generalidad, de manera tal que llame la atención de los estudiantes y que estos ejemplos deben ir de la mano del contexto y para el contexto en que se desarrollan.

Forero, Bareño y Acosta (2016), resaltan el ejemplo en la práctica didáctica del docente como parte importante de la argumentación dentro de su discurso y como una herramienta de transposición didáctica por medio del cual, se ponen los conocimientos y conceptos de forma asimilable y comprensible para los estudiantes; contribuyendo así a la construcción del conocimiento y al fortalecimiento de competencias para favorecer un aprendizaje significativo. Los mismos autores establecen que es importante la *pertinencia* del ejemplo de acuerdo a lo que busca ejemplificar, su *efectividad* en el alcance del objetivo de enseñanza y su *economía* respecto al tiempo empleado en este dentro del contexto temático; así mismo, el ejemplo debe ser *consecuente* para que pueda deducirse, inducir o deducir, debe ser *comprensible*, captar el *interés*, ser *adecuado* para el grupo al cual se dirige y además debe ser *oportuno* para darlo en el momento adecuado de la explicación.

De acuerdo con los autores mencionados, se podría esperar que empleando la ejemplificación en el aula bajo los criterios dados se facilite la articulación de la teoría con la práctica llevando así a la construcción de conocimiento y no solo a la transmisión de saberes. Sin embargo, como lo señalan estos mismos autores, a pesar de su importancia, los trabajos de investigación en educación que se han hecho en Colombia respecto a los procesos de ejemplificación, la retórica en el aula y la transposición didáctica son escasos o ausentes (Figueredo y Contreras, 2015; y Forero, Bareño y Acosta, 2016).

2.2 Marco teórico

Cada una de las categorías y conceptos descritos a continuación, son cruciales con el fin de plasmar las distintas teorías que ayudan a esta investigación, puesto que en Colombia se debe seguir avanzando en los procesos educativos de innovación en la globalización, trabajando de la mano de las comunidades para lograr la no exclusión de lo local y cotidiano que a través de la historia del país han surgido espontáneamente; empleando un modelo pluriétnico en el que se recreen escenarios sociales por medio de la ejemplificación en la que los educadores son cruciales en la inserción con la

diversidad cultural en espacios de enseñanza aprendizaje fortalecidos en valores, inclusión, convivencia pacífica y equidad; en los que se construyan saberes en el diálogo enriqueciéndose día a día con las características únicas que posee cada cultura, sus diferencias y subjetividades que han construido identidad y vida en este país pluriétnico.

2.2.1 Interculturalidad

Partiendo del carácter humano y social que enmarca la interculturalidad como punto de encuentro de las culturas a partir del dialogo y el respeto, se establecen las siguientes subcategorías que determinan las características más relevantes de esta noción en su relación con la educación y con el presente proyecto.

2.2.1.1 Valores

Según lo afirman, Gallo y Suárez (2020) en Colombia debe prevalecer la formación en valores como principio en el sistema educativo, ya que estos son cruciales para alcanzar una sociedad más igualitaria y equitativa en la que tanto el educador como el estudiante sean protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo, Rivera et al. (2020) mencionan la importancia de los valores en la educación intercultural, pues estos promueven las características propias de una cultura, con el fin de proponer el intercambio de costumbres y la relación entre individuos que hacen parte del contexto y la transformación educativa.

En palabras de Gallo y Suárez (2020) y Rivera et al. (2020) en Colombia los valores en el aprendizaje se ven encaminado a fortalecer la relación entre culturas y ciudadanos para transformar la educación intercultural y hacerla más integral y equitativa.

2.2.1.2 Agente intercultural

Teniendo en cuenta a Ortiz y Guzmán (2020) quienes refieren la importancia de la inclusión real de la perspectiva pedagógica afrocolombiana en los procesos académicos de formación de los agentes educativos en Colombia, puesto que esto se traduce en una educación intercultural contextualizada a la sociedad actual.

Adicionalmente, Aguavil y Andino (2019) mencionan la importancia de la adecuada formación y capacitación de agente intercultural para la transformación de la educación de las comunidades indígenas en pro de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en contextos pluriétnicos.

De acuerdo con Ortiz y Guzmán (2020) y Aguavil y Andino (2019) el agente educativo es el protagonista en la educación intercultural en Colombia y Latinoamérica, por lo tanto, este debe tener una formación integral (bilingüe) aterrizada a la realidad afrodescendiente e indígena de la región en pro de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en contextos pluriétnicos.

2.2.1.3 Diversidad cultural

En palabras de Ayala (2020), la diversidad cultural es la base sustancial en la construcción de una sociedad inclusiva, capaz de reconocerse y diferenciarse en valores igualitaria y equitativamente.

Iñiguez (2020) menciona que la diversidad cultural es un aspecto fundamental a tener en cuenta en la educación pues este es el eje que permitirá el adecuado diseño de planeaciones curriculares desde la particularidad y condiciones de vida de cada integrante de la comunidad.

Tal y como lo mencionan Ayala (2020) y Iñiguez (2020) la diversidad cultural es el eje central en la construcción y ejecución de procesos educativos adecuados, pues esta es la que le dará sentido a la educación intercultural en el contexto colombiano teniendo en cuenta las particularidades, igualdad, equidad, e inclusión.

2.2.1.4 Grupos en la etnoeducación

Según Ortiz y Guzmán (2020) en Colombia es fundamental lograr una etnoeducación aterrizada al contexto nacional en el que primen la flexibilidad, los valores, la participación de la comunidad, la integralidad, la autonomía e inclusión de diversidad lingüística, en la que las comunidades afrodescendientes, indígenas y mestizos tengan igualdad de condiciones al participar en contextos educativos. Así mismo, Cobo y Paredes (2019) mencionan la importancia de la enseñanza basada en la diversidad cultural para la construcción de identidad con el ánimo de propender la tolerancia

étnica por medio de la educación intercultural y multicultural, en la que se tengan en cuenta a todos los grupos afrodescendientes e indígenas existentes en los contextos educativos.

De acuerdo con Ortiz y Guzmán (2020) y Cobo y Paredes (2019) la participación de los afrodescendientes e indígenas en la etnoeducación es fundamental con el fin de lograr procesos de igualdad, autonomía, integralidad, flexibilidad e identidad de la educación colombiana.

2.2.1.5 Equidad

Para Ancheta (2018) la equidad se considera como la igualdad de oportunidades que debe tener el ser humano desde que inicia su vida, en la etapa escolar y en todos los contextos en los que se pueda desenvolver, pues esta es vital para lograr escenarios escolares más justos, incluyentes y parciales.

Por otro lado, Sánchez (2020) menciona lo fundamental de luchar en pro de una sociedad comprometida y equitativa en la que la formación docente es una estrategia metodológica para la interculturalidad y la equidad, resaltando los valores, costumbres y creencias entre culturas en una transversalidad a las prácticas pedagógicas, planteando posturas socioculturales en dos dimensiones.

Tal y como lo refieren Ancheta (2018) y Sánchez (2020) la equidad se da por medio de un adecuado ejercicio de los derechos en los territorios, en el que la cultura, justicia, igualdad, valores, creencias y aprendizaje sean los protagonistas para lograr escenarios escolares más incluyentes y parciales.

2.2.2 Educación en Colombia

Concerniente a la educación en Colombia en su calidad de derecho y base fundamental para el desarrollo de los individuos y de la nación, se delimitan los aspectos de esta categoría que guardan directa relación con la interculturalidad como propósito de la investigación.

2.2.2.1 Inclusión educativa

Según Guevara y Vélez (2019) la inclusión educativa genuina es posible con organización o adaptación de la escuela y la sociedad, garantizando la no-exclusión y aceptación de diferencias. Así mismo, Hernández et al. (2020) mencionan los elementos claves para hacer frente a las necesidades de la población estudiantil, teniendo en cuenta sus particularidades individuales, indistintamente de sus circunstancias, es el propósito de la educación inclusiva.

De acuerdo con Guevara y Vélez (2019) y Hernández et al. (2020) la educación inclusiva debe preparar a todos los individuos, cualquiera que sea su condición, asegurando la no exclusión y aceptación de población de cualquier situación para favorecer la atención a la diversidad.

2.2.2.2 La convivencia

Desde el punto de vista de Fierro y Carbajal (2019) la convivencia es la construcción de paz plena en la comunidad educativa, mediante el ejercicio de prácticas pedagógicas incluyentes, colaborativas y justas planteando de forma edificante los conflictos.

Teniendo en cuenta a Toscano et al. (2019) la convivencia es un entorno en el que se debe erradicar la violencia teniendo en cuenta el respeto, aceptación y el vínculo personal y/o conexión de todos los miembros de la comunidad educativa.

Como lo hacen notar Fierro y Carbajal (2019) y Toscano et al. (2019) la convivencia es la construcción de la paz y de vínculo personal entre todos los miembros de la comunidad escolar, fomentando la inclusión, participación, aceptación, respeto y equidad.

2.2.2.3 La educación intercultural

Tal y como mencionan Rueda et al. (2019) la educación intercultural se identifica por la integración social en la que surgen expresiones individuales de identidad hacia la comunidad.

Del mismo modo, Fregoso (2021) considera que para lograr la educación intercultural es necesario implementarla e integrarla de tal forma que promueva la interacción, intercambio y cooperación entre culturas fomentando la igualdad y

equidad. A su vez, Pérez et al. (2022) mencionan que en el caso particular de Colombia con la diversidad cultural latente y especialmente lo referente a las comunidades indígenas, la educación intercultural debe ser protagonizada por agentes que estén inmersos en el contexto en el que se desempeñan, teniendo en cuenta que en el país abundan instituciones pluriétnicas y multiculturales donde debe prevalecer la convivencia desde una enseñanza inclusiva e incluyente.

Como expresan Rueda et al. (2019), Fregoso (2021) y Pérez et al. (2022) la educación intercultural se caracteriza por fomentar la integración social promoviendo las expresiones culturales en el marco de la igualdad y la equidad; aspectos determinantes para el caso particular de la educación en Colombia dada su riqueza étnica y cultural.

2.2.2.4 Los niveles educativos

Según el Ministerio de Educación Nacional (2018) en la constitución política de Colombia se establece que el sistema educativo está conformado por los niveles de educación inicial dirigida a niños de 0 a 6 años, educación preescolar, seguida de la educación básica que corresponde a cinco grados de primaria y cuatro de secundaria, la educación media referente a dos grados para obtención del título de bachiller, y por último la educación superior.

Así mismo, El Ministerio de Educación Nacional (2022) menciona que los niveles educativos están determinados por La Ley General de Educación de 1994 organizando la educación formal en tres niveles: preescolar, educación básica y educación media.

Tal y como lo refiere el Ministerio de educación Nacional en 2018 y 2022 en Colombia existen tres niveles de educación según la ley, estos parten con educación inicial y preescolar, continúan con educación básica y culmina con la educación media o superior.

2.2.3 Procesos de Ejemplificación

En lo que refiere a los procesos de ejemplificación entendidos como una herramienta didáctica empleada en el acto educativo, es necesario establecer las bases teóricas que sustentan su importancia dentro del discurso docente para facilitar el aprendizaje, especialmente en entornos diversos en términos lingüísticos y culturales.

2.2.3.1 Enseñanza y aprendizaje

Según Figueredo et al. (2012) la investigación educativa en los últimos años ha pasado de estudios cognitivos, hacia la creencia que las causas sociales inciden en el saber; y en esta misma línea, Karaagaç (Karaagaç 2005, citado en Figueredo et al. 2012, p. 74) afirma que en la enseñanza y el aprendizaje la actual tendencia de investigación en la práctica docente consiste en observar al estudiante en su contexto social. Por lo anterior, los ejemplos son de gran importancia en la enseñanza de las matemáticas y por esta razón se han establecido diferentes teorías del aprendizaje en esta área del saber (Bills y Watson 2008, citado en Figueredo et al. 2012, p. 76).

En este mismo sentido, de acuerdo con lo afirmado por Gasco (2016), se han tenido en cuenta las estrategias de aprendizaje como herramientas fundamentales para el proceso de enseñanza, buscando la comprensión del funcionamiento cognitivo del ser humano para fortalecer un aprendizaje estratégico y autónomo (Badia et al 2012, citado en Gasco 2016, p.488).

Adicionalmente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la ejemplificación no relaciona únicamente al discurso docente, sino que también hace referencia a los textos empleados para tal fin; al respecto, Rojas (2016) indica que la falta de ejemplos claros y reflexivos en algunos diccionarios utilizados por los estudiantes de secundaria en Colombia limita la comprensión de dichas definiciones afectando su codificación y decodificación; además, como lo menciona Dubois y Dubois están descontextualizados al entorno del estudiante y faltan ejemplos donde se incluyan datos enciclopédicos que aportarían una gran riqueza cultural a los estudiantes (Dubois y Dubois, 1971,p.92, citado en Rojas 2016, p. 148).

2.2.3.2 Didáctica educativa

La didáctica busca aplicar y explicar la manera en que se da la enseñanza intencionada a la formación humana; y a partir de esta diferentes teóricos como Chevallard (Chevallard, 1991, citado en Forero et al. 2016, p.138) incluyen el concepto de Transposición Didáctica como aquel mecanismo por el cual se toma, transforma y adapta el conocimiento para pasar de un saber sabio (experto o científico) a un saber escolarizable o enseñado, es decir un saber aprendido; y en ese ejercicio de transformación del conocimiento es donde el docente se compromete con su labor al actuar como

orientador en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Partiendo de esta concepción se puede reconocer entonces la relevancia de la ejemplificación dentro del discurso docente en el aula como herramienta empleada en la transposición didáctica para acercar a los estudiantes al objeto de conocimiento (Forero et al. 2016).

Otro aliado en la didáctica educativa para los procesos de aprendizaje Según Espinoza (2021) es la retroalimentación, por medio de la cual se evalúa el desempeño y se contribuye al mejoramiento de los resultados de los estudiantes, porque permite reestructurar los conocimientos y preparar el sistema cognitivo para adquirir nuevos aprendizajes sobre la información suministrada. Cabe resaltar también, la importancia de las TIC en la didáctica docente, al respecto los autores Alonso y Blázquez (2012), indican que su uso en la educación no es solo sinónimo de innovación, ya que también son el resultado de la renovación y transformación en los procesos de aprendizaje, y por lo tanto las tecnologías de la información deben generar experiencias que conlleven a la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Forero et al. (2016), Espinoza (2021) y Alonso y Blázquez (2012), la transposición didáctica, la retroalimentación y el empleo de las TIC son parte fundamental de la didáctica educativa como herramientas que buscan aportar al proceso de aprendizaje para lograr un buen desempeño académico del estudiante, siendo importantes también para que el docente reflexione acerca de las fortalezas y deficiencias de su metodología en el aula.

2.2.3.3 Comunicación verbal

Retomando los planteamientos de la Teoría de la Comunicación Humana de Watzlawick y colaboradores (Watzlawick et al. 1997, citado en Hernández, 2015, p.105) la comunicación influye en las conductas del ser humano, considerando a la conducta y a la comunicación como términos equiparables donde se incluye el lenguaje verbal y el no verbal. En la práctica pedagógica, dentro de ese proceso circular de comunicación el docente codifica los mensajes que serán interpretados por los estudiantes para darles un sentido y generar respuestas; y en esa relación comunicativa que se establece entre docente y estudiante radica gran parte del éxito en el aprendizaje de estos últimos al ser un medio para facilitar o no su comprensión.

Por lo anterior y de acuerdo con Hernández (2015), apoyado por autores como Watzlawick y Wiener, la comunicación será entendida como un proceso de interacción social que se establece en el aula como base para el aprendizaje de los estudiantes; y específicamente la comunicación verbal entra en el nivel referencial de la comunicación y corresponde directamente a la información o contenido que se transmite por medio del lenguaje verbal. En el acto educativo tanto el lenguaje verbal como el corporal, influyen en la construcción de la representación (self) que el individuo crea de sí mismo y en su relación con los demás. El mismo autor señala la importancia de la comunicación verbal en el proceso de construcción de identidad, ya que los adjetivos que se usan para referirse a una persona y la forma en la que se establece un diálogo con la misma, pueden llevar a que un individuo se sienta aceptado o rechazado dentro del grupo por su apariencia física, por sus creencias o por pertenecer a un grupo específico.

2.2.3.4 Ilustraciones

Forero et al. (2016) indican que, en el proceso de ejemplificación, el docente ilustra la teoría, es decir, busca de cierta manera darle una presencia a ese contenido dentro de la conciencia del estudiante (Perelman, 1998, citado en Forero et al. 2016, p.137) para mejorar la comprensión del tema al captar la atención y facilitar la interpretación de la información; a partir de esta idea, en su trabajo de investigación los autores establecen una categoría para aquellos ejemplos no verbales, dentro de los cuales incluyen los *icónicos* que refieren a los *gráficos* como dibujos, esquemas y diagramas y aquellos que se desarrollan a partir de *imágenes* que pueden ser fijas (fotos o iconografías) o en movimiento (vídeos) y los ejemplos *kinésicos* en los que emplea la gesticulación y las expresiones corporales para llevar a un conocimiento práctico. Por otra parte los ejemplos verbales con los cuales también se busca ilustrar, incluyen las *exageraciones* que son de tipo caricaturesco, las *concatenaciones* con los cuales busca dar unión a diferentes ideas o conceptos relacionados, las *anécdotas* en las que se relatan sucesos interesantes o curiosos, las *comparaciones o juegos de roles* por medio de las cuales se establecen semejanzas y diferencias entre dos o más aspectos y finalmente las *evocaciones* en las que se intenta llevar al estudiante a recordar o revivir situaciones o preconceptos.

En el caso específico de las matemáticas, según Zodik y Zaslavsky (2007) las representaciones e ilustraciones, juegan un papel muy importante: gráficas, numéricas y algebraicas, de la vida cotidiana o enfocadas desde la ciencia y los avances tecnológicos entre otras formas, pueden llevar a una alta participación de los estudiantes y fortalecer el rol orientador del maestro (Zodik y Zaslavsky 2007 como se citó en Figueiredo et al 2012). Algo semejante señalan Figueiredo y Contreras (2015) al indicar que las diferencias y las similitudes de las ilustraciones, inciden de manera crucial en el estudiante, ya que le permitirán identificar lo que cambia y lo que no cambia respecto a las variables en los procedimientos de los ejercicios. Los mismos autores refieren que la motivación es crucial para acercar a los estudiantes a interesarse por el estudio de las matemáticas; en pocas palabras, que puedan ver más allá de lo que simplemente muestran las representaciones matemáticas, haciendo un llamado a los maestros experimentados o no, a hacer uso de la ejemplificación de la mejor manera posible durante los procesos educativos con sus estudiantes.

2.3 Marco legal

En el referente legal, Colombia cuenta con diferentes leyes y decretos que reconocen la trascendencia de la educación para el fomento de la interculturalidad, su apropiación y valoración en la sociedad. Dentro del presente proyecto se retoman algunas de estas normativas vinculadas directamente con el objetivo que se planteó en la investigación.

En primera instancia, desde la Constitución política de Colombia (1991) en el artículo 7 se hace el reconocimiento y se establece la protección de la diversidad étnica y cultural del país, desde la misma constitución se abre la posibilidad para que las comunidades étnicas establezcan su propio modelo de educación y el artículo 10 reconoce que las lenguas y dialectos propios de los grupos étnicos al igual que el español serán considerados idioma oficial en los territorios y a nivel nacional respectivamente y deberán ser usados como medio de comunicación bilingüe para la enseñanza en estas comunidades. (Constitución, C. 1991. Constitución política de Colombia, 1991)

Partiendo de esta premisa, la ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]) determina que la formación cultural es uno de los ejes de la educación y que por esta razón priorizando el respeto a las tradiciones y saberes, el sistema educativo nacional se debe articular con los procesos educativos propios de los grupos étnicos. Es así como en 1995 el decreto 804 establece que el servicio público educativo es responsable también de la educación para los grupos étnicos, siendo esta acorde a sus tradiciones, lengua y aspectos culturales (Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (mayo 18 de 1995). [Decreto N°804 de 1995]). Como respuesta a esta directriz, surge el decreto 1122 de 1998 que reglamenta el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dentro del PEI como parte integral de las áreas obligatorias o por medio de proyectos pedagógicos para promover entre otros el principio de igualdad y no discriminación (Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (junio 18 de 1998). [Decreto 1122 de 1998]) esto atendiendo a lo establecido en la ley 70 de 1993 (Congreso de Colombia. (agosto 27 de 1993). [Ley 70 de 1993, Artículo 39]).

A partir de las conclusiones de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de 2005, Colombia establece la ley 1516 de 2012, por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales" en la cual, entre otros aspectos se reconoce como característica esencial de la humanidad a la diversidad cultural y se resalta la importancia de preservar los conocimientos tradicionales y los sistemas de conocimiento autóctonos de las comunidades (Congreso de la República de Colombia. (2012) Ley 1516 de 2012), a mediados de 2007 surge el decreto 2406 que a partir de los artículos 1° y 2° establece la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas a manera de herramienta para realizar el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas educativas que están articuladas al trabajo con los pueblos indígenas (Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (junio 26 de 2007). [Decreto 2406 de 2007]).

3. Método y metodología de investigación

3.1 Método de investigación

Reconociéndose la importancia de los procesos de ejemplificación en el fomento de escenarios de equidad desde la interculturalidad, se plantea para el presente proyecto Nodo una investigación descriptiva de tipo cualitativo que permitirá identificar el alcance de estos procesos en los grupos humanos seleccionados (Ramos, 2020) y contribuir a la construcción de conocimiento y describir los procesos de ejemplificación, al poder llegar a comprender los significados dados por quienes viven en cada uno de los contextos, y así desarrollar explicaciones situadas, locales y contextuales (Schenke y Pérez, 2018).

En este sentido, a pesar de la diversidad de enfoques metodológicos existentes, se pueden identificar una serie de particularidades que hacen única la perspectiva cualitativa y esto se asocia a la finalidad que se persigue en una investigación y a la aplicación de los diseños flexibles de la misma, buscando dar respuesta a preguntas que remarcan con qué significado y cómo se produce una experiencia social en determinado contexto (Schenke y Pérez, 2018).

Por consiguiente este proyecto Nodo, a partir del carácter cualitativo de la investigación, se enfocó en analizar y describir cómo se abordan los procesos de ejemplificación y aprendizaje en las instituciones educativas de los coinvestigadores desde una perspectiva intercultural, es decir, teniendo en cuenta las diferencias culturales y promoviendo la equidad entre los diferentes grupos étnicos presentes en los entornos educativos, al proporcionar una visión detallada de la situación actual, para identificar áreas de mejora y buenas prácticas que puedan ser replicadas en otras instituciones educativas o utilizadas en futuras políticas educativas centradas en la interculturalidad y la equidad.

La teoría fundamentada empleada en el diseño de la investigación es una metodología cualitativa reconocida por su rigurosidad en el campo educativo, puesto que permite a los educadores contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje y comprender mejor la experiencia subjetiva de las personas para proporcionar educación de alta calidad en las instituciones educativas para escenarios de equidad. Tal y como lo refiere Hernández y Mendoza, (2018) el uso de

este diseño permite explorar las construcciones teóricas derivadas de contextos particulares y en consecuencia áreas de interés delimitadas en ese contexto, en este sentido, se hace pertinente la aplicación de la teoría fundamentada en la investigación de los procesos de ejemplificación por su contribución al desarrollo de teorías y por su rigor como diseño cualitativo, para entender a profundidad el fenómeno del aprendizaje en escenarios de equidad culturalmente diversos y poco investigados. Bajo esta metodología, los instrumentos de recolección de datos empleados brindan la información necesaria para dar un discurso acerca de la comprensión del fenómeno estudiado y describir los escenarios de equidad en el estudiantado.

3.2 Metodología

Una investigación es la encargada de recopilar información a partir de la cual se busca lograr un proceso investigativo partiendo de una hipótesis o pregunta problematizadora con la cual se puede dar solución y/o aportes significativos a la exploración o simplemente se pueden lograr avances de un trabajo de información que servirán como apoyo para la mejora de las condiciones socioculturales de determinado lugar o población, o de un tema particular del que se requiere aprender y conocer mejor su incidencia e impacto en la sociedad.

De acuerdo con el objetivo que se persigue en una investigación y al tipo de datos que se obtienen se puede emplear una metodología cuantitativa o cualitativa, por esta razón, en el presente proyecto se sigue una metodología cualitativa, la cual busca principalmente la “*dispersión o expansión*” de los datos o información (Hernández y Mendoza, 2018. p.10), este último es el que se aplicó en este trabajo “*la investigación cualitativa utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o reafirmar preguntas de investigación en el proceso de interpretación*” (Hernández y Mendoza, 2018. p. 9).

En este sentido, la presente investigación partió de las categorías seleccionadas y mencionadas a continuación; la primera es la interculturalidad con las subcategorías de valores, agente intercultural, diversidad cultural, equidad y grupos afrodescendientes, Wayuu, Chimila, Orisuna y nasa; la segunda categoría es la de educación en Colombia que

corresponde a las subcategorías de inclusión educativa, convivencia, educación intercultural y niveles educativos; y la tercera categoría que es la de procesos de ejemplificación con sus respectivas subcategorías de enseñanza y aprendizaje, didáctica educativa, comunicación verbal e ilustraciones.

Desde esta base conceptual, para la recopilación de la información se realizaron instrumentos que buscan analizar el contexto real de la población a investigar con el objetivo de tener resultados precisos y veraces, los instrumentos fueron validados por expertos y aplicados en una prueba piloto para establecer las respectivas adecuaciones a desarrollar a fin de ajustar su validez y confiabilidad. Con el resumen analítico en educación RAE se buscó condensar la información de los estudios de interculturalidad contenida en el documento, el cuestionario para caracterizar los diálogos aplicados a la enseñanza desde la ejemplificación, y la matriz de captura de la información obtenida en los dos anteriores instrumentos. Finalmente, para la sistematización de los datos obtenidos se realizó su codificación y decodificación empleando una matriz de Excel. En consecuencia, los instrumentos de recolección de datos aplicados en el proyecto de investigación permitieron describir la interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las catorce instituciones educativas para escenarios de equidad, a partir de los objetivos específicos, las categorías y subcategorías de investigación descritos en la tabla 2 del apartado 3.2.2. *Categorías/variables*.

3.2.1. Población y muestra

A fin de dar respuesta a los interrogantes que dirigen la presente investigación: ¿Cómo describir la interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las instituciones educativas para escenarios de equidad?, ¿De qué manera las instituciones educativas donde laboran los coinvestigadores del proyecto Nodo, desarrollan sus procesos de diálogos y aprendizajes en la dimensión intercultural? y ¿Qué beneficios en los procesos de enseñanza – aprendizaje conlleva el desarrollar la ejemplificación en la cátedra docente desde el reconocimiento de la interculturalidad en el aula? y dando cumplimiento al objetivo de describir la interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las instituciones educativas colombianas para escenarios de equidad, se delimitó la

población correspondiente a las instituciones educativas de los coinvestigadores y la muestra a un porcentaje de estudiantes de estas bajo los siguientes criterios:

-La Población parte de los estudiantes de las instituciones educativas en las cuales laboran los coinvestigadores.

-La unidad de muestreo y unidad de análisis son los estudiantes de básica primaria, secundaria, educación media y una universidad de diferentes regiones de Colombia, de los cuales algunos pertenecen a determinados grupos étnicos del país.

La Muestra se delimita a cinco estudiantes por cada institución educativa en la que laboran los coinvestigadores, siendo un total de setenta estudiantes como unidad representativa para el muestreo, la cantidad de estudiantes por institución es equitativa al total de estudiantes de las mismas, como se observa en la tabla 1.

En la selección de la muestra como lo indican Otzen y Manterola (2017) al desarrollarse como un muestreo no probabilístico que implica una selección de la muestra basada en las características del estudio y a conveniencia del investigador se favoreció que todos los sujetos de la población tuvieran igual posibilidad de ser vinculados a la investigación. Por esto, el grupo de investigadores (investigador principal y coinvestigadores) decidieron los criterios de selección, lo cual, como lo indican estos autores amplía las posibilidades para la recolección de datos y su análisis; y a pesar de manejarse un número reducido de individuos focalizados dentro de la población, se cuenta con una adecuada representación de esta respecto a las características del estudio.

Del mismo modo, Hernández y Mendoza (2018) establecen que el muestreo no probabilístico o dirigido permite desarrollar investigaciones de tipo cualitativo como corresponde al presente proyecto y, por tanto, la representatividad que se busca de la muestra en estos casos es cualitativa y no estadística.

Tabla 1.
Población y muestra del proyecto NODO.

Población	Muestra		
	Nivel Educativo	Número de	Total

		Estudiantes	
<i>Centro de integración Educativa del Norte – CIEN</i>	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	5	5
<i>Colegio Cofrem Villavicencio</i>	<i>Educación Media o Media Técnica (décimo, undécimo)</i>	5	5
<i>Institución Educativa Rural San Francisco de Asís</i>	<i>Educación Media o Media Técnica (décimo, undécimo)</i>	5	5
<i>Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño</i>	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	5	5
<i>CED La Paz</i>	<i>Básica Primaria (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto)</i>	5	5
<i>Colegio Liceo Católico Sede Héroes</i>	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	5	5
<i>Institución Educativa José maría Falla</i>	<i>Educación Media o Media Técnica (décimo, undécimo)</i>	5	5
<i>Institución Educativa Normal Superior de Envigado</i>	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	5	5
<i>Institución Educativa Ette Ennaka sábanas de San Ángel</i>	<i>Básica secundaria (Undécimo)</i>	5	5
<i>Colegio Gimnasio Calibio</i>	<i>Básica Primaria (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto)</i>	5	5
<i>Institución educativa José María Vargas Vila</i>	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	5	5
<i>Institución Educativa Los Fundadores</i>	<i>Básica secundaria (sexto)</i>	5	5
<i>Institución Educativa Indígena No 8 de Maicao Guajira</i>	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	5	5
<i>Corporación universitaria minuto de Dios (licenciatura en educación física, deporte y recreación)</i>	<i>Educación superior (Universitaria)</i>	5	5
		Total- Muestra	70

Nota. Tabla 1. Descripción de la población y muestra. Fuente: elaboración propia.

3.2.2. Categorías/variables

La investigación educativa se ha convertido una de las más valoradas debido a la capacidad que tiene para describir, explicar y predecir fenómenos que acontecen en la educación al ser una herramienta para la mejora de la práctica del proceso enseñanza aprendizaje. En consecuencia, como lo refieren Monroy y Nava (2018) la categorización

de las variables de la investigación es conveniente por su aplicabilidad general, el diseño, sencillez e importancia especial en la conceptualización y la comunicación de los resultados de la investigación.

Por consiguiente, la naturaleza cualitativa de las categorías y subcategorías aplicadas en este proyecto Nodo por medio de los instrumentos descritos en la tabla 2, permitieron describir, explicar, predecir y documentar los procesos de ejemplificación y aprendizaje en las instituciones educativas donde se presenta el fenómeno de la interculturalidad para escenarios de equidad.

Tabla 2.
Categorización

Objetivos específicos	Categorías de investigación	Subcategorías	Instrumentos
<i>Identificar centros de cultura y escenarios que hacen parte de las instituciones educativas seleccionadas para el reconocimiento de las similitudes y diferencias interculturales.</i>	<i>Interculturalidad</i>	<i>-Valores -Agente Intercultural -Diversidad Cultural -Grupos en la etnoeducación -Equidad</i>	<i>Resumen Analítico en Educación - RAE</i>
<i>Caracterizar diálogos aplicados en la enseñanza aprendizaje desde procesos de ejemplificación para el fomento en relaciones de equidad.</i>	<i>Procesos de Ejemplificación</i>	<i>-Enseñanza Aprendizaje -Didáctica Educativa -Comunicación Verbal -Ilustraciones</i>	<i>Cuestionario tipo Encuesta</i>
<i>Analizar los procesos de ejemplificación y aprendizaje al interior de las instituciones educativas, que promuevan ambientes enriquecedores de intercambio de diálogo social.</i>	<i>Educación en Colombia</i>	<i>-Inclusión Educativa -La convivencia -La Educación Intercultural -Los Niveles Educativos</i>	<i>Matriz de Captura de Información</i>

Nota. Tabla 2. Descripción de las categorías y subcategorías de investigación. Fuente: elaboración propia.

3.2.3. Instrumentos y técnicas

Los instrumentos de recolección de datos empleados en el proyecto fueron un RAE (Resumen Analítico en Educación) que responde al primer objetivo específico, un cuestionario pictográfico de respuestas abiertas para abordar el segundo objetivo, y una matriz de captura de información para el cumplimiento del tercer objetivo, los cuales se

elaboraron por el investigador principal y los coinvestigadores de esta investigación.

Para la construcción del cuestionario se realizó una revisión previa de modelos de cuestionarios a fin de determinar su pertinencia y establecer su estructura, la cual corresponde a una serie de imágenes de diferentes categorías como animales, objetos cotidianos, prendas de vestir entre otras, acompañadas de una breve descripción para que los estudiantes indicarán el nombre con el cual identifica el elemento de la imagen de acuerdo con su región.

El cuestionario se aplicó a la muestra de estudiantes seleccionada en las diferentes instituciones educativas de los coinvestigadores, previa solicitud escrita de cooperación (Monroy y Nava. 2018) con la firma de consentimientos y asentimientos informados. Para su aplicación se emplearon las salas de informática o el aula de clase por medio de dispositivos electrónicos como celulares o computadores portátiles de acuerdo con el acceso a internet y a los recursos disponibles en cada institución, el cuestionario se desarrolló una sola sesión a partir de los hallazgos de la prueba piloto en lo referente al tiempo promedio requerido por los estudiantes para su realización.

El RAE elaborado se aplicó a textos hallados en centros de cultura, bibliotecas públicas y en las instituciones educativas seleccionadas, los cuales refieren proyectos de investigación o programas que vinculan a comunidades o grupos étnicos y permiten recolectar información acerca de sus similitudes y diferencias interculturales. En el formato de RAE planteado tomando como referencia la Guía de Elaboración de Resúmenes Analíticos en Educación – RAE de la Universidad Pedagógica (Universidad Pedagógica Nacional, 2017) se especifica el título y tipo de documento analizado (tesis de grado, artículo científico, libro físico), los autores y año de publicación, la ubicación del documento (acceso), los descriptores o palabras clave vinculados a los procesos de ejemplificación e interculturalidad como ejes temáticos del proyecto, y respetando la estructura y enfoque de cada documento analizado se encuentra el apartado para la descripción del trabajo realizado en lo referente a la metodología y hallazgos del estudio, revisión o programa, incluyendo las conclusiones del mismo. Finalmente se especifican las referencias bibliográficas que fueron empleadas como fuente teórica en la elaboración de cada documento pasado por el RAE.

La Matriz de captura de información permitió recoger los datos obtenidos mediante los instrumentos ya mencionados, en lo referente al tipo de instrumento, su objetivo, las instituciones en que se aplicaron, cantidad de participantes, preguntas o ítems, y el tipo de informe que brinda para realizar su análisis; esta matriz se aplicó al RAE y al cuestionario diseñados a fin de reconocer los procesos de ejemplificación y aprendizaje en las instituciones educativas evaluadas. Esta matriz se diseñó con los coinvestigadores mediante reuniones virtuales y vía WhatsApp, la cual una vez concluida, fue alimentada mediante la plataforma drive, por cada uno de los responsables de la recolección de esta información, con el fin de encontrar una interpretación de estos de acuerdo con su región y su contexto. Este instrumento se construyó para recopilar, resumir y hacer seguimiento a los datos de la investigación de manera sistemática, donde se categorizó la información más relevante como son los tipos de instrumentos de recolección, objetivo, nombre de las instituciones donde se van a aplicar los instrumentos, la cantidad de preguntas y tipo de preguntas; esto con el fin de permitirnos evaluar y analizar de manera confiable la metodología aplicada en la investigación y donde se pudo evidenciar diferentes interpretaciones de acuerdo a las diferentes regiones del país.

Para la codificación de los tres instrumentos se realizó inicialmente la transcripción de los resultados a una matriz de Excel y posteriormente su codificación abierta con el objetivo de desglosar y analizar la información contenida en los datos obtenidos del cuestionario y en los textos del RAE.

3.2.4. Procesos de validez

A fin de determinar si los instrumentos elaborados fueron confiables y válidos para la investigación se realizó un proceso de validación. Para el caso del cuestionario se realizó su prueba piloto aplicándolo a 9 estudiantes de básica secundaria, 6 de educación media y 1 estudiante de nivel universitario, para un total de 16 estudiantes pertenecientes a instituciones educativas de las regiones Andina, Pacífica e Insular en rango de edad y grado escolar similar a los de la muestra, pero ajenos a las instituciones educativas de los coinvestigadores para no influir en los resultados; se explicó a los padres de los menores y a los participantes el objetivo del cuestionario, se dieron las indicaciones básicas para su desarrollo, y de manera dialogada se solicitó la respectiva autorización para poder aplicar la prueba piloto. Los

dispositivos empleados fueron en su mayoría teléfonos celulares, y el tiempo promedio de desarrollo fue de 15 a 20 minutos; una vez enviado el formulario cada estudiante compartió sus observaciones acerca del nivel de dificultad para desarrollarlo, la claridad de las indicaciones, la calidad y claridad de las imágenes y de las descripciones de cada una, así como posibles errores gramaticales o de otro tipo que detectarían y sus sugerencias de mejora para el instrumento.

Dentro de los hallazgos del formulario se resalta que en las ilustraciones que mayor porcentaje de respuestas coinciden es en las de objetos de uso común como la alcancía donde todos los estudiantes la reconocen con ese nombre, el bombillo, el ventilador, la bolsa plástica, la olla y la hamaca y en algunas prendas de vestir como el sombrero que la coincidencia fue del 100%, la ruana y la gorra; en las anteriores respuestas la única diferencia que se encuentra es la ortografía en la escritura de la palabra. Aquellas que mayor diversidad de respuestas arrojaron son la imagen 14 que corresponde a una taza plástica reconocida con seis palabras diferentes y la 16 que es una tasa sanitaria, para la cual los encuestados asignaron 5 términos diferentes. Algunas de las ilustraciones correspondientes a imágenes de alimentos y animales, generaron la mayor dificultad y mayor número de respuestas diferentes, encontrándose que en algunas de estas los encuestados no las conocían por no ser comunes en su región o por tratarse de estudiantes de zonas urbanas que no tienen contacto con las mismas, siendo las frutas de las imágenes 24 (chontaduro), 30 (guama) y 31 y el animal de la imagen 34 los que más respuestas diferentes o sin resolver generaron, en estos casos desde el inicio de la prueba se dio la indicación de al no conocer alguna de las imágenes se escribiera que no era conocida para que pudieran proseguir. Finalmente, también se encuentra que algunos animales parecidos en su morfología generan confusión llegando a nombrarlos de la misma manera, el caso específico ocurrió con el Chigüiro o Capibara (imagen 32) con el Ñeque (imagen 34) dando al primero 6 nombres diferentes.

En lo referente a las observaciones de los participantes se recogen las siguientes de manera general de acuerdo a su grado de similitud: refieren que sería conveniente aclarar la ciudad del estudiante ya que hay muchos de los objetos que no se llaman igual en diferentes ciudades de la misma región, las definiciones no son muy claras en algunas imágenes y solamente porque aparece la imagen se logra identificar el objeto, animal o alimento, no es muy utilizada en

el contexto la palabra "asa", en la imagen del café con leche la definición es muy alejada de lo que aparece en la imagen ya que se podría confundir con "el agua", hay confusión con los dos roedores, de igual manera manifiestan que son muchas preguntas y se empiezan a cansar al tratar de responderlas todas. Referente al grado de dificultad del cuestionario las respuestas están divididas, algunos participantes consideran que es fácil su desarrollo y otros al no conocer diferentes objetos de las ilustraciones indican que es un poco difícil, la mayoría de los encuestados considera que fue un ejercicio interesante que los hace pensar y que “pone” a prueba el conocimiento que tienen de cosas, comida y animales de Colombia, y conocer otras que para ellos son nuevas generando que aprendan algo nuevo.

La prueba piloto del RAE se realizó a partir de la tesis de maestría publicada como libro *por* Parra et al. (2017) *“Escrituras tradicionales sikuani del conuco y el cazabe: una experiencia de investigación e intervención pedagógico”*, relacionado con estudios de interculturalidad para determinar si los ítems establecidos dentro del RAE dan cuenta de la información requerida para el proyecto, encontrándose que la estructura establecida en el formato del RAE permite recoger de manera descriptiva la metodología del estudio, los hallazgos del mismo y las conclusiones a las cuales se llegaron por parte de los autores, y determinar su pertinencia para ser empleado en el presente proyecto de acuerdo a su relación con las categorías y subcategorías establecidas para la triangulación de la información y el análisis de los datos.

Para la Matriz de captura de información se hizo la prueba piloto con base en los hallazgos del RAE y del cuestionario, identificándose que la estructura de esta es pertinente para determinar la funcionalidad del cuestionario y el RAE en la recolección de datos para el alcance de los objetivos específicos a los cuales responde cada uno de los instrumentos.

Posterior a los resultados de las pruebas piloto los tres instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación por parte de expertos a fin de establecer su funcionalidad (Monroy y Nava. 2018) y realizar los ajustes y/o correcciones requeridas. El primer validador fue Olga Patricia Espejo León, de profesión Licenciada en lenguas modernas, Magíster en gestión de recursos humanos de la Universidad Internacional de la Rioja con el proyecto de investigación titulado

“Definición de las competencias del docente en una institución educativa”, quien ejerce actualmente como Rectora del colegio Cofrem Villavicencio y cuenta con más de 10 años de experiencia en la planeación, diseño, ejecución y evaluación de programas de formación, especialmente aquellos que se articulan con el desarrollo de competencias comunicativas en lengua materna y extranjeras; y el segundo validador fue Oscar Andrés Parra. Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades: español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estudios Sociales del mismo centro educativo. Enfocado en las líneas de investigación de estudios culturales, la colonialidad, la interculturalidad y las pedagogías propias, actualmente, se desempeña como docente de español y literatura en el Colegio Diego Montaña Cuéllar de la Secretaría de Educación de Bogotá, centrando su labor docente en el estudio de la lengua española, la sociología de las lenguas y las diversas manifestaciones literarias.

A los validadores se hizo entrega de los instrumentos de recolección de datos (RAE, cuestionario y matriz de captura de información), los formatos de validación y la constancia de validación; para que después de la revisión de los instrumentos dieran su apreciación sobre estos de acuerdo con su criterio y experticia, sus sugerencias y recomendaciones y el concepto de aprobación (Anexo 3: Validación de Expertos) encontrándose que para los expertos los tres instrumentos apuntan al objetivo general y específicos del proyecto de investigación, por lo cual aprueban su aplicación e implementación al personal que estudia en las instituciones educativas en las que laboran los coinvestigadores y a los documentos de los centros de cultura y escenarios que hacen parte de las instituciones educativas seleccionadas para el reconocimiento de las similitudes y diferencias interculturales, siempre y cuando se tengan en cuenta las apreciaciones descritas a continuación:

-El cuestionario requería unificarse en un solo formulario de Google en el que se reduzcan el número de ítems a 40 o máximo 50, para que los estudiantes a quienes se aplique este instrumento puedan responder adecuadamente sin generar traumatismos, por exceso de imágenes y descripciones.

- Es importante revisar la redacción en algunas de las descripciones del cuestionario, el uso de comas y las reglas ortográficas. Así como el uso de términos científicos que pueden no ser conocidos por los estudiantes, o términos dentro

de la descripción que pueden influir en las respuestas de los estudiantes.

- Resumen analítico en educación (RAE) los validadores consideran que no se deben generar cambios debido a que es favorable y pertinente para aplicarse en el proyecto.

-Matriz de captura de información, se sugiere eliminar la palabra "Educativas" en el ítem número 4.

Partiendo de las observaciones y sugerencias de los estudiantes que desarrollaron la prueba piloto del cuestionario y de las opiniones de los validadores expertos, se realizaron los respectivos ajustes en el cuestionario de ilustraciones quedando finalmente conformado por 45 imágenes, siendo eliminadas aquellas que son nombradas de igual manera en las diferentes regiones, corrigiendo la redacción de algunas descripciones para facilitar su comprensión y adicionando el espacio para consignar la ciudad de mayor permanencia por parte de los estudiantes; en el RAE y la Matriz de captura de Información no se generaron cambios de fondo, solamente la eliminación de la palabra sugerida en la matriz por uno de los validadores.

3.2.5 Fases de estudio

Realizar un proceso investigativo de tal forma en la que se puedan llevar a cabo todos los objetivos de investigación y resolviendo los interrogantes sólo se puede lograr desde la organización tal y como se llevó a cabo desde el planteamiento del problema a partir del establecimiento de las actividades a realizar en cada fase de estudio y los tiempos para estas como se detalla en la tabla 3.

Tabla 3.
Fases de estudio

Fases	Actividades	Metas	Fecha
<i>Marco general de la investigación n.</i>	<i>- Redacción de la introducción, los antecedentes, descripción y formulación del problema de investigación.</i>	<i>Establecer las respectivas temáticas y objetos de aprendizaje para delimitar la investigación.</i>	<i>Noviembre 07 al 13 de 2022</i>
	<i>- Elaboración de los objetivos, justificación, delimitación y limitaciones.</i>	<i>Recopilar los antecedentes nacionales e internacionales, identificar interrogantes y las características esenciales del contexto.</i>	<i>Noviembre 14 al 20 de 2022</i>
<i>Marcos de referencia de</i>	<i>- Determinación de las categorías y subcategorías de investigación.</i>	<i>Reunir de manera general las categorías y subcategorías.</i>	<i>Noviembre 21 al 18 de</i>

<i>la investigación n</i>	- <i>Construcción del marco conceptual, teórico y legal de la investigación.</i>		<i>diciembre de 2022</i>
<i>Método y metodología de investigación n</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Selección y descripción del método de investigación, la metodología, delimitación de la población y muestra.</i> - <i>Estructuración de los instrumentos y técnicas de recolección de datos.</i> - <i>Prueba piloto y validación de los instrumentos.</i> - <i>Aplicación de los cuestionarios de ilustraciones, elaboración de los RAE y aplicación de la matriz de captura de información.</i> - <i>Estructuración de hallazgos y codificación de datos.</i> - <i>Discusión, análisis de resultados y conclusiones.</i> 	<i>Describir el diseño de la investigación, la metodología utilizada y plan de análisis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Marzo 13 al 26 de 2023</i> <i>Marzo 27 al 09 de abril de 2023</i> <i>Abril 17 al 23 de 2023</i> <i>Abril 24 a mayo 07 de 2023</i> <i>Abril 24 a mayo 07 de 2023</i>

Nota. Tabla 3. Fases de estudio. Fuente: elaboración propia.

3.2.6 Proceso de organización análisis y discusión de la información

Al aplicar el instrumento cualitativo cuestionario digital de 45 ítems con ilustraciones, realizado y diligenciado por medio de Google formularios, de forma personal y presencial con la asesoría y acompañamiento de los coinvestigadores, empleando un tiempo de respuesta entre 10 y 20 minutos, en su mayoría por medio de teléfonos celulares inteligentes y computadores, a los 70 estudiantes pertenecientes de las instituciones educativas en las que laboran los coinvestigadores. El uso de las herramientas tecnológicas y digitales para la aplicación del instrumento agilizó el proceso de recolección de datos en el que se transcribió y consolidó la información a una matriz en Excel para su posterior triangulación, considerando las categorías y subcategorías de investigación y sobre la base del objetivo general planteado, lo que implicó comparar los resultados del instrumento y tener una interpretación global de los diálogos y saberes aplicados en la enseñanza aprendizaje desde procesos de ejemplificación para el fomento en relaciones de equidad y diversidad, se identifican algunas diferencias y similitudes en los términos usados por los

estudiantes de diferentes regiones, culturas y etnias para referirse a diferentes elementos o seres vivos comunes en Colombia y que dan sentido a un proceso de categorización y comprensión de algunos fenómenos sociales que involucran la cultura, la identidad y la educación intercultural de cada región.

En consecuencia, el resumen analítico en educación conformado por 3 ítems, realizado en un documento Word, fue diligenciado y aplicado de forma digital a los centros de cultura y escenarios que hacen parte de las instituciones educativas para el reconocimiento de las similitudes y diferencias interculturales; en donde la transcripción de los datos obtenidos se consignó en un documento Excel, denominado matriz de captura de información, Matriz en la que se reunieron, triangularon y analizaron los datos obtenidos en el cuestionario de caracterización y el resumen analítico, en lo referente al tipo de instrumento, su objetivo, las instituciones en que se aplicaron, cantidad de participantes, preguntas o ítems, y el tipo de informe que brinda para analizar los procesos de ejemplificación y aprendizaje al interior de las instituciones educativas, que promuevan ambientes enriquecedores de intercambio de diálogo social, mediante la teoría fundamentada.

Caracterizar los diálogos aplicados en la enseñanza aprendizaje es fundamental para identificar y contrastar el universo de palabras con las se puede expresar cada uno de los protagonistas del acto educativo, proceso en el que no solo se describe la realidad a la que hace referencia, sino también a la construcción y conocimiento de su contexto social; lo que se evidenció en la transcripción de los instrumentos de investigación especialmente en el cuestionario, el cual tiene relación directa con la categoría de procesos de ejemplificación en las subcategorías ilustraciones y comunicación verbal. Adicionalmente se constató que las regiones en las que existe mayor diversidad de términos usados para referirse a diferentes ilustraciones son la Caribe, Pacífica, insular y Orinoquia, regiones en las que se encuentra el mayor número de encuestados pertenecientes a comunidades afrodescendientes, wayuu, ondas del cafre y chimila.

3.2.7 Codificación

El proceso de codificación para el análisis de los datos obtenidos a partir del instrumento cuestionario de ilustraciones, se tuvo presente en la teoría fundamentada que junto con recursos informáticos y herramientas como la

codificación abierta empleada en este estudio, amplían las posibilidades para el análisis de datos cualitativos procedentes de investigaciones en educación; en este sentido, la teoría fundamentada permite descubrir, desarrollar y relacionar los conceptos que se encuentran inmersos en la investigación educativa (San Martín. 2014), aspecto de gran importancia para el presente proyecto al tener como eje central del mismo la ejemplificación y la interculturalidad, categorías que fueron abordadas desde la diversidad conceptual propia de las etnias presentes en las diferentes regiones del país.

Específicamente, la codificación abierta lleva al establecimiento de códigos para los datos cualitativos (texto) que permiten analizarlos de manera segmentada y posteriormente compararlos identificando sus similitudes y sus diferencias (San Martín, 2014). En el caso de este proyecto, esa codificación se estructuró a partir de la cantidad de respuestas (conceptos) dados para cada ilustración del cuestionario, asignando un código alfanumérico a cada respuesta, correspondiente a las letras iniciales de uno de los conceptos (generalmente el más representativo dentro de los datos) y un número consecutivo según la cantidad de conceptos diferentes, los cuales, como lo indica San Martín (2014) son códigos *in vivo* al generarse a partir de los conceptos usados directamente por los individuos de la muestra seleccionada. La lista de códigos fue organizada en una hoja de Excel y con esta se alimentó la tabla de respuestas dadas por cada individuo de la muestra (ver anexo D) y se analizaron desde allí las diferencias de estas según la región de los estudiantes.

Lo que hace conveniente puntualizar que para la codificación del resumen analítico en educación y el cuestionario se realizó inicialmente el análisis general en la matriz de captura de información y en el caso del primer instrumento se continuó con la transcripción de los resultados tabla 5 de hallazgos del resumen analítico en educación y finalmente se describieron en detalle el análisis de la codificación en el apartado 4.2. Así mismo, para el segundo instrumento, después del análisis en el tercer instrumento, se consignaron los datos de las respuestas de los estudiantes en detalle en una matriz de datos Excel en el que se organizaron los resultados por regiones lo que permitió una categorización de los procesos de ejemplificación en la que se reconocieron las similitudes y diferencias de los procesos

de enseñanza aprendizaje, didáctica educativa y comunicación verbal. lo que permitirá la codificación abierta con el objetivo de desglosar y analizar la información contenida en los datos obtenidos del cuestionario y en los textos del RAE.

4. Discusión y análisis

4.1 Hallazgos

La identificación de los centros de cultura e instituciones educativas que han desarrollado estudios para fomentar escenarios de equidad, que se detallan en la tabla 5, permitió reconocer aquellos que hacen énfasis en la educación intercultural como eje fundamental para dar valor y respeto a la diversidad cultural de la nación y que por tanto aportan al presente proyecto desde un mejor conocimiento de las etnias vinculadas al mismo. Del mismo modo, estos hallazgos resaltan la necesidad de planes de estudio que permitan ver reflejada la expresión cultural y aporten a la construcción e intercambio de saberes. Todo esto permitirá ver el camino a seguir para la creación de escenarios de equidad que fomenten la inclusión y el reconocimiento de las diferentes culturas presentes en Colombia, expresando los hallazgos en función de las regiones Andina, Caribe, Pacífica, insular y Orinoquia de las que son oriundos los estudiantes participantes en el estudio.

En este sentido, valorar la relación entre la interculturalidad y los centros de cultura, bibliotecas e instituciones educativas, tiene como objetivo principal el fortalecimiento, inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural. Asimismo, la importancia de la pedagogía que oriente significativamente los procesos etnoeducativos y que promueva escenarios para la equidad entre las culturas, permitiendo a los grupos étnicos ejercer su autonomía, diversidad cultural, valores y comunicación verbal en sus procesos de aprendizaje.

4.1.1 Escenarios de similitudes y diferencias interculturales

A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes al objetivo específico número uno, que se refiere a la tarea de identificar y reconocer los lugares y contextos que hacen parte de las instituciones educativas seleccionadas donde se promueve la diversidad cultural y se generan oportunidades para el encuentro y el diálogo entre diferentes culturas presentes en la comunidad educativa.

Tabla 5.
Hallazgos Resumen analítico en educación

Título del documento	Año	Ubicación	Descripción RAE y subcategorías
<i>Proyecto Etnoeducativo de la nación wayuu anaa akua'ipa</i>	2008	<i>Biblioteca de la organización indígena de la Guajira</i>	<i>Al contrastar los hallazgos en el resumen analítico en educación de la intervención realizada por los miembros de organización indígena de la guajira Abuchaibe. J. y Correa. J. (2015) en la Institución Educativa Indígena Rural (IEI) , se logró evidenciar la relación en la categoría de interculturalidad y en las subcategorías de valores, diversidad cultural y agente intercultural, en lo referente a la importancia de la implementación de la pedagogía propia que oriente significativamente los procesos etnoeducativos, además que se exalta la importancia de la educación del niño Wayuu fundamentada en procesos personalizados en la que los saberes y conocimientos se dirigen hacia un aprendizaje en convivencia y para el desarrollo colectivo desde la individualidad del Ser, apuntando a una educación en la equidad.</i>
<i>Implementación de la cátedra de afrocolombianidad en la institución educativa técnica San José de saco. Más allá de la piel”</i>	2015	<i>Biblioteca Institución educativa San José del Saco</i>	<i>Al realizar el estudio de los hallazgos de la información se identifica aspectos importantes en los que los autores Bandera et al. (2015) destacan la importancia del fortalecimiento, inclusión, equidad y desarrollo de los pueblos étnicos, que permitieron garantizar la visibilidad y participación, generando oportunidades y lucha contra la desigualdad y diversidad cultural. Partiendo de la educación de la didáctica educativa como el motor de cambio que permite la formación de seres humanos con capacidad de análisis, respetuosos e incluyentes, reconociendo la diversidad cultural, agentes interculturales, mediante la enseñanza - aprendizaje, fomentando los procesos pedagógicos que destaquen la herencia cultural proyectando seres humanos capaces de valorar su identidad y respeto hacia los demás. dentro del ámbito educativo cultural y social.</i>
<i>Reconocimiento de la cultura de los estudiantes afrodescendientes en docentes del colegio José María Vargas Vila</i>	2020	<i>Repositorio Institucional Universidad distrital</i>	<i>En el colegio José María Vargas Vila, los resultados del resumen analítico de educación corresponden a un trabajo realizado por parte del estudiante de maestría Rodríguez. A.M. (2020) de la universidad distrital, desde la categoría de interculturalidad, en las subcategorías de diversidad cultural y valores se identificó el reconocimiento del grupo de estudiantes afrodescendientes con los que diariamente interactúan los agentes interculturales y que puede impactar positiva o negativamente sus vidas, en el que se enfatiza la importancia de la creación de escenarios de equidad en los que se produzca conocimiento por medio de la enseñanza- aprendizaje basándose en didácticas educativas que contribuyen a generar prácticas educativas de inclusión y reconocimiento de esta cultura.</i>

Estrategias para generar procesos de interculturalidad en las comunidades indígenas

2021 Biblioteca Corporación Universitaria Minuto de Dios

Revistas Uniminuto

En los resultados de los hallazgos de la información en el aspecto relacionado a la interculturalidad se identifica a la corporación universitaria escenario de enseñanza y caracterización de los procesos de aprendizaje en la comunidad indígena generando estrategias que promueven la reconstrucción de lazos sociales y fortalecimiento de las relaciones humanas mediante el análisis y la construcción de la interculturalidad, equidad, valores y su importancia dentro de los procesos de aprendizaje, pues según Yáñez. A.I. y Rubiano. P. A. (2021) crea un espacio para el diálogo entre la diversidad cultural y fomenta el intercambio de saberes propios de cada cultura enriqueciendo los conocimientos de los participantes de este proceso.

El Anaa Akua' Ipa Como Instrumento Para La Constitución De Sujeto Político En La Institución Educativa Indígena (I.E.I.) No 5 Del Municipio De Maicao, La Guajira

2015 Repositorio Institucional Fundación CINDE

En los hallazgos y el contraste de la información del autor Sarmiento, R. (2015). se reconoce la importancia de la interculturalidad en la búsqueda activa de escenarios que promuevan el principio de la equidad entre las culturas, por medio de procesos de enseñanza – aprendizaje en los que participen activamente los agentes interculturales como ejes de cambio permitiendo el reconocimiento del papel protagónico de estos grupos étnicos en actividades de ámbito social, político económico, y de este modo posibilitar a los grupos étnicos ejercer su autonomía, su diversidad cultural, sus valores y su comunicación verbal y ser partícipe del cambio comunitario y dentro de su comunidad en la construcción de escenarios de equidad; en el que la educación intercultural, permitió dar valor y respeto a la diversidad cultural de la nación y que sus planes de estudios permitan ver reflejada la expresión cultural y aprueben la construcción e intercambio de saberes

Elementos para una educación propia para los indígenas wayuu

2015 Biblioteca Universidad Piloto de Colombia

En relación con los hallazgos en la intervención de los estudiantes Abuchaibe. J.M. y Correa. J. J. (2015) de la universidad piloto de Colombia en la comunidad wayuu en la categoría de interculturalidad se identifica que actualmente el estado brinda oportunidades pedagógicas en educación superior a las comunidades indígenas, en el que, en las subcategorías de valores, agente Intercultural, diversidad Cultural, equidad. Se encuentran discrepancias en el ámbito educativo, dado por la educación universitaria tradicional, teniendo en cuenta que estas comunidades se capacitaron para brindar conocimiento dentro de la comunidad con un enfoque educativo tradicional en el que se estableció algunas barreras en la didáctica educativa, esta investigación enmarca el trabajo de la constitución nacional en el reconocimiento de sus derechos como nativos indígenas wayuu fortaleciendo y reconociendo la identidad cultural, los valores, la diversidad cultural por tal motivo en el ámbito nacional expresiones con interculturalidad están siendo cada día más aceptadas, y siendo referente para la educación, e inclusión

de estos saberes.

<p><i>Expresiones artísticas afroantioqueñas y multiculturalismo en Colombia. Transformaciones locales</i></p>	<p>2017</p>	<p><i>SciELO Biblioteca electrónica colombiana</i></p>	<p><i>En el hallazgo del estudio realizado por Larrain, A., y Madrid, P.J. (2017). se apreció para la categoría de interculturalidad el empoderamiento de las comunidades negras con el apoyo del ámbito político social y jurídico que permite gestionar sus recursos culturales en el que fueron tomados como agentes interculturales, propendiendo el favorecimiento y apropiación de sus manifestaciones culturales que buscan el mejoramiento social de su comunidad con el reconocimiento artístico, folclórico basándose en una enseñanza aprendizaje propio de su diversidad cultural para la creación de escenarios de equidad.</i></p>
<p><i>Estrategias lúdico-pedagógicas para promover el aprendizaje de la lengua Nasa Yuwe en los estudiantes del grado segundo de primaria del resguardo indígena Ondas del Cafre</i></p>	<p>2018</p>	<p><i>Repositorio - biblioteca Corporación Universitaria del caribe</i></p>	<p><i>En el estudio de los hallazgos de la información se identificó en la categoría de la interculturalidad la posibilidad de la visualización de la educación como el puente que permite en la investigación por medio de la enseñanza aprendizaje. Adicionalmente en las subcategorías de agente intercultural, diversidad cultural, grupos étnicos y equidad, se dio a conocer mediante didácticas educativas la lengua materna en los resguardos indígena Ondas del Cafre. Los autores Arrubla et al. (2018) establecen la importancia de la preservación de la lengua natal yuwe desde el lecho materno, mediante del uso del método inductivo intercultural se buscó rescatar la equidad, costumbres ancestrales, su interculturalidad y su comunicación verbal, su identidad y valor para la sociedad, y la comunidad en sí resaltando así la importancia de nuestro patrimonio cultural.</i></p>
<p><i>Comunidades negras rurales de Antioquia: discursos de ancestralidad, titulación colectiva y procesos de "aprendizaje" del Estado</i></p>	<p>2014</p>	<p><i>SciELO Biblioteca electrónica colombiana</i></p>	<p><i>En los hallazgos relacionados a las subcategorías de comunidades afrodescendientes, diversidad cultural, valores y equidad relacionado en la categoría de interculturalidad se estableció por medio del análisis del artículo de Domínguez, M. (2015). la importancia de la participación de los agentes interculturales en el proceso educativo de las comunidades étnicas para así lograr mejorar los procesos de aprendizaje y participación en estas comunidades fomentando la equidad, y el cuidado por la tierra abogando por políticas más efectivas y participativas.</i></p>

<i>La apropiación del léxico ette taara en el ciclo moomate de la institución etno educativa ette ennaka</i>	2020	<i>Biblioteca Universidad de Antioquia</i>	<i>En relación con la interculturalidad en las subcategorías de diversidad cultural y agente intercultural se establece la importancia de los valores y el reconocimiento de las instituciones educativas como escenarios de equidad para resaltar el fortalecimiento de la comunicación verbal apropiación del léxico ette taara (familia lingüística) en el autor Narváez, S. (2020). buscó fortalecer la apropiación de su lengua materna, reconociéndose las familias y miembros del resguardo como agentes interculturales y dando valor a las costumbres, interculturalidad y diversidad cultural fomentando el uso de elementos sagrados vinculados con la naturaleza en pro de la creación de escenarios de equidad.</i>
--	------	--	--

Nota. Tabla 5. Hallazgos Resumen Analítico en Educación. Fuente: elaboración propia.

Se identifican centros de cultura y escenarios que hacen parte de las instituciones educativas seleccionadas para el reconocimiento de similitudes y diferencias interculturales en los distintos escenarios, la participación de agentes educativos que realicen procesos pedagógicos etnoeducativos, generados en los diferentes contextos acciones de cambio y transformación, para promover y fortalecer dinámicas inclusivas que alcancen aprendizajes significativos pero que a su vez generen acciones de ciudadanía, convivencia y la posibilidad de desarrollar competencias y actitudes para seguir fortaleciendo la construcción de una sociedad más justa y equitativa, buscando y entendiendo una sociedad pluricultural donde se respeten las diferencias y estemos abiertos a un sistema educativo sin prejuicios ni exclusiones.

De manera general, en cada uno de los documentos analizados, se observó el gran reto que tiene el sistema educativo colombiano y la sociedad en general en sus distintas dependencias para lograr desarrollar competencias en las nuevas generaciones y de esta forma comprender y valorar las diferencias culturales como un elemento esencial donde se articule y valide el aporte cultural que han realizado las distintas comunidades indígenas, afrodescendientes y otros grupos en la sociedad y que han promovido el dialogo entre el conocimiento y prácticas culturales diferentes a las tradicionales y donde se pueden encontrar grandes riquezas, diversidad cultural y sobre todo la lucha por sus valores, creencias, saberes ancestrales y el mejoramiento social de sus culturas, comunidades y la capacidad de poder desarrollar canales de comunicación entre ellos y otros grupos sociales, logrando construir actitudes favorables para la reconstrucción social con la práctica de valores tales como la libertad, el respeto, la solidaridad, la justicia, la tolerancia,

entre otros, que son necesarios para no continuar observando acciones desfavorables a la diversidad cultural tales como a segregación, la xenofobia, el racismo o cualquier otro tipo de discriminación que solo generan brechas de desigualdad y manifiestan la falta de equidad e inclusión que tanto necesita la humanidad para vivir mejor. Así mismo, en los escritos analizados se presenta la posibilidad de incorporar las diferencias y proponer a la sociedad la igualdad de oportunidades para todos, buscando y desarrollando puntos de encuentro al interior de las categorías étnicas y culturales y apropiando la interculturalidad verdaderamente como una interacción entre personas a pesar de las diferencias donde se valore auténticamente en cada cultura la formación de ciudadanos para la democracia.

4.1.2 Procesos de ejemplificación para la equidad

En relación con el objetivo específico número dos, caracterizar diálogos aplicados en la enseñanza-aprendizaje desde procesos de ejemplificación para el fomento en relaciones de equidad, se presentan los hallazgos considerando la inclusión, el respeto, la contextualización cultural, la promoción de la diversidad, la reflexión crítica, la flexibilidad y la participación activa de los estudiantes como elementos fundamentales para generar un ambiente educativo equitativo y enriquecedor para todos.

Se aclara que para el análisis de estos resultados, los números correspondiente a cada ítem se encuentran en el cuestionario, adicionalmente, en aquellas ilustraciones en las cuales los nombres asignados a los objetos sólo difieren en la ortografía, se consideran como una única respuesta, ya que corresponden principalmente a errores de ortografía de los estudiantes o a desconocimiento de su escritura como se detalla en descripción de la tabla 6; de igual manera, es posible que algunos términos se hayan asignado por inadecuada interpretación de la ilustración confundiendo con otros objetos o alimentos parecidos; sin embargo se emplean para el proceso de codificación y análisis porque pueden ser conceptos en los cuales su escritura se ha infundido desde casa y el contexto cercano a los estudiantes.

Tabla 6.
Hallazgos Cuestionario

Región	Nivel Educativo	Institución Educativa	Breve descripción de acuerdo con las subcategorías
Andina	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	<i>Centro de Integración Educativa del Norte – CIEN</i>	<i>A partir de las respuestas del cuestionario se encuentran diferencias significativas tanto entre las regiones como entre los departamentos o ciudades de la misma región en lo referente a la cantidad de términos usados para nombrar un mismo objeto, siendo menor la cantidad de términos usados por objeto en la región Andina y a la vez presentándose mayor uniformidad en los mismos en comparación con regiones como la Caribe y la Orinoquía donde hay mayor diversidad de términos para cada objeto de las ilustraciones. Al respecto, las ilustraciones en que se obtuvo casi la totalidad de respuestas iguales en las diferentes regiones son: silla, ventilador, aguacate, sandía, murciélago, ballena, sombrero y aretes lo que permitiría identificarlos como elementos comunes en el país y que el acercamiento a los mismos es cotidiano y su nombre se transmite desde la comunicación verbal que se establece al interior de las familias y entre personas de diferentes regiones. Caso opuesto lo refieren las ilustraciones correspondientes al recipiente plástico del ítem 8, la verdura del ítem 11, el fruto del numeral 13 y especialmente el fruto de la ilustración 24 que obtuvieron el mayor número de respuestas diferentes, 24 en total en el caso de este último. Y de manera particular las ilustraciones en las cuales algunos estudiantes indicaron no conocer a qué elemento referían son principalmente animales como la zarigüeya (ítem 27) y el fruto 24 en la región Andina, aspecto asociado a la vida citadina de la mayoría de los estudiantes de esta región por lo cual no han tenido contacto con estas especies y las desconocen a diferencia de la mayoría de los estudiantes de las otras</i>
	<i>Básica primaria (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto)</i>	<i>Colegio Gimnasio Calibío</i>	
	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	<i>Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño</i>	
	<i>Educación Media o Media Técnica (décimo, undécimo)</i>	<i>Institución Educativa José María Falla</i>	
	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	<i>Institución Educativa Normal Superior de Envigado</i>	
	<i>Educación Media o Media Técnica (décimo, undécimo)</i>	<i>Institución educativa rural San Francisco de Asís</i>	
	<i>Básica primaria (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto)</i>	<i>Colegio La Paz</i>	
	<i>Básica secundaria y Educación Media o Media Técnica</i>	<i>Colegio Liceo Católico sede héroes</i>	
	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	<i>Institución José María Vargas Vila</i>	
	<i>Educación superior (Universitaria)</i>	<i>Corporación Universitaria Minuto de Dios</i>	
<i>Educación Media o</i>	<i>Institución Educativa</i>		

Caribe	<i>Media Técnica (décimo, undécimo)</i>	<i>Ette Ennaka Sanabas de San Ángel</i>
	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	<i>Institución Educativa I indígena No 8 de la ciudad de Maicao.</i>
Insular	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	<i>Institución Educativa Normal Superior de Envigado</i>
Pacífica	<i>Educación Media o Media Técnica (décimo, undécimo)</i>	<i>Institución Educativa José María Falla</i>
	<i>Educación Media o Media Técnica (décimo, undécimo)</i>	<i>Colegio Cofrem Villavicencio</i>
Orinoquía	<i>Básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno)</i>	<i>Institución Educativa Los Fundadores Colegio La Paz</i>
	<i>Básica Primaria (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto)</i>	

Nota. Tabla 6. Hallazgos Cuestionario de ilustraciones. Fuente: elaboración propia.

A partir de los resultados condensados en la tabla 6 se evidenció la importancia de la diversidad cultural existente en el contexto educativo colombiano, base para la construcción de escenarios de equidad en los que el aprendizaje permita que el individuo sea capaz de reconocerse y diferenciarse en valores igualitaria y equitativamente, teniendo en cuenta no solo el entorno que lo rodea sino las culturas a las que pertenece cada individuo con el que interactúa en el aprendizaje, lo que genera expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y el respeto mutuo.

Por esta razón, los datos obtenidos con este instrumento se analizan a continuación, discriminados por regiones y resaltando las particularidades halladas en las mismas en lo referente a las categorías y subcategorías de investigación

establecidas para el proyecto.

En la región Andina los resultados del cuestionario corresponden a nueve colegios y una institución de educación superior. La mayoría de los estudiantes han vivido la mayor parte de su vida en el departamento de Cundinamarca en Bogotá o municipios cercanos (Chía y la Vega), otro grupo representativo corresponde a los estudiantes del departamento de Antioquia (9 estudiantes) en los municipios de Envigado y Jericó, y los restantes en los departamentos de Cauca, Risaralda, Tolima y Boyacá, en las ciudades de Popayán, Pereira, Ibagué y Miraflores respectivamente; sin que ninguno de los 39 estudiantes pertenezcan a alguna etnia. Se incluye también en la región andina al único estudiante que referenció haber vivido la mayor parte del tiempo en las islas de San Andrés y Providencia pero que en la actualidad reside en el departamento de Antioquia por ser el único dato de la región insular lo que impide generalizarlo como la muestra total de esta región.

Dichos resultados dejan ver una marcada uniformidad de respuestas en Cundinamarca, respecto a los demás departamentos de la región en donde se presenta mayor diversidad frente a los nombres asignados a las ilustraciones del cuestionario; de igual manera es clara la diferencia entre los términos usados en Cundinamarca a los empleados en los municipios de los otros departamentos.

Lo anterior es evidente en ejemplificaciones como las de la ilustración 1 en la que para Cundinamarca el nombre común de la misma es puntilla y en los demás departamentos es clavo, o la palabra Botilito o Botilo que se usa exclusivamente en Cundinamarca para referirse a la ilustración 6 que para los demás departamentos es preferentemente termo. Se encuentra también que el objeto de mayor diversidad fue la ilustración 8 del platón plástico en la cual se encontraron 16 nombres diferentes entre los cuales se incluyen extranjerismos como Tupper o bowl; y de manera contrastante que alimentos como el aguacate de la ilustración 11 es conocido solamente de esta manera en toda la región al igual que el murciélago (ilustración 26), contrario a otras especies de plantas y animales que para los estudiantes de la región no son tan comunes, especialmente para aquellos de zonas urbanas, lo que llevó a respuestas en las que los confunden con otras especies similares o en las que indicaron no conocer el mismo. Este caso en particular es

comprensible desde el análisis de la clasificación científica (taxonómica) de los seres vivos, en la cual se establecen nombres científicos propios y universales para cada especie, al encontrarse tal diversidad de nombres comunes asignados a las mismas, ya que estos últimos corresponden a regionalismos derivados del saber popular de las comunidades y es particular de la didáctica de áreas del saber cómo las ciencias naturales. Este uso de regionalismos evidentemente no aplica solo para los organismos, sino que también ocurre con los objetos de uso común y los alimentos.

Los resultados a nivel general permiten evidenciar que en la comunicación verbal que se establece en el aula y en el contexto familiar de los estudiantes se emplean vocablos muy propios de la región para designar los objetos de uso común o nombrar a determinados animales y/o plantas; y que estos han sido parte de la base lingüística adquirida por los estudiantes de manera previa a su ingreso a la educación formal. Ya en el contexto educativo los docentes al ser en su mayoría de la misma región Andina refuerzan el uso de estos términos en su práctica diaria, razón por la cual los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran permeados del léxico característico de la región al emplear ilustraciones y ejemplos característicos de esta, y evidenciándose una diferencia clara en el vocabulario cuando los docentes proceden de otros lugares del país, lo que enriquece el vocabulario de los estudiantes pero puede llegar a generar dificultad de comprensión si no se aclaran los ejemplos dados y se emplean otras sinónimos o símiles.

Respecto al estudiante originario de San Andrés y Providencia se identifican en sus respuestas algunas dificultades vinculadas a la categoría de procesos de ejemplificación, específicamente en las subcategorías de ilustraciones, didáctica educativa y enseñanza aprendizaje, que pueden estar asociadas a la inexistencia de un currículum integral para toda la nación que posibilite al estudiante tener un conocimiento de la diversidad de elementos, animales, y alimentos comunes en el país sin importar la región de la que proceda y a las que se pueda trasladar en cualquier momento de su desarrollo, lo que se refleja en la respuestas de los ítems 11, 17, 21, 24 y 32 en los que desconoce dichos objetos, alimentos o animales. En relación a las subcategorías de comunicación verbal e ilustraciones se evidencia que la terminología usada por el estudiante para las ilustraciones mencionadas a continuación ítem 1 Clavos, ítem 2 Canasta, ítem 3 Silla, ítem 4 Biberón, ítem 5 Ventilador, ítem 6 Termo, ítem 7 Hamaca, ítem 8 Coca, ítem 9 Inodoro, ítem 10

Molinillo, ítem 12 Aguacate, ítem 13 Champiñón, ítem 14 Cabra, ítem 15 Sandía, ítem 16 Maíz, ítem 18 Tamal, ítem 19 Huevo revuelto, ítem 20 Masamorra, ítem 22 Granizado, ítem 23 Frijoles, ítem 25 Capibara, ítem 26 Murciélagos, ítem 27 Zariguella, ítem 28 Gallinazo, ítem 29 Tortuga, ítem 30 Armiño, ítem 31 Cocodrilo, ítem 33 Leopardo, ítem 34 Mono, ítem 35 Ballena, ítem 36 Periquito, ítem 37 Bolso, ítem 38 Sacapuntas, ítem 39 Bolso, ítem 40 Sombrero, ítem 41 Ruana, ítem 42 Pulsera, ítem 43 Aretes, ítem 44 Diadema y ítem 45 Gorra, es similar a la referenciada por los estudiantes pertenecientes a otras regiones.

En el caso particular de la región Caribe se analizan los resultados de 15 estudiantes que indicaron vivir la mayor parte de su vida en dicha región. Cinco estudiantes de Sabanas de San Ángel - Magdalena integrantes de la etnia Chimila, cinco de Maicao La Guajira pertenecientes a la etnia Wayuú, dos estudiantes de Venezuela (uno en Maracaibo y el otro en Valencia), uno de Valledupar César, uno de Antioquía y uno de Pereira, sin que estos últimos pertenezcan a una etnia. Se encontraron los siguientes hallazgos: en general, se evidenció que las definiciones fueron muy influenciadas por la imagen que se presenta en el cuestionario ya que a pesar de que muchos tienen diferentes significados de acuerdo con la región o ciudad en la que haya vivido la mayor parte de su vida, pocos leyeron la descripción y simplemente lo que vieron fue lo que dijeron. En casi todas las imágenes hay variedad de interpretaciones de las ilustraciones brindadas principalmente para los dos estudiantes de Venezuela quienes en la mayoría tienen diferentes conceptos. En el ítem 2, hubo una variedad en el nombre del elemento ya que 3 estudiantes lo conocen como Canasto, uno como Cesto, siete como Canasta, uno como Saco, uno como Canastilla y uno como Cesta, también en el ítem 4 hay una particularidad y es que once estudiantes la conocen como tetero, dos como biberón y para ellos es pacha y chupo. En el ítem 6 los estudiantes venezolanos lo definen como “porem” y “frasco”. En los ítem 1, 3, 5, 7, 12, 15, 29, 34, 38, 40, 42 y 45 solamente hay dos significados, por su parte en los ítem 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 (la imagen fue confusa para muchos porque el animal ilustrado arrojó varias definiciones como chigüiro, castor, roedor, ratón y topo), 27 (zorrillo, rapaz, zorra, chucha, zarigüeya, fara y ratón), 28 (zopilote, rapaz, golero, chulo, laura, wara, buitres, zamuro), 31, 32 (taguas, marrano, tapir, danta y cerdo, un estudiante indicó que era un rinoceronte),

33, 35, 36, 37, 41 (poncho, ruanas, indias, abrigo y mantas), 43 y 44 (3 estudiantes contestaron “Perro” los demás la conocen como diadema, balaca, moña, vincha, cintillo y cinta) hay variedad de significados de acuerdo con su conocimiento previo o región.

De igual manera, al contrastar la información de los estudiantes de la región pacífica que corresponden a una misma Institución Educativa, que en general su ascendencia es una mezcla con la cultura paisa por su ubicación geográfica y haciendo la aclaración que no pertenecen a ninguna etnia o grupo afrodescendiente, se encuentra que los estudiantes al desarrollar el cuestionario conocen los conceptos de la mayoría de las ilustraciones incluso algunos con varios significados válidos para la ilustración y se evidenció la capacidad de interactuar y reconocer diferentes conceptos y aplicarlos en su aprendizaje. Se observó en algunos ítems como el 7, 20 y 44 errores de ortografía y en pocos el desconocimiento total de la ilustración y otros pocos confunden la imagen con una categoría que se asemeja a la ilustración y por esta razón realizan una inadecuada interpretación. En la subcategoría Comunicación Verbal e ilustraciones la educación propia de la región pacífica y sus culturas hace que la socialización de conceptos y saberes en las comunidades y familias donde se forma el individuo necesite de una comunicación verbal adecuada con conceptos claros para lograr su comprensión e integración a la vida comunitaria y a las prácticas tradicionales, y esta es una tarea de la escuela para edificar escenarios de equidad e igualdad donde la interculturalidad sea un factor que beneficie la realización de oportunidades y habilidades comunicativas reales, efectivas y útiles para su proyecto de vida y realización personal.

Al realizar el análisis se encontró que en 21 ilustraciones presentadas en el cuestionario todos los participantes conocen la imagen con claridad y la nombran con el mismo concepto y que además algunos le dan un segundo significado legítimo en su cultura o en otra cultura que ha llegado y permeado la suya, referenciados a continuación con numeral y nombre: 1. Puntilla, 3. Silla, 4. Tetero y alguno le llama también biberón ,5. Ventilador, 7. Hamaca, 8. Porta, 12. Aguacate y alguno lo reconoce también como palpa, 15. Sandía, 17. Chontaduro, 19. Huevos revueltos, 20. Mazamorra, 23. Guama, 26. Murciélago, 29. Tortuga, 31. Cocodrilo, 35. Ballena, 36. Loro y alguno lo nombra como

pájaro, 38. Sacapunta, 40. Sombrero, 42. Manilla y alguno también lo llama pulsera, 45. Gorra.

Adicionalmente, se identificaron algunas diferencias relevantes en la conceptualización, por ejemplo en el numeral 22 todos los participantes nombran el alimento de manera diferente encontrando gran diversidad: raspado, granizado, helado, cholado , así mismo en el numeral 32 la mayoría de los estudiantes no reconocen el animal propuesto en la ilustración y solo alguno le llama oso hormiguero, en el numeral 24 todos los estudiantes manifiestan no reconocer la fruta posiblemente porque no es conocida en su región. En el numeral 21 un estudiante también manifiesta no conocer la ilustración presentada mientras que la mayoría le asignan dos nombres diferentes uchua y tomate. Los numerales donde se evidenciaron algunas variantes especialmente donde la mayoría identifican la ilustración con un concepto y alguno con otro nombre, pero válidos son: 2, 11, 13, 16, 18, 27, 28, 30, 33, 34, 41 y 44. Por último, en los numerales 6, 9, 10, 14, 25, 37 y 39 encontramos 3 conceptos diferentes para la ilustración presentada en el cuestionario

Finalmente, en la región de la Orinoquia se hallaron los siguientes datos relacionados al análisis del cuestionario cualitativo aplicado a 2 estudiantes afrodescendientes de la ciudad de Villavicencio, 3 estudiantes sin pertenencia étnica de la ciudad de Villavicencio, 1 estudiante sin pertenencia étnica de los llanos colombo-venezolanos y 5 estudiantes pertenecientes a la cultura Nasa del resguardo Ondas del Cafre del municipio de mesetas en el departamento del Meta. Al contrastar la información obtenida en el análisis de las respuestas de los estudiantes se percibe en las subcategorías de didáctica educativa y el proceso de enseñanza aprendizaje que el contexto educativo y entorno social son determinantes para comprender que el estudiante nombra las ilustraciones en función de las significaciones que ellas tienen para él; es en el contexto mismo de la interacción social y desarrollo del estudiante que surgen y se constituyen estas terminologías usadas en su lenguaje, a través de los procesos de carácter interpretativo de sus tradiciones, cultura, e identidad. Se identifican algunas diferencias y similitudes en los términos usados por los estudiantes para referirse a diferentes elementos o seres vivos comunes. En relación con la categoría de procesos de ejemplificación en las subcategorías ilustraciones y comunicación verbal se evidenció que los ítems con mayor número de respuestas que coinciden son los referenciados a continuación con número y nombre asignado por los estudiantes: 1 Puntilla, 2 canasta, 3 Silla, 4 Tetero ,

5 Ventilador , 6 Termo , 12 Aguacate, 15 sandia, 16 Mazorca , 23 Guama , 26 Murciélago, 29 Tortuga, 32 Danta , 34 Mono ,35 Ballena , 37 Maleta ,38 Sacapuntas,40 Sombrero, 42 Manilla y 43 Aretes. Adicionalmente se identificó que los ítems que presentaban algunas variantes en los términos asignados por los estudiantes fueron el 7, 9, 11,17,18,19, 20, 22, 25, 31,33,36,39, 41., 44 y 45. Del mismo modo se constató la mayor diversidad de respuestas las arrojaron el ítem 8 para lo cual los estudiantes asignaron 5 términos diferentes, el ítem 10 con 6 palabras diferentes, el ítem 13 con 4 términos diferentes, el ítem 14 con 4 términos diferentes, el ítem 21 con 6 términos diferentes, el ítem 24 con 6 términos diferentes, el ítem 27 con 4 términos diferentes, ítem 28 con 5 términos diferentes, ítem 30 con 4 términos diferentes.

4.1.3 Análisis de procesos de ejemplificación y aprendizaje

Por último, en relación con el objetivo específico número tres analizar los procesos de ejemplificación y aprendizaje al interior de las instituciones educativas que promuevan ambientes enriquecedores de intercambio de diálogo social, implicó evaluar cómo se integra la diversidad cultural y social en la educación, y cómo se fomenta la interacción y el diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa para enriquecer el proceso educativo y promover una convivencia respetuosa y enriquecedora tal y como se detalla en los hallazgos de la tabla 7 y en los análisis descritos a continuación.

Tabla 7.
Hallazgos matriz de captura de información

Objetivo específico	Ejemplificación	Análisis
<i>Analizar los procesos de ejemplificación y aprendizaje al interior de las instituciones</i>	<i>En referencia a la identificación de los diálogos aplicados en la enseñanza desde procesos de</i>	<i>En el ejercicio de recolección y contraste de las respuesta que se dieron en el cuestionario se puede ver cómo los estudiantes de las regiones a las que pertenecen los maestrantes tienen una serie de similitudes en sus respuestas mostrando cómo desde los niveles de educación contribuyen y sus contextos contribuyen a que reconozcan por medio de imágenes y descripciones los objetos mostrados, a pesar que son de una nación pluricultural, esto muestra como los términos de estos objetos no interfieren con los regionalismos que pueden tener los estudiantes, también se puede deducir que los contextos de los colegios también han</i>

<p><i>s educativas que promuevan ambientes enriquecidos de intercambio de diálogo social.</i></p>	<p><i>ejemplificación para el fomento en relaciones de equidad, y teniendo en cuenta los hallazgos en el resumen analítico en educación y el cuestionario es importante diseñar actividades que fomenten la participación equitativa, utilizar ejemplos concretos y relevantes, fomentar la reflexión crítica y la empatía, y promover la acción transformadora</i></p>	<p><i>contribuido a que los estudiantes puedan dar respuesta a lo mostrado, independientemente de que sean de diferentes grados de escolaridad. Por último, ver cómo la interculturalidad de cada región genera unos mismos códigos verbales en los cuales permiten un diálogo asertivo entre ellos y entre otras personas de la región andina. En este método de recolección de información podemos inferir que a pesar de manejar un solo código lingüístico los términos que se adoptan, son una gran variedad y vienen de la cultura y aprendizaje de cada estudiante de acuerdo a la jerga o argot de los diferentes grupos o comunidades a los cuales pertenecen y que de una u otra forma pertenecen algún tipo de cultura, lo cual hace que el aprendizaje significativo y reaprendizaje lo tengan arraigado a sus raíces propias, siendo tanta la convicción de interpretar un objeto e imagen como lo ven (denotación) y no como lo puede definir una descripción o un lenguaje de connotación. El análisis de las respuestas de los estudiantes evidenció que el contexto educativo y el entorno social son determinantes para comprender cómo los estudiantes nombran las ilustraciones en función de las significaciones que ellas tienen para ellos, a través de los procesos interpretativos de sus tradiciones, cultura e identidad.</i></p> <p><i>En lo que se hace fundamental reconocer la importancia de los diálogos aplicados a la enseñanza es fundamental para lograr una educación, inclusiva y de calidad en la que todos los miembros de la comunidad se sientan en los distintos escenarios la participación de agentes educativos e interculturales que realicen procesos pedagógicos etnoeducativos y generen en los diferentes contextos acciones de cambio y transformación para promover y fortalecer dinámicas inclusivas que alcancen aprendizajes significativos pero que a su vez generen acciones de ciudadanía, convivencia y la posibilidad de desarrollar competencias y actitudes para seguir fortaleciendo la construcción de una sociedad más justa y equitativa y poder buscar y entender una sociedad pluricultural donde se respeten las diferencias y estemos abiertos a un sistema educativo sin prejuicios ni exclusiones.</i></p>
---	---	--

Nota. Tabla 7. Hallazgos matriz de captura de información. Fuente: elaboración propia.

Es esencial que la enseñanza-aprendizaje se enfoque en fomentar procesos pedagógicos que destaquen la herencia cultural de los diferentes grupos étnicos presentes en el país. Esto implica reconocer y valorar la identidad cultural de cada individuo y comunidad, promoviendo el respeto y la valoración de sus tradiciones, costumbres, creencias y formas de vida, tal y como se describe a continuación.

En concordancia, los hallazgos del resumen analítico en educación y los del cuestionario de ilustraciones referentes a los proceso de ejemplificación detallados anteriormente de acuerdo a la información suministrada por los coinvestigadores de las instituciones con población étnica como lo son la Institución Educativa Ette Ennaka sábanas de

San Ángel con gran población de estudiantes pertenecientes a la cultura chimila, de la institución Educativa Indígena No 8 de Maicao Guajira centro educativo que presta su servicio únicamente a miembros de la cultura Wayuu y de la Institución Educativa Los Fundadores ubicada en el resguardo indígena Ondas del Cafre de la comunidad Nasa, refieren que en las mismas se encuentran regularmente docentes que constantemente son capacitados en competencias interculturales, lo que les permitan trabajar con estudiantes de diferentes culturas de manera efectiva y respetuosa, y que les ayudan a diseñar estrategias educativas inclusivas.

Puede establecerse entonces que estas instituciones promueven un diálogo intercultural en el que se fomenta la participación de todas las culturas presentes en el aula y en el contexto en el que estas se encuentran destacando a través de la organización de actividades extracurriculares la participación activa de los estudiantes en la promoción de la interculturalidad, destacando que la interculturalidad no solo se limita al ámbito escolar, sino que debe extenderse a la sociedad en general, para lograr una sociedad más inclusiva y equitativa.

De igual manera, en las demás instituciones educativas abordadas en el proyecto, a pesar que las mismas no cuentan con estudiantes pertenecientes a algún grupo étnico, si se observa por parte de estos un reconocimiento de algunos de los elementos distintivos de las mismas como prendas de vestir y accesorios típicos de estas, aspecto que puede y debe ser usado al interior de dichas instituciones para promover el conocimiento de la diversidad cultural del país, de su biodiversidad, de su riqueza lingüística y desde allí facilitar que en posibles eventos de adhesión de población procedente de otras regiones, los estudiantes residentes faciliten y apoyen la incorporación de esta población, y los docentes a cargo amplíen en su discurso los procesos de ejemplificación para lograr un entorno de aprendizaje en equidad.

Finalmente, analizar los procesos de ejemplificación y aprendizaje al interior de las instituciones educativas, que promuevan ambientes enriquecedores de intercambio de diálogo social, es fundamental para el fomento de la inclusión educativa, en el que se busque fortalecer la convivencia escolar, promover la educación intercultural, por medio de la creación de espacios de diálogo y reflexión en todos los niveles educativos; lo que permitirá formar ciudadanos

comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de la diversidad. Esto debido a que en Colombia, las instituciones educativas de las diferentes regiones tienen la responsabilidad de promover ambientes enriquecedores de intercambio de diálogo social, a través de procesos de ejemplificación y aprendizaje la educación desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento, inclusión, equidad y desarrollo de los pueblos étnicos en Colombia. La didáctica educativa, como enfoque pedagógico, puede ser el motor de cambio que permita la formación de seres humanos capaces de analizar, respetar e incluir a los demás, reconociendo la diversidad cultural y promoviendo la igualdad de oportunidades.

4.2 Discusión y análisis

A través de la descripción de la interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las instituciones educativas colombianas para escenarios de equidad, se pudo observar la importancia de que se generen ambientes inclusivos y enriquecedores, donde se valore la diversidad cultural y se promueva el respeto, el diálogo y la convivencia entre estudiantes de diferentes culturas y demás actores educativos; debido a que muchos de los estudiantes del país no manejan la misma terminología que usan, sus maestros, sus compañeros y más aún se encuentran en los libros de texto; en ese sentido, tener en cuenta la interculturalidad en los procesos de ejemplificación creará una educación más equitativa y enriquecedora, preparando a los estudiantes para vivir en una sociedad pluricultural donde se reconozcan y respeten las diferencias, construyendo así una sociedad más justa, tolerante y solidaria.

Así mismo, en relación a la caracterización de los diálogos aplicados en la enseñanza-aprendizaje desde procesos de ejemplificación para el fomento en relaciones de equidad, la información obtenida en la aplicación del instrumento cuestionario de ilustraciones (ver anexo B y anexo D), que al ser aplicado a una muestra con diversidad de regiones de procedencia permitió identificar de igual manera, la diversidad de términos que se emplean en las mismas para referirse a elementos del diario vivir y que se reflejan en los diálogos establecidos en las aulas para desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje; en este sentido, la ejemplificación empleada en el discurso docente es clave para promover relaciones equitativas entre los sujetos del proceso; evidenciando la categoría de procesos de ejemplificación y las

subcategorías de comunicación verbal, didáctica educativa, procesos de enseñanza aprendizaje e ilustraciones; teniendo en cuenta que la terminología y el lenguaje usado por los estudiantes para referirse a diferentes elementos, animales y alimentos varía de acuerdo a diferentes factores del contexto educativo, como la región, tradiciones, cultura y demás espacios sociales en los que convergen la familia y el entorno social del estudiante.

En concordancia, desde el análisis en los procesos de ejemplificación y aprendizaje al interior de las instituciones educativas muestreadas en las diferentes regiones de Colombia, con el objetivo de promover ambientes enriquecedores de intercambio de diálogo social, es necesario abordar varios aspectos relacionados con la educación en el país. En este sentido, los hallazgos en la matriz de captura de información (ver anexo B y D) presentados en el trabajo de campo establecen la necesidad de promover ambientes enriquecedores de intercambio de diálogo social en las instituciones educativas de Colombia, de acuerdo con la tabla 6 hallazgos de ilustraciones y la tabla 5 hallazgos del resumen analítico en educación, se establece que si bien el uso de ejemplos y vocabulario característico de cada región puede enriquecer el aprendizaje de los estudiantes, es importante que los docentes estén conscientes de las posibles dificultades de comprensión que esto puede generar, en el que se deben brindar aclaraciones y utilizar estrategias adicionales para asegurar que todos los estudiantes comprendan los conceptos de manera efectiva; haciendo necesario que todos los docentes y directivos cuenten con conocimientos y sensibilidad hacia la diversidad cultural, para ser facilitadores del diálogo respetuoso y enriquecedor entre estudiantes de diferentes orígenes étnicos, contando además con la capacidad de diseñar y aplicar estrategias pedagógicas inclusivas que promuevan la participación y la visibilidad de todos los estudiantes, evitando cualquier forma de discriminación o exclusión.

A partir de los hallazgos del presente estudio se pudo dar respuesta a la pregunta central de investigación que sirvió de eje al mismo: ¿Cómo describir la interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las instituciones educativas para escenarios de equidad? al respecto se establece que la interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las instituciones educativas para escenarios de equidad se desarrolla en base al

principio fundamental de una educación inclusiva en la que se valoren las diferentes culturas presentes en las comunidades educativas colombianas, así como a la promoción del diálogo y la comprensión entre ellas, en las que los agentes interculturales juegan un papel fundamental en la promoción de la interculturalidad en las instituciones educativas, reconociendo y valorando la diversidad cultural presente en las aulas, con el apoyo de las políticas públicas sobre equidad e inclusión y las estrategias construidas a nivel nacional para responder a las necesidades culturales de las diferentes regiones del país y donde con estas orientaciones más su experiencia personal, estén dispuestos a fortalecer y adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades y particularidades de todos los estudiantes; generando estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión desde el reconocimiento de las similitudes y diferencias interculturales que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que, desde los procesos de ejemplificación se promueva el diálogo intercultural en el aula, que lleve a la adaptación de las metodologías de enseñanza a las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes, entre otras.

Adicionalmente, se establece que el uso del lenguaje inclusivo en el aula es fundamental para garantizar que todos los estudiantes se sientan representados y respetados en el proceso de enseñanza en el que se promuevan ambientes enriquecedores de intercambio de diálogo social, que en el contexto educativo el lenguaje usado no excluya a ninguna cultura o grupo de estudiantes, y que permita la comprensión de los conceptos en un contexto culturalmente relevante.

En lo referente a la primera pregunta secundaria de investigación ¿Qué beneficios en los procesos de enseñanza – aprendizaje conlleva el desarrollar la ejemplificación en la cátedra docente desde el reconocimiento de la interculturalidad en el aula? se reconoce que desarrollar la ejemplificación en la cátedra docente desde el reconocimiento de la interculturalidad en el aula conlleva múltiples beneficios en los procesos de enseñanza-aprendizaje descrito en el capítulo 4.1.2, los cuales se describen de acuerdo a los hallazgos capítulo 4.1.1, en el instrumento resumen analítico en educación RAE (ver anexo B) por medio de la identificación de los centros de cultura y escenarios que hacen parte de las instituciones educativas seleccionadas para el reconocimiento de las similitudes y diferencias interculturales.

De acuerdo a lo anterior y dando respuesta a la segunda pregunta secundaria de la investigación: ¿De qué manera las instituciones educativas donde laboran los coinvestigadores del proyecto Nodo desarrollan sus procesos de diálogos y aprendizajes en la dimensión intercultural?, se encontró de acuerdo al análisis de los hallazgos del instrumento Matriz captura de información (ver anexo B) detallado en el capítulo 4.1.3, que en algunas de las instituciones educativas en las que laboran los investigadores se han desarrollado los procesos de diálogos y aprendizajes en la dimensión intercultural a través de la promoción de la inclusión, la sensibilización, la capacitación, el diálogo, la ejemplificación y la reflexión crítica, desde los proyectos pedagógicos internos y los convenios con los centros y escenarios culturales que hacen parte de las instituciones educativas seleccionadas para el reconocimiento de las similitudes y diferencias interculturales; en las que se propende por la promoción de la diversidad cultural como un valor enriquecedor y no como un obstáculo, sensibilizando a la comunidad educativa sobre la importancia de la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la vida cotidiana; en el que regularmente se incorporan ejemplos y casos culturales relevantes en la enseñanza lo que les permite a los estudiantes comprender los conceptos en un contexto culturalmente significativo y aplicable a su realidad; al generar debates enriquecedores que aporten diferentes visiones y lleven a la construcción colectiva del conocimiento.

Se suscitan entonces nuevos interrogantes con relación a las instituciones educativas del país en las que la población en su mayoría no pertenece a un grupo afrodescendiente, Wayuu, Chimila Issa Orisuna, Nasa, u otro; y que abren la puerta a posteriores estudios que amplíen la información disponible en lo referente a la educación intercultural para favorecer la preservación y el fomento de la riqueza cultural que tiene Colombia.

Al respecto, ¿Las instituciones educativas están fomentando un diálogo intercultural que trascienda el ámbito escolar y alcance a la sociedad en general en busca de una mayor inclusión y equidad?

De igual manera, entendiendo el constante flujo de la población en Colombia por factores económicos y de seguridad social ¿cómo se desarrolla el proceso de incorporación y adaptación de la población escolar a las nuevas

instituciones educativas? y dentro de ese proceso ¿Se implementa alguna adaptación curricular y didáctica para atender las necesidades individuales y garantizar el logro de las competencias mínimas de aprendizaje?

Conclusiones

La descripción de la interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las instituciones educativas para escenarios de equidad reveló que en Colombia se debe tener una visión inclusiva y enriquecedora de la educación, que logre el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural presente en las aulas, fomentando el diálogo y la comprensión entre estudiantes de diferentes culturas y promoviendo el respeto hacia todas las perspectivas y experiencias culturales, dando importancia a la promoción de la interculturalidad en los distintos escenarios, como aulas de clase, bibliotecas, espacios culturales y actividades extracurriculares, en la que constantemente estén presentes proyectos educativos interculturales, encuentros y festivales que fomenten la valoración de la diversidad cultural y el respeto por las diferentes manifestaciones culturales presentes en las comunidades educativas; teniendo en cuenta a todos los actores educativos especialmente a los docentes quienes juegan un papel fundamental como agentes interculturales, asumiendo el compromiso de adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades y particularidades de todos los estudiantes. Asimismo, estos actores educativos desarrollen estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión desde el reconocimiento de las similitudes y diferencias interculturales, generando ambientes enriquecedores de intercambio de diálogo social.

Lo que hace imperativo tener en cuenta que la educación intercultural debe ser un eje transversal en todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la educación superior. Esto implica promover la inclusión de contenidos curriculares que reflejen la diversidad étnica y cultural de Colombia, así como fomentar el intercambio de experiencias y saberes entre los estudiantes. En el que, desde procesos de ejemplificación para el fomento en relaciones de equidad, se propicien espacios de reflexión y diálogo que permitan a los estudiantes valorar su propia identidad y la de los demás, desarrollando así una actitud de respeto, empatía y solidaridad. De esta manera, se contribuye a la lucha contra la desigualdad y se generan oportunidades para todos los miembros de la sociedad.

Es así, como se establece el fortalecimiento de la inclusión educativa, se implementan estrategias pedagógicas que permitan atender a la diversidad de estudiantes presentes en las instituciones educativas colombianas, garantizando el acceso a una educación de calidad, independientemente del origen socioeconómico, cultural, de las habilidades y

capacidades individuales. Esto implica el diseño de políticas y programas que fomenten la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad, la capacitación de docentes y directivos con conocimientos y habilidades adecuadas para trabajar en entornos diversos y en situaciones de vulnerabilidad. Así mismo, es fundamental reconocer la importancia de la diversidad cultural y los valores al interactuar con estudiantes de diferentes grupos étnicos en las instituciones educativas. Por esto, los agentes interculturales deben ser conscientes de que su interacción diaria puede tener un impacto significativo en la vida de estos estudiantes, ya sea de manera positiva o negativa.

Para promover un impacto positivo, es necesario crear escenarios de equidad que permitan el reconocimiento y la valoración de la cultura de todas las etnias y grupos interraciales, generando conocimiento a través de procesos de enseñanza-aprendizaje que se basen en didácticas educativas inclusivas, donde se promueva el respeto y la valoración de las culturas las diferentes regiones del país y de las que hacen parte un gran número de niños, niñas y adolescentes en edad escolar como lo son región caribe con la etnia Chimila y wayuu, la región Orinoquia con la etnia nasa, la región Andina, y pacífica con diversidad de estudiantes afrodescendientes.

Además, es pertinente generar espacios de diálogo y reflexión que promuevan el respeto mutuo y la construcción de relaciones equitativas entre todos los estudiantes. Esto implica fomentar la empatía, la solidaridad y la valoración de la diversidad cultural, así como combatir cualquier forma de discriminación o estereotipos negativos hacia la cultura los grupos étnicos y afrodescendientes del país. De esta manera, se contribuye a una educación más inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad. Generando espacios de diálogo y reflexión que permiten a los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa construir relaciones basadas en el respeto, la tolerancia y la empatía. llevando a la promoción de la resolución pacífica de conflictos, el fomento de valores como la solidaridad y la responsabilidad social, y la implementación de medidas que prevengan y aborden situaciones de acoso escolar o violencia.

En cuanto a la educación intercultural, se debe propender por la promoción de estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes conocer y valorar la diversidad cultural presente en el país, fomentando el diálogo y la reflexión sobre las diferencias culturales y la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Esto implica el

desarrollo de programas y proyectos que promuevan el conocimiento y la valoración de las culturas presentes en el país, así como el diseño de estrategias pedagógicas que permitan el diálogo intercultural y el enriquecimiento mutuo, garantizando la calidad de la educación en todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la educación superior. Esto implica el desarrollo de políticas y programas que promuevan la formación de docentes y directivos de alta calidad, el fortalecimiento de los procesos de evaluación y seguimiento de los resultados de aprendizaje, y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan el desarrollo de habilidades y competencias para el siglo XXI.

La interculturalidad en los procesos de ejemplificación y aprendizajes en las instituciones educativas no solo debe ser reducida a contextos curriculares y del aula, debe ser más que eso. Abordar el aprendizaje desde la interculturalidad debería conllevar también el proceso de adecuación del sistema educativo en donde las políticas tengan en cuenta la diversidad y el análisis crítico de las realidades sociales multiculturales de las regiones en las que se está aplicando el mismo tipo de terminología en el proceso educativo y no se están obteniendo resultados positivos en cuanto a la comprensión del material, porque en estas regiones no existe como en el resto del país una palabra estándar para denominar ciertos elementos, alimentos, herramientas, etc., a lo largo ancho del país se debe tener en cuenta que en culturas como la afrodescendiente, wayuu, chimila, nasa, entre otras desde hace cientos de años se han manejado diferentes nombres para diversos elementos, alimentos, herramientas; y al encontrarlos en libros de textos y diverso material educativo con otro tipo de términos, se genera confusión y se dificulta la comprensión, por tal motivo en primer lugar se recomienda que desde el estado colombiano quien es el primer responsable de la educación hasta el docente que está presente en el aula se concreten políticas, programas y proyectos para generar ambientes de aprendizaje de interacción cultural, donde todos los rasgos culturales sean tenidos en cuenta para educar a los niños, niñas y adolescentes; generaciones que así están en las grandes ciudades, fomenten en una convivencia de respeto, solidaridad, equidad, flexibilidad y tolerancia; que con la ampliación de los vínculos entre grupos culturales diversos, puedan al vivir en una sociedad cada vez más compleja, la cual constantemente experimenta cambios socioculturales. logrando que se aporte a la creación de espacios de equidad, lo que es justamente la esencia de la educación intercultural colombiana.

Finalmente, para el futuro de las investigaciones sobre la interculturalidad en los procesos de ejemplificación en las instituciones educativas se recomienda tomar una muestra más representativa en la que se tengan en cuenta mayor cantidad de culturas de las que hacen parte los niños, niñas y adolescentes del país en edad escolar, y así tener una visión más completa para el análisis de resultados y la reacción de estrategias que permitan resolver los interrogantes que aún quedan.

Referencias

Abuchaibe.J.M. y Correa.J.J,(2015) *Elementos para una educación propia para los indígenas wayuu*

<http://polux.unipiloto.edu.co:8080/00002392.pdf>

Aguavil, J. M. & Andino, R.A. (2019). *Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila.*

Alteridad. Revista de Educación, 14(1), 78-88. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.06>

Alonso, L., & Blázquez, F. (2016). *El docente de educación virtual. Guía básica: Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle* (Vol. 33). Narcea Ediciones.

<https://books.google.com.co/books?id=2vakDwAAQBAJ&lpg=PT8&dq=%20Books%20on%20Google%20Play%20El%20docente%20de%20educaci%C3%B3n%20virtual%20C%20gu%C3%ADa%20b%C3%A1sica%3A%20Incluye%20orientaciones%20y%20ejemplos%20del%20uso%20educativo%20de%20Moodle&lr&pg=PT8#v=onepage&q&f=false>

Ancheta, A. (2018). *Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial.*

Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, 17(1), 47–59.

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17102>

Arrubla, C, Campo, E. y Leon, E. (2018). *Estrategias lúdico pedagógicas para promover el aprendizaje de la lengua Nasa Yuwe en los estudiantes del grado segundo de primaria del resguardo indígena Ondas del Cafre.*

Corporación Universitaria del Caribe - CECAR. <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/2913>

Ayala, J. A. (2020). *Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia.* *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 92-103.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/404/531>

Baena Robledo, Natalia, & Cardona Zuleta, Elvigia. (2021). *¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín.* *Revista IUS*, 15(47), 325-342. Epub 21 de mayo de 2021.

<https://doi.org/10.35487/rius.v15i47.2021.675>

Bandera, E., Molina, C., Molina, J. Y Molina, J. (2015). *Implementación De La Cátedra De Afrocolombianidad En La Institución Educativa Técnica San José De Saco. “Más Allá De La Piel”* Proyecto pedagógico

Afrocolombianidad. Biblioteca Institución educativa San José del Saco

Cabrera, J.D. (2003). *Discurso docente en el aula*. Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), 7-26.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100001>

Chavarro, L. J., Capella, C., Chiva, O., & Pallarès M. (2020). *Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano*. Revista Lasallista de Investigación, 17(2), 256-265.

<https://doi.org/10.22507/rli.v17n2a18>

Cobo, L. D. O., & Paredes, H. G. (2019). *Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas*. Mundo Amazónico, 10(2),

70-88. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/74977>

Constitución, C. (1991). Constitución política de Colombia, 1991. Presidencia de la República.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación [Ley 115 de 1994].

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Congreso de la República de Colombia. (1993) Ley 70 de 1993 "Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política". <https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Leyes/Ley%2070%20de%201993.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2012) Ley 1516 de 2012 "convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales".

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45910>

Domínguez, M. (2015). *Comunidades negras rurales de Antioquia: discursos de ancestralidad, titulación colectiva y procesos de "aprendizaje" del Estado*. Estudios Políticos, 46, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 101–123. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-51672015000100006

Espinoza, E. E., & Ley, N. V. (2020). *Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática*. Revista de Ciencias Sociales (V),(26). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146018>

- Espinoza, E. (2021). *Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de Estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que Fueron Víctimas del Conflicto.*
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000400389&script=sci_arttext&tlng=pt
- Fierro, C. & Carbajal, P.. (2019). *School convivencia : Reviewing the concept.* Psicoperspectivas, 18(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Figueiredo , C. A & Contreras, L. C. (2015). Capítulo 13 *Ejemplos y ejemplificación en el aula de matemáticas.* MANUALES UEX.
https://www.researchgate.net/publication/295636648_Ejemplos_y_ejemplificacion_en_el_aula_de_matematicas
- Figueiredo, C. A., Contreras, L. C., & Blanco, L. J. (2012). *La ejemplificación del concepto de función: diferencias entre profesores noveles y profesores expertos.*<http://funes.uniandes.edu.co/13237/>
- Forero, R., Bareño, y Duarte (2016) «*La importancia del uso del ejemplo en estudiantes de ingeniería para fortalecer el auto aprendizaje*», Ingenium, vol. 17. n.º 34, pp. 136-146, mayo. 2016.
<http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Ingenium/article/view/2743/2403>
- Fregoso, M. V. (2021). *De la educación indígena a la educación intercultural En México, Colombia y Guatemala.*
<https://www.redalyc.org/journal/279/27968419001/27968419001.pdf>
- Gallo, A. L., & Suárez, A. (2020). *Enfoques de formación en valores en la práctica de enseñanza de docentes de ética y valores en instituciones educativas de Manizales.* Revista complutense de educación.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193564>
- Gasco Txabarri, J. (2016). *El empleo de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en enseñanza secundaria obligatoria.* Revista de Investigación Educativa, 34(2), 487-502. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.222901>
- Guevara, L. X. ., & Vélez, L. A. (2020). *Primeras aproximaciones sobre la realidad de la inclusión en la educación en Colombia.* Revista Boletín Redipe, 9(3), 85–100. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i3.933>
- Guzmán, E. C. (2019). *La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una*

educación no racista. <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cisen/article/view/1075>

Hernández, I., Fernández, K. M., Estela, A. C., & Mestizo, E. J. (2020). *Educación y Solidaridad: Un Camino hacia la Inclusión Educativa.* Social and Education History, 9(3), 227- 251. <http://doir.org.10.17583/hse.2020.4310>

Hernández, S. (2015). *Problemas de comunicación en el aula: reflexiones desde la teoría de la comunicación humana.* Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas, 6(1), 102-118.
<http://dx.doi.org/10.15658/CESMAG15.05060108>

Hernández, R., Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill. <https://www-ebooks7-24-com.ezproxy.uniminuto.edu/?il=6443>

Íñiguez, A. A. R. (2020). *La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural.* Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, (9), 56-73.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/15683>

Krainer, A. (2019). *Interculturalidad y su aporte para los proyectos de desarrollo.* Territorio, identidad e interculturalidad, 25-46. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57514.pdf#page=21>

Larraín, A., & Madrid, P.J. (2017). *Afro-Antiocan artistic expressions and multiculturalism in Colombia.* local transformations. Political Studies , (51), 240-262. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n51a12>

Loreto, J. C., Restrepo, Y. C., & Arroyave, L. M. (2020). *Diseños curriculares e inteligencia social en zonas urbanas y rurales de colombia.* Cultura educación y sociedad. 12(1), 255–274.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.17>

Martínez, A. J.; Arango, M. C.; & Hoyos, E. (2022). *Dialogo intercultural con los niños y niñas Emberá Chami para facilitar la enseñanza de las estrellas y el fenómeno de la luz* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30111/2/MartinezAstrid_2022_DialogoInterculturalEmberacham%C3%AD.pdf

- Mesa técnica departamental de etnoeducación Wayuú. (2008). *Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuú Anaa Akuaipa*. https://issuu.com/educacionintercultural/docs/proyecto_educativo_anaa_akuaipa
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1995) Decreto 804 de 1995 Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3161.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998) 1122 de 1998 que reglamenta el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2007) Decreto 2406 de Junio 26 de 2007
<https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/128038:Decreto-2406-de-Junio-26-de-2007>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018) El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica, la educación media y la educación superior.
<https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica*.
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Monroy , M., Nava, N. (2018). Metodología de la investigación. Grupo Editorial Éxodo.
<https://elibro-net.ezproxy.uniminuto.edu/es/lc/uniminuto/titulos/172512>
- Morales Vargas, P. (2020). *Educación ciudadana para la convivencia democrática y la interculturalidad en educación inicial*. Revista Estudios En Educación, 3(4), 69-96.
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneduccion/article/view/84>
- Morales, L. D. W. (2022). *Educación Intercultural y Convivencia Social: Experiencias del modelo educativo de Bluefields Indian & Caribbean University*. Wani, (76), 12-21. <https://doi.org/10.5377/wani.v38i76.14036>
- Moreno Beltrán, Y. (2022). *Educación e Interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia*. Novum Jus, 16(1). <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.1.8>

- Muñoz, M. G., & Sicard, A. S. (2021). *El aula viva, un ambiente de diálogo intercultural desde los saberes ancestrales con la Universidad Pública Colombiana en el siglo XXI*. Relatos entramados por múltiples territorios de sabiduría. Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2119/1/Memorias-de-simposio-81-92.pdf>
- Narváez, S. (2020). *La apropiación del léxico Ette Taara en el Ciclo Moomate de la Institución Etnoeducativa Departamental Ette Ennaka*. *Lingüística y Literatura*, (78), 352-383. doi.org/10.17533/udea.lyl.n78a14
- Nava, Y. (2021). *El aprendizaje del náhuatl en el contexto urbano de Xalapa. Análisis de prácticas de enseñanza-aprendizaje conducentes al diálogo intercultural*.
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/51249/NavaHernandezYoltzi.pdf?sequence=1>
- Ortiz, J. A. C., & Guzmán, E. C. *La formación docente intercultural en Colombia (1977-2020)*. *Pedagogía comunitaria, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación Universitaria. Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*.
<https://repositoriointerculturalidad.ec/xmlui/bitstream/handle/123456789/38085/Repensando%20pedagogias%20y%20practicas%20%20interculturales%20en%20las%20Ame%CC%81ricas.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=96>
- Oses, A., Cabeza, O. J., Flórez, C. E., Botero, D. A. (2022). *Educación intercultural crítica: una alternativa para la Construcción del posconflicto colombiano*. *Análisis*, 54(101). <https://doi.org/10.15332/21459169.7579>
- Otzen, T., Manterola, C. (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio*. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-95022017000100037&script=sci_arttext
- Paredes, Ana, & Carcausto, Wilfredo. (2022). *Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: una revisión sistematizada*. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (17), 203-216.
<https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>

- Parra, O, Cano, V, & Gomez, M (2017). *Traditional Sikuani scriptures of conuco and cazabe: a pedagogical research experience* . National Pedagogical University.
https://books.google.com.co/books/about/Escrituras_tradicionales_sikuani_del_con.html?id=82-FzgEACAAJ&redir_esc=y
- Pascagaza, E. F. (24 junio 2018). *Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión*. Universidad del Atlántico, Colombia.
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1953/2285>
- Perez, M., Castro R. C. & Pardo E.s (2019). *La educación intercultural como punto de partida para la Inclusión social en la I. E. de Gambote*. Universidad de Cartagena.
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/16008>
- Ramos, C. A. (2020). *Los alcances de una investigación*. Ciencia América, 9(3), 1-6.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>
- Reascos, N. (2020). *Interculturalidad y comunicación*.
https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/bitstream/CONSEJO_REP/141/1/Foro-Virtual-Vision-Intercultural-en-los-Medios-de-Comunicacion.pdf
- Rincón, J. E. G. (2019). *Políticas públicas de educação afrocolombiana: a arte de escamotear o direito das populações*. *Roteiro*, 44(1), 1–20.: <https://doi.org/10.18593/r.v44i1.17645>
- Rivera Ríos, Alex Rodrigo, Galdós Sotolondo, Sol Ángel, & Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2020). *Intercultural education and meaningful learning: a challenge for basic education in Ecuador*. *Conrado*, 16(75), 390-396. Epub 02 de agosto de 2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400390&lng=es&tlng=en.
- Rodríguez.A.M.(2020) *Reconocimiento de la cultura de los estudiantes afrodescendientes en docentes del colegio José María Vargas Vila*. <http://hdl.handle.net/11349/28638>

- Rojas, E., (2016). *La ejemplificación en los diccionarios escolares en Colombia: Una revisión en tres diccionarios para bachillerato*. Forma y Función vol. 29, n.º 1 enero-junio del 2016. Bogotá, Colombia. doi:
<http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v29n1.58512>
- Rothman . (2022). Constitución política de Colombia. leyfacil. com. ar. <https://cutt.ly/00bEoA>
- Rueda,G., Paz, L. & Avendaño, W.. (2019). *Analysis of Intercultural Education of a group of Students at the Francisco de Paula Santander University, in Colombia, that were Victims of the Armed Conflict*. Formación universitaria, 12(4), 95-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400095>
- Sánchez, I. M., (2020). Editorial. *Estudios interculturales desde la educación*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 22(34), 8-16. <https://doi.org/10.19053/01227238.11327>
- San Martín, D. (2014). *Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 103-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Sarmiento, R. (2015). *The anaa akua' ipa as an instrument for the constitution of a political subject in the Indigenous Educational Institution (IEI) no 5 of the municipality of maicao, la guajira* (Master's thesis).
<http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1487>
- Serra, C. (2004). *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. Revista de educación.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/67344>
- Schenkel, E., & Pérez, M. I. (2018). *Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico*. Acta geográfica, 12(30), 227-233.
https://www.researchgate.net/publication/331382164_Un_abordaje_teorico_de_la_investigacion_cualitativa_como_enfoque_metodologico
- Toscano, D. F., Peña, G., & Lucas, G. A. (2019). *Convivencia y rendimiento escolar*. Revista Metro - litana de Ciencias Aplicadas, 2(2), 62-68. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Universidad pedagógica, 2017. *Guía de Elaboración de Resúmenes Analíticos en Educación – RAE*.

<https://practicalenguasupn.files.wordpress.com/2020/07/>

[elaboracion_de_resumenes_analiticos_en_educacion_rae_.pdf](#)

Villero Pacheco, M. F., & Tejeira, Y. (2022). *Análisis del marco normativo de la educación en el contexto global*.

Delectus, 5(1), 87-95. <https://doi.org/10.36996/delectus.v5i1.165>

Yáñez. A.I. y Rubiano.P. A. (2021) Estrategias para generar procesos de interculturalidad en las comunidades indígenas.

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/2465/2350>

Anexos

Anexo A. Consentimientos informados



Asentimientos y
consentimientos inf

Anexo B. Instrumentos de recolección de datos



Matriz de Captura
de Información.xlsx



RAE.pdf



Formulario
instrumento recolecc

Anexo C. Validación de instrumentos



Validación de
instrumentos por ex

Anexo D. Evidencias de trabajo de campo



RESPUESTAS
CUESTIONARIO .xlsx



EVIDENCIA
FOTOGRAFICA DILIC



CODIFICACIÓN
CUESTIONARIO.xlsx

Anexo E. Matriz de análisis categorial



Anexo E_ Matriz de
análisis categorial.d

Anexo F. Curriculum Vitae Coinvestigadores



Anexo F.
Curriculums coinves