



Constructo epistémico–pedagógico para fortalecer las competencias
comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes de la Institución Educativa
Rural Ángel Ricardo Acosta, Milán, Caquetá, Colombia, durante los años 2025 y
2026

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

LUZ MARLENY ARIAS ECHEVERRI

ASESOR

ILEANA GLORIA PÉREZ VERGARA

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Arias Echeverri, Luz (2026). Constructo epistémico–pedagógico para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta, Florencia, Caquetá, Colombia, durante los años 2025 y 2026 [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

El presente estudio cualitativo, con diseño no experimental, transversal y exploratorio, tuvo como objetivo diseñar un constructo epistémico–pedagógico para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes desde un enfoque intercultural, bilingüe y contextualizado, empleando métodos teóricos y empíricos articulados sistémicamente mediante entrevistas, grupos focales y encuestas aplicadas a docentes y estudiantes por muestreo intencional. Los resultados evidenciaron que dichas competencias se configuran desde la oralidad, la memoria colectiva y la relación con el territorio, revelando una tensión con el modelo escolar monolingüe y la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques interculturales que integren lengua materna, identidad y aprendizaje. En respuesta, se diseñó un constructo estructurado en principios, estrategias, actividades, indicadores y mecanismos de evaluación, organizado por fases que articulan interculturalidad crítica, bilingüismo funcional, aprendizaje socio-constructivista e integración de saberes. Se concluye que el objetivo se cumplió al proponer una alternativa pedagógica pertinente, viable y replicable que fortalece oralidad, escritura y participación estudiantil, aportando una comprensión contextualizada del lenguaje y una propuesta transformadora para la equidad educativa en contextos interculturales, reafirmando la importancia de la mediación docente intercultural y la evaluación formativa como ejes de procesos comunicativos sostenibles.

Palabras clave: interculturalidad; competencia comunicativa; educación bilingüe; aprendizaje socio-constructivista; evaluación formativa.

Abstract.

The present qualitative study, with a non-experimental, cross-sectional, and exploratory design, aimed to design an epistemic-pedagogical construct to strengthen communicative competencies in Coreguaje Indigenous students from an intercultural, bilingual, and contextualized perspective, employing theoretical and empirical methods articulated systematically through interviews, focus groups, and surveys applied to teachers and students selected by intentional sampling. The results showed that these competencies are shaped by orality, collective memory, and the relationship with the territory, revealing a tension with the monolingual school model and the need to transform traditional pedagogical practices toward intercultural approaches that integrate mother tongue, identity, and learning. In response, a construct structured around principles, strategies, activities, indicators, and evaluation mechanisms was designed, organized into phases that articulate critical interculturality, functional bilingualism, socio-constructivist learning, and the integration of knowledge. It is concluded that the objective was achieved by proposing a relevant, viable, and replicable pedagogical alternative that strengthens orality, writing, and student participation, contributing a contextualized understanding of language and a transformative proposal for educational equity in intercultural contexts, reaffirming the importance of intercultural teacher mediation and formative assessment as pillars of sustainable communicative processes.

Keywords: interculturality; communicative competence; bilingual education; socio-constructivist learning; formative assessment.

Agradecimientos.

Dar las gracias primeramente a Dios por permitir continuar este arduo proceso, a la universidad UIIX, por materializar en cada uno de los profesores, asesores, y tutores que contribuyeron en este doctorado.

A todos y cada uno de mis compañeros por colaborar con su profesionalidad en el camino de la creación del conocimiento.

A mi familia que me brindó su acompañamiento en este recorrido especialmente a mis hijos por ser motivo principal de superación a mis padres que me fortalecieron con sus oraciones.

Dedicatorias.

A Dios por haberme permitido alcanzar esta meta en medio de algunas adversidades, a mis padres por enseñarme a creer en los sueños y ligados al esfuerzo se pueden hacer realidad y a mis hijos por ser motivo de inspiración y metas muy altas en mi vida.

A los profesores y estudiantes indígenas que me permitieron obtener información valiosa para el desarrollo de este proyecto materializándola en un producto final exitoso.

Desde muy joven se aprendió a agradecer, a luchar y no dejarnos vencer de los obstáculos.

Índice general

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I. Proyección de la investigación.....	16
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.....	16
1.2. Planteamiento del problema.	17
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	22
1.4. Justificación.....	22
1.5. Objeto de estudio.....	25
1.6. Campo de acción.	26
1.7. Objetivos.	27
1.7.1. Objetivo General.	27
1.7.2. Objetivos específicos.	27
1.8. Hipótesis.....	27
1.9. Alcance temático.....	28
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.....	29
CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales.	30
2.1. Estado del arte	30
2.2. Marco Teórico.....	35
2.3. Marco Conceptual.	46
2.4. Marco Contextual.....	48

2.5. Marco Legal y Normativo.....	52
CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.....	60
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.....	61
3.2. Diseño metodológico.	64
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	64
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.	66
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.	67
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	69
3.3. Trabajo de campo	71
3.3.1. Aplicación de los instrumentos.	72
3.3.2. Procesamiento de la información.	74
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.....	75
3.5. Redacción de resultados y discusión.....	84
3.5.1 Mundos vividos, sentido y significado de las competencias comunicativas en los estudiantes Indígenas Coreguajes.....	84
3.5.2 Valor ontológico del lenguaje desde la perspectiva del docente en el desarrollo de competencias comunicativas	90
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	98
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.....	98
4.1.1 Fundamentos teóricos y referenciales	98

4.1.2 Elementos pedagógicos estructurales del constructo epistémico–pedagógico	102
4.2. Descripción de la propuesta de transformación.	107
4.2.1 Elementos didácticos concretos para el aula.....	107
4.3. Objetivos de la propuesta.	118
4.4. Actividades, fases y/o etapas.....	120
4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta	121
4.6. Resultados.	122
4.7. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.....	126
CONCLUSIONES	133
RECOMENDACIONES	136
BIBLIOGRAFÍA	138
ANEXOS	144

Índice de Figuras

Figura 1. Tendencias temáticas en estudiantes Coreguajes	76
Figura 2. Tendencias temáticas en docentes.....	77
Figura 3. Convergencia en triangulación	78
Figura 4. Mapa de palabras. Síntesis semántica del análisis.....	82

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Marco legal de la investigación</i>	57
Tabla 2. <i>Operacionalización de variables</i>	61
Tabla 3. <i>Síntesis de expresiones del grupo focal de estudiantes Coreguajes</i>	79
Tabla 4. <i>Categorías emergentes en las respuestas de los docentes</i>	81
Tabla 5. <i>Triangulación de hallazgos principales</i>	81
Tabla 6. <i>Comparación entre modelos de competencia comunicativa</i>	85
Tabla 7. <i>Factores que configuran las competencias comunicativas en contextos indígenas</i>	87
Tabla 8. <i>Estructura lógica del problema de investigación</i>	93
Tabla 9. <i>Identificación de variables de estudio</i>	94
Tabla 10. <i>Dimensiones de las variables</i>	94
Tabla 11. <i>Indicadores de análisis</i>	95
Tabla 12. <i>Principios pedagógicos del constructo epistémico–pedagógico y su aplicación en el aula</i>	106
Tabla 13. <i>Rúbrica de evaluación: desarrollo de la oralidad intercultural</i>	108
Tabla 14. <i>Rúbrica de evaluación: escritura intercultural</i>	109
Tabla 15. <i>Rúbrica: uso de materiales culturales</i>	111
Tabla 16. <i>Rúbrica: trabajo colaborativo intercultural</i>	112
Tabla 17. <i>Rúbrica: uso de TIC interculturales</i>	113
Tabla 18. <i>Rúbrica: aprendizaje adaptativo</i>	115

Tabla 19. <i>Rúbrica: identidad cultural</i>	116
Tabla 20. <i>Rúbrica: evaluación intercultural</i>	117
Tabla 21. <i>Rúbrica: participación comunitaria</i>	118
Tabla 22. <i>Fases de implementación</i>	120
Tabla 23. <i>Tipo de recurso y función</i>	121
Tabla 24. <i>Síntesis de resultados esperados</i>	123
Tabla 25. <i>Resultados o productos a obtener</i>	124
Tabla 26. <i>Indicadores, criterios e instrumentos</i>	125
Tabla 27. <i>Propuesta transformadora</i>	131

INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo de la educación, caracterizado por la creciente diversidad cultural y lingüística, el fortalecimiento de las competencias comunicativas se constituye en un desafío central para los sistemas educativos, especialmente en escenarios interculturales donde convergen distintas formas de comprender, habitar y significar el mundo. En estos contextos, el lenguaje no puede ser reducido a un instrumento técnico de transmisión de información, sino que debe ser comprendido como una dimensión constitutiva de la identidad, la cultura y las relaciones sociales. Esta perspectiva adquiere especial relevancia en comunidades indígenas, donde la oralidad, la memoria colectiva y la relación simbólica con el territorio configuran modos particulares de comunicación que, en muchos casos, entran en tensión con los modelos escolares tradicionales de corte monolingüe y homogéneo.

En América Latina, diversas investigaciones recientes han puesto de manifiesto la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas en contextos indígenas desde enfoques interculturales, críticos y contextualizados. Estudios contemporáneos han destacado la importancia de reconocer la lengua materna como base del aprendizaje, de integrar los saberes ancestrales en el currículo y de promover formas de evaluación más flexibles y pertinentes. Asimismo, investigaciones doctorales y artículos científicos publicados en los últimos años coinciden en señalar que las dificultades en el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes indígenas no responden a limitaciones cognitivas, sino a la desarticulación entre los códigos culturales de la escuela y los sistemas de significado propios de las comunidades. En este marco, se evidencia un campo de investigación en expansión que demanda propuestas pedagógicas innovadoras, capaces de articular lenguaje, cultura y educación desde una perspectiva situada.

En este marco, los antecedentes recientes evidencian un consenso fundamental: la comunicación no puede ser reducida a una habilidad técnica escolar, sino que constituye un proceso profundamente vinculado con la identidad, la cultura y las dinámicas sociales de los sujetos. Así, estudios como los de Cuadros Ircañaupa y Ogoi Murillo (2024) destacan su incidencia en el rendimiento académico, mientras que Vidal

et al. (2022) avanza al situarla en escenarios de interculturalidad rural, reconociendo su carácter relacional y contextual. Sin embargo, estos aportes, aunque relevantes, aún presentan limitaciones al no integrar de manera suficiente la dimensión epistemológica del lenguaje ni traducirse en modelos pedagógicos estructurados para contextos indígenas específicos.

En esa misma línea, investigaciones como la de Rincón Jayariyu (2024) demuestran el potencial de estrategias didácticas contextualizadas —como la narrativa— para fortalecer la oralidad y la lectoescritura, mientras que autores como Jaramillo Cárdenas (2022) y Soto-Molina y Méndez Rivera (2022) cuestionan la transferencia acrítica de modelos interculturales y la persistencia de lógicas coloniales en el currículo. A su vez, Hecht (2023), Angelo et al. (2022) y Sierralta Pinedo et al. (2025) coinciden en que el desarrollo de las competencias comunicativas está estrechamente ligado a la preservación lingüística, la identidad cultural y la mediación docente. No obstante, la literatura revisada revela una brecha significativa entre la crítica teórica y la formulación de propuestas pedagógicas integrales. En este sentido, la presente investigación se posiciona como una respuesta a dicha insuficiencia, al proponer un constructo epistémico–pedagógico que articula, en una sola arquitectura, las dimensiones cultural, lingüística, pedagógica y formativa del lenguaje en el contexto indígena Coreguaje.

En coherencia con estas problemáticas, la presente investigación se inscribe en la línea de investigación en educación, innovación pedagógica e interculturalidad de la Universidad de Innovación e Investigación de México, cuyo ámbito de estudio se orienta a la transformación de las prácticas educativas mediante enfoques críticos, inclusivos y contextualizados. Desde esta perspectiva, el estudio se propone diseñar un constructo epistémico–pedagógico orientado al fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta, durante el periodo 2025–2026. Este propósito responde a la necesidad de superar enfoques tradicionales centrados en la gramática y avanzar hacia modelos educativos que reconozcan la diversidad epistémica, el bilingüismo funcional y la integración de saberes como ejes fundamentales del aprendizaje.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, con diseño no experimental, transversal y de tipo exploratorio, lo que permite comprender los

significados, experiencias y prácticas comunicativas desde la perspectiva de los actores involucrados. A través de la articulación de métodos teóricos y empíricos, y mediante el uso de técnicas como entrevistas, grupos focales y encuestas, se logra construir una comprensión profunda del fenómeno estudiado y fundamentar una propuesta pedagógica pertinente al contexto. En este sentido, uno de los principales aportes de la investigación radica en la construcción de un modelo epistémico–pedagógico que traduce los fundamentos teóricos en estrategias concretas de aula, organizadas en fases, actividades, indicadores y mecanismos de evaluación, con potencial de replicabilidad en contextos similares.

En cuanto a los antecedentes, se reconocen aportes recientes en el campo de la educación intercultural y el desarrollo de competencias comunicativas que han enfatizado la necesidad de integrar la oralidad, la identidad cultural y el bilingüismo en los procesos educativos. Investigaciones actuales han abordado el lenguaje como práctica social y cultural, destacando su carácter situado y su relación con los procesos de construcción de sentido. Asimismo, estudios contemporáneos han señalado la importancia de la mediación docente intercultural y de la evaluación formativa como elementos clave para el desarrollo de aprendizajes significativos. Estos antecedentes, provenientes de artículos científicos y tesis doctorales recientes, constituyen el punto de partida para la formulación del problema de investigación y la construcción del estado del arte desarrollado en el Capítulo I.

En términos estructurales, la investigación se organiza en cuatro capítulos. El **Capítulo I: Proyección de la investigación** presenta la línea de investigación, el planteamiento y formulación del problema, la justificación, el objeto de estudio, el campo de acción, los objetivos, la hipótesis, el alcance temático y la delimitación espacial y temporal, configurando el marco inicial del estudio. El **Capítulo II: Fundamentos Teóricos Referenciales** desarrolla el estado del arte, el marco teórico, conceptual, contextual y legal, proporcionando los sustentos que orientan la comprensión del fenómeno investigado.

Por su parte, el **Capítulo III: Fundamentos metodológicos y resultados de investigación** expone el diseño metodológico, la operacionalización de variables, los instrumentos de recolección de datos, la muestra, el trabajo de campo, el procesamiento

de la información y el análisis de resultados, incluyendo la discusión en torno a los mundos vividos, el valor ontológico del lenguaje y los fundamentos del plan pedagógico. Finalmente, el **Capítulo IV: Propuesta de transformación** presenta la fundamentación, descripción, objetivos, fases, recursos, resultados y validación del constructo epistémico–pedagógico, como respuesta concreta al problema investigado.

De este modo, la investigación articula de manera coherente el análisis teórico, el diagnóstico empírico y la propuesta de intervención, configurándose como un aporte significativo al campo de la educación intercultural y a la transformación de las prácticas pedagógicas en contextos indígenas, al situar la comunicación como eje central de la formación integral, la identidad cultural y la justicia educativa.

CAPÍTULO I. Proyección de la investigación.

El Capítulo I, inscribe el estudio en la línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio correspondiente. Se presenta el planteamiento del problema, derivando en la formulación de la pregunta de investigación, seguido de la justificación que sustenta la relevancia del trabajo. Se define el objeto de estudio y el campo de acción, para luego establecer el objetivo general y los objetivos específicos que guían el proceso. Asimismo, se formula la hipótesis como respuesta tentativa, se delimita el alcance temático, y se especifican las delimitaciones espacial y temporal que circunscriben la investigación.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La presente investigación doctoral se adscribe a la línea de **Innovación educativa y perspectivas tecnológicas**, en el ámbito de **Inclusión, comunicación y tecnología**, por cuanto su propósito central se orienta al diseño de una propuesta innovadora de carácter epistémico–pedagógico que busca transformar, desde un enfoque contextualizado e intercultural, las prácticas educativas relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas en una población históricamente situada en condiciones de vulnerabilidad y diversidad cultural.

En coherencia con los fundamentos de la investigación doctoral en educación e innovación, el estudio trasciende la descripción de problemáticas educativas para situarse en la generación de conocimiento aplicado mediante la construcción de un modelo que articula la comprensión de los mundos vividos, el sentido y significado del lenguaje y la reflexión docente sobre su valor ontológico, con el fin de incidir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la investigación se alinea con el ámbito seleccionado en tanto aborda la comunicación como eje estructurante del desarrollo educativo, integrando principios de inclusión y pertinencia cultural, lo que permite reconocer y valorar los saberes ancestrales del pueblo Coreguaje como fundamento para la innovación pedagógica. De este modo, el constructo propuesto no solo responde a necesidades educativas

específicas del contexto rural e indígena, sino que también se configura como una alternativa innovadora susceptible de ser replicada o adaptada en escenarios educativos similares, fortaleciendo así la relación entre educación, diversidad cultural y transformación pedagógica desde una perspectiva crítica, situada y prospectiva.

1.2. Planteamiento del problema.

La problemática de fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta no puede entenderse como una dificultad meramente instrumental del lenguaje, sino como una tensión profunda entre cultura, escolarización, identidad, territorialidad y pertinencia pedagógica. En los estudios recientes sobre competencia comunicativa, se insiste en que estas capacidades no se reducen a hablar, leer y escribir con corrección, sino que implican interpretar, inferir, significar y actuar en contextos socioculturales concretos; por ello, cuando la escuela rural e intercultural no articula los lenguajes de vida de los estudiantes con la enseñanza formal, se debilita el proceso educativo en su conjunto (Cuadros Ircañupa & Ogozi Murillo, 2024; Vidal et al., 2022; Angelo et al., 2022).

En un escenario como el Coreguaje, esta brecha se vuelve más sensible porque la comunicación escolar no solo transmite contenidos, sino que también define quiénes pueden hablar, desde dónde pueden hablar y qué saberes son reconocidos como legítimos. Desde esa perspectiva, la investigación doctoral requiere asumir el problema como una construcción epistémico-pedagógica situada, en la que la comunicación se vincula con el mundo vivido, con la memoria comunitaria y con la posibilidad de producir aprendizaje significativo sin desarraigo cultural.

Una primera causa estructural del problema es la persistencia de currículos homogéneos que tienden a invisibilizar la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios. La literatura reciente muestra que los modelos importados de competencia intercultural, diseñados desde matrices europeas o norteamericanas, no siempre responden a la complejidad de los contextos latinoamericanos, porque suelen asumir una relación abstracta con la lengua y con la cultura, desconectada de la historia local y de las formas comunitarias de significar el mundo (Jaramillo Cárdenas, 2022). En la misma línea, el enfoque decolonial advierte que los currículos bilingües pueden reproducir

colonialismos lingüísticos cuando se limitan a incorporar la interculturalidad como adorno discursivo, sin transformar realmente la estructura del saber escolar ni la relación entre lenguas, poder y conocimiento (Soto-Molina & Méndez Rivera, 2022).

A ello se suma la pérdida de sentido pedagógico que ocurre cuando la enseñanza ignora las formas propias de narrar, nombrar, recordar y dialogar que sostienen la vida comunitaria; en tal caso, la escuela deja de ser un espacio de encuentro entre saberes y se convierte en un espacio de sustitución cultural. Entre los efectos inmediatos de esta causa se observan la descontextualización de los aprendizajes, la baja participación oral de los estudiantes, la disminución de la motivación y la fragmentación entre escuela y comunidad.

Una segunda causa está relacionada con la insuficiente formación docente para trabajar desde un enfoque intercultural, bilingüe y territorialmente pertinente. La evidencia muestra que, en contextos indígenas, los maestros terminan asumiendo múltiples funciones: traducir, mediar, enseñar lengua, proteger la identidad cultural y, al mismo tiempo, responder a las exigencias curriculares de la escuela formal, muchas veces sin la preparación suficiente para ello (Hecht, 2023). En los escenarios rurales, además, la docencia suele enfrentarse a condiciones materiales limitadas, a la carencia de recursos didácticos y a la necesidad de improvisar estrategias para sostener la enseñanza en ambientes multigrado o de baja disponibilidad tecnológica (Montoya et al., 2025; Angelo et al., 2022).

Cuando el profesorado no cuenta con herramientas sólidas para integrar oralidad, lectura, escritura, mediación cultural y uso pedagógico de recursos multimedia, la competencia comunicativa se trabaja de manera fragmentada y reactiva, no como un proceso formativo integral. Esto produce efectos visibles: prácticas pedagógicas poco innovadoras, sobrecarga docente, evaluación poco pertinente, debilidad en la retroalimentación y un bajo aprovechamiento del potencial educativo que tienen los lenguajes orales, narrativos y audiovisuales para revitalizar el aprendizaje en contextos indígenas.

Otra causa decisiva es el desplazamiento progresivo de la lengua indígena por la lengua dominante, fenómeno que en la literatura aparece asociado a prestigio social desigual, presión escolar y asimetrías históricas de poder. Hecht (2023) muestra que, en

comunidades indígenas del Cono Sur, la escolarización ha contribuido en algunos casos a que el castellano se instale como lengua cotidiana, mientras la lengua originaria pierde vitalidad y queda restringida a espacios cada vez más limitados. El OECD Working Paper de Angelo et al. (2022) añade que los programas de lenguas indígenas suelen enfrentar escasez de docentes, materiales, apoyo sostenido y datos de base para orientar políticas pertinentes, lo que dificulta la continuidad de los procesos de revitalización.

En el caso colombiano, Ruiz (2022) recuerda que la pérdida de la lengua originaria suele ir acompañada de discriminación, indiferencia de las nuevas generaciones y debilitamiento de la identidad cultural. Los efectos de esta causa son profundos: erosión de la memoria lingüística, empobrecimiento del repertorio expresivo, inseguridad para hablar en la lengua propia, menor participación en clase, pérdida de confianza comunicativa y debilitamiento del vínculo entre lenguaje e identidad. A nivel escolar, esto se traduce en menor comprensión de contenidos, menor producción oral y escrita, y una tendencia a privilegiar respuestas memorizadas por encima de la expresión reflexiva.

Una cuarta causa es la débil articulación entre escuela, familia y comunidad en la definición de lo que debe enseñarse, cómo debe enseñarse y con qué recursos debe enseñarse. La investigación sobre educación indígena y rural advierte que los programas de lengua se sostienen mejor cuando la comunidad participa de la selección de contenidos, de la definición de prioridades lingüísticas y de la creación de materiales culturalmente situados; sin ese respaldo, la escuela termina imponiendo un lenguaje pedagógico externo que no siempre dialoga con la vida cotidiana de los niños y jóvenes (Angelo et al., 2022; Hecht, 2023). Montoya et al. (2025) refuerzan esta idea al mostrar que el uso de contenidos multimedia en lenguas indígenas solo resulta viable y prometedor cuando las condiciones laborales, la formación y la actitud docente permiten integrarlo de manera coherente.

En contextos como el Coreguaje, la ausencia de esta alianza genera efectos que se retroalimentan: se reduce la asistencia y la permanencia, se debilita el sentido de pertenencia escolar, se limitan las oportunidades de intercambio intergeneracional y se profundiza la sensación de que la escuela no representa el horizonte cultural de la comunidad. La consecuencia pedagógica es clara: sin comunidad no hay autenticidad

lingüística sostenible, y sin autenticidad lingüística la competencia comunicativa queda reducida a una habilidad escolar desconectada de la vida.

Aunado a lo anterior la precariedad de recursos pedagógicos y tecnológicos contextualizados, es un asunto que en la literatura reciente aparece vinculado tanto a la innovación educativa como a la inclusión. Cuadros Ircañaupa y Ogosi Murillo (2024) sostienen que la competencia comunicativa tiene un impacto factual en el desarrollo académico, porque favorece inferencias, comprensión y uso funcional del lenguaje; sin embargo, ese impacto depende de mediaciones didácticas pertinentes. Zúñiga Pastor et al. (2024) muestran, en instituciones educativas rurales latinoamericanas, que las competencias comunicativas se fortalecen cuando se reconocen las lenguas originarias, el clima de aula y los factores motivacionales, lo cual confirma que el problema no es solo lingüístico sino también pedagógico.

Montoya et al. (2025), por su parte, señalan que la incorporación de multimedia en lenguas indígenas es una estrategia factible y prometedora para favorecer ambientes significativos e inclusivos, siempre que existan condiciones adecuadas para su implementación. Cuando estas condiciones no están presentes, los efectos son previsibles: materiales poco representativos, baja innovación en el aula, escasa motivación, ausencia de recursos bilingües o multimediales y una enseñanza que sigue operando desde la repetición en lugar de la experiencia comunicativa. En una tesis doctoral, esta causa justifica plenamente la construcción de una propuesta que integre creatividad, contexto y fundamento epistémico.

A lo antes expuesto, se suma la insuficiente evaluación de la competencia comunicativa desde criterios culturalmente pertinentes. Jaramillo Cárdenas (2022) sostiene que los modelos de evaluación de la competencia comunicativa intercultural requieren flexibilidad y adaptación contextual, porque los esquemas rígidos no capturan las formas específicas en que las comunidades latinoamericanas construyen significados, negocian identidades y producen interacción.

En la misma dirección, el enfoque decolonial al currículo bilingüe recuerda que la interculturalidad auténtica no puede limitarse al reconocimiento superficial de la diferencia, sino que debe resignificar las relaciones entre lenguas, saberes y poder pedagógico (Soto-Molina & Méndez Rivera, 2022). Cuando la evaluación escolar no

dialoga con los usos reales del lenguaje, los estudiantes son medidos con instrumentos que no reflejan sus capacidades narrativas, su saber oral, su memoria colectiva o su sensibilidad comunitaria. Los efectos se observan en la subvaloración del desempeño real, en la etiqueta injusta de “bajo rendimiento”, en la reproducción de brechas y en la pérdida de confianza para participar. Por ello, el constructo epistémico-pedagógico que se propone no debe entenderse como un simple recurso metodológico, sino como una forma de reordenar la relación entre evaluación, cultura y aprendizaje desde una lógica de justicia educativa.

En síntesis, la problemática puede condensarse en al menos diez causas interrelacionadas: la homogeneización curricular; la importación acrítica de modelos de competencia comunicativa; la insuficiente formación docente en interculturalidad; la escasez de materiales contextualizados; la baja integración de recursos multimedia y tecnológicos; el desplazamiento de la lengua originaria por el castellano; la desvalorización social de la lengua indígena; la débil articulación escuela-familia-comunidad; la precariedad institucional y de recursos; y la falta de evaluación culturalmente pertinente.

Sus efectos también son diez y se expresan de manera articulada: bajo desempeño en oralidad, lectura y escritura; dificultades de comprensión; debilitamiento de la autoestima lingüística; reducción de la participación en clase; pérdida progresiva de la lengua y de los repertorios expresivos; desmotivación escolar; aumento de la brecha educativa; ruptura del vínculo entre escuela y comunidad; reproducción de exclusión e inequidad; y desaprovechamiento del potencial innovador que tienen los lenguajes propios para producir aprendizaje significativo. Esta síntesis, lejos de agotar el problema, demuestra que la investigación doctoral debe producir una respuesta situada, coherente e innovadora, capaz de integrar mundo vivido, lenguaje, cultura, reflexión docente y fundamentación teórica en un solo entramado transformador.

Desde esa perspectiva, el constructo epistémico-pedagógico no aparece como una opción secundaria, sino como la respuesta doctoral más consistente para un contexto en el que comunicar significa también pertenecer, resistir, aprender y reconstruir la relación entre escuela y territorio. La investigación se justifica porque no busca solo describir una carencia, sino producir una arquitectura conceptual y pedagógica capaz de

fortalecer las competencias comunicativas desde la voz de los estudiantes, la mediación reflexiva del docente y la legitimación de los saberes Coreguajes como fundamento de innovación educativa. En términos de pertinencia doctoral, el aporte no estaría únicamente en mejorar prácticas de aula, sino en abrir un camino epistemológico para que la educación rural intercultural avance desde la traducción y la adaptación hacia la creación de modelos propios, culturalmente situados y pedagógicamente transformadores.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

¿Cómo se pueden fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes indígenas Coreguajes en la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta, a partir de la comprensión de sus mundos vividos, del sentido y significado del lenguaje y de su fundamentación teórica, referencial y legal, durante los años 2025 y 2026?

1.4. Justificación.

La presente investigación se justifica porque aborda un problema educativo que, aunque ha sido reconocido en la literatura reciente, todavía carece de una respuesta teórica y pedagógica suficientemente integrada para contextos indígenas rurales como el de los estudiantes Coreguajes de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta. En efecto, los estudios consultados muestran que las competencias comunicativas no son una habilidad accesoria, sino una condición estructural para el aprendizaje, la comprensión, la participación y la construcción de sentido en la escuela.

Cuadros Ircañaupa y Ogozi Murillo (2024) evidencian que estas competencias tienen una repercusión fáctica en el desarrollo académico; Vidal et al. (2022) las sitúan dentro de la interculturalidad de la educación rural; y Jaramillo Cárdenas (2022) cuestiona la validez de los modelos de evaluación importados cuando se aplican a realidades latinoamericanas diversas. Desde allí, el nuevo conocimiento que aportará esta tesis no será simplemente una descripción del déficit comunicativo, sino la elaboración de un constructo epistémico–pedagógico que interprete organice y transforme ese déficit desde la voz, la cultura y la experiencia de vida de los estudiantes indígenas.

Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta al campo de la educación e innovación al avanzar más allá de la noción funcional de competencia comunicativa y situarla como una categoría compleja que articula lenguaje, identidad, territorio, currículo y poder. Esa necesidad teórica está ampliamente respaldada por los trabajos de Soto-Molina y Méndez Rivera (2022), quienes advierten que el currículo intercultural bilingüe puede reproducir colonialismos lingüísticos si no resignifica las relaciones entre conocimiento y poder; por Hecht (2023), quien muestra que la educación intercultural bilingüe exige comprender el rol del docente como mediador en contextos de desplazamiento lingüístico; y por la OCDE (2022), que subraya la importancia de las lenguas indígenas para los resultados educativos, la experiencia de aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

En consecuencia, el nuevo aporte teórico de esta tesis consistirá en conectar la dimensión ontológica del lenguaje con una propuesta pedagógica situada, de manera que el constructo no se limite a enseñar a “comunicar mejor”, sino a comprender cómo se construye el sentido comunicativo en una comunidad indígena rural y cómo esa construcción puede ser fortalecida desde la escuela.

Desde el aspecto práctico, la investigación tiene un valor transformador inmediato porque se orienta a una población concreta y a una necesidad educativa claramente identificada: fortalecer las competencias comunicativas en un contexto donde la escuela, la lengua y la cultura no siempre han dialogado de manera armónica.

La evidencia reciente muestra que estrategias contextualizadas pueden producir mejoras reales. Rincón Jayariyu (2024) halló que los cuentos infantiles favorecen la comprensión y la expresión en estudiantes Wayuu; Montoya et al. (2025) concluyen que el uso de contenidos multimedia en lenguas indígenas puede apoyar el aprendizaje cuando existe formación docente adecuada; y Cuadros Ircañaupa y Ogozi Murillo (2024) destacan que las competencias comunicativas repercuten directamente en el desempeño académico. En esa línea, el aporte práctico de la tesis será un diseño pedagógico que pueda orientar procesos de aula más pertinentes, más inclusivos y sensibles a la realidad Coreguaje, ayudando a reducir brechas comunicativas, a mejorar la participación escolar y a fortalecer la relación entre estudiante, docente y comunidad.

Desde el aspecto social, el estudio beneficia de manera directa a los estudiantes indígenas Coreguajes, a sus docentes y a la institución educativa, pero también de forma indirecta a las familias, a la comunidad y al sistema educativo local, porque fortalece la continuidad cultural y lingüística de un pueblo indígena en un contexto rural específico.

La OCDE (2022) resalta que las lenguas indígenas están vinculadas con los resultados educativos y con el bienestar de los estudiantes, mientras que Sierralta Pinedo et al. (2025) muestran una relación positiva entre competencias comunicativas y actitudes hacia la preservación de lenguas indígenas en estudiantes universitarios de Perú, lo que sugiere que la competencia comunicativa se relaciona también con la disposición a proteger la lengua propia. De igual modo, Vidal et al. (2022) subrayan que la educación intercultural rural debe reconocer la diversidad étnica y cultural como parte del aprendizaje. Por ello, el beneficio social de esta investigación no se agota en el aula: contribuye a reforzar la identidad, la autoestima lingüística, la participación comunitaria y la legitimidad de los saberes ancestrales dentro de la escuela. (OECD)

Desde el punto de vista metodológico, la investigación también se justifica porque no se limita a replicar modelos previos, sino que propone una ruta de construcción situada para producir conocimiento nuevo en un contexto poco explorado. La literatura revisada muestra metodologías diversas: análisis documental y reflexivo en Soto-Molina y Méndez Rivera (2022), revisión crítica en Jaramillo Cárdenas (2022), enfoque interpretativo en Vidal et al. (2022), y diseños mixtos o aplicados en Montoya et al. (2025) y Sierralta Pinedo et al. (2025).

Esa diversidad confirma que el campo admite aproximaciones complementarias, pero también que sigue faltando un modelo integrador capaz de articular comprensión fenomenológica, reflexión epistemológica y proyección pedagógica. En este sentido, el aporte metodológico de la tesis será valioso porque puede consolidar una forma de investigar educación intercultural rural que combine develación de mundos vividos, análisis teórico, lectura del contexto y diseño de una propuesta formativa. Esa ruta puede convertirse en referencia para estudios semejantes en otras comunidades indígenas y rurales.

En cuanto a la importancia personal, aunque esta justificación es opcional, en una tesis doctoral como esta adquiere sentido en la medida en que el investigador se

involucra con un problema real, situado y éticamente relevante. Investigar las competencias comunicativas de estudiantes Coreguajes no significa solo producir un documento académico, sino asumir una responsabilidad intelectual con una comunidad que requiere propuestas pertinentes y no soluciones genéricas.

La relevancia del tema se fortalece, además, porque la literatura reciente confirma que la enseñanza en lenguas indígenas, la mediación docente y el reconocimiento del currículo intercultural siguen siendo asuntos prioritarios en la agenda educativa contemporánea. Por eso, el interés personal del investigador coincide con la necesidad académica: construir un aporte que sea útil, coherente y transformador, y que dialogue con las preocupaciones actuales sobre educación intercultural, preservación lingüística e innovación pedagógica.

En síntesis, esta investigación aportará nuevo conocimiento al demostrar cómo puede configurarse un constructo epistémico–pedagógico para fortalecer competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes desde una perspectiva teórica, práctica, social y metodológica integrada. Beneficiará directamente a los estudiantes y docentes de la institución, y también a la comunidad Coreguaje y al campo de la educación intercultural, porque ofrece una respuesta situada a una problemática que la literatura ha identificado, pero no ha resuelto de forma suficientemente articulada. Su nuevo aporte consistirá en unir el valor ontológico del lenguaje, la mediación docente, la pertinencia cultural y la innovación educativa en una propuesta doctoral capaz de generar transformación real en el aula y proyección académica para investigaciones futuras.

1.5. Objeto de estudio.

El objeto de investigación se define como las competencias comunicativas en contextos educativos interculturales indígenas, entendidas como el conjunto de capacidades lingüísticas, discursivas, socioculturales y pragmáticas que permiten a los estudiantes construir, interpretar y expresar significados dentro de su entorno escolar y comunitario. Este objeto se inscribe en el campo de la educación, específicamente en la intersección entre la pedagogía, la didáctica del lenguaje y la educación intercultural,

donde se manifiestan las tensiones entre los modelos educativos convencionales y las formas propias de comunicación de los pueblos indígenas.

En este sentido, el objeto de investigación se concreta en el análisis y comprensión de cómo se configuran, desarrollan y limitan las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes dentro del contexto de la educación rural, considerando las mediaciones pedagógicas, los enfoques epistemológicos del lenguaje y la pertinencia cultural del proceso educativo. Así, el estudio aborda este objeto desde una perspectiva integral que articula la dimensión educativa, cultural y lingüística como núcleo donde se expresa el problema de investigación.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de la presente investigación se sitúa de manera específica en el proceso de enseñanza–aprendizaje de las competencias comunicativas en contextos educativos interculturales rurales, particularmente en la mediación pedagógica del lenguaje dentro del aula. Esta área constituye una de las más afectadas por la problemática identificada, debido a la desarticulación entre los enfoques pedagógicos convencionales y las formas propias de comunicación, pensamiento y construcción de sentido de los estudiantes indígenas Coreguajes. En este escenario, el lenguaje no solo cumple una función instrumental, sino que se configura como eje de interacción cultural, aprendizaje significativo y expresión identitaria.

En consecuencia, el campo de acción se focaliza en la intervención pedagógica orientada al fortalecimiento de la oralidad, la lectura y la escritura desde una perspectiva epistémica y culturalmente pertinente, integrando la cosmovisión indígena con las prácticas educativas formales. Este ámbito resulta crítico, ya que es donde se evidencian con mayor intensidad las brechas comunicativas, la pérdida progresiva de la lengua y la baja apropiación de competencias discursivas en contextos escolares. Por tanto, la investigación actúa directamente sobre la relación entre docente, estudiante y lenguaje, como núcleo transformador del proceso educativo.

1.7. Objetivos.

1.7.1. *Objetivo General.*

Diseñar un constructo epistémico–pedagógico orientado al fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta, durante los años 2025 y 2026.

1.7.2. *Objetivos específicos.*

- Develar los mundos vividos, así como el sentido y significado que los estudiantes indígenas Coreguajes atribuyen a las competencias comunicativas.
- Reflexionar sobre el valor ontológico del lenguaje desde la perspectiva del docente, de modo que le permita orientar a los estudiantes en el desarrollo de competencias comunicativas y en la consolidación de niveles de comunicación idóneos.
- Precisar los elementos teóricos, referenciales y legales que sustentan la propuesta de investigación.
- Elaborar un constructo epistémico–pedagógico para fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes indígenas Coreguajes.

1.8. Hipótesis.

Hipótesis de investigación H1:

La formulación e implementación de un constructo epistémico–pedagógico contextualizado, pertinente culturalmente y sustentado en referentes teóricos, pedagógicos y legales, contribuirá al fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes indígenas Coreguajes de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta durante los años 2025 y 2026.

Hipótesis nula H0:

La formulación e implementación de un constructo epistémico–pedagógico contextualizado, pertinente culturalmente y sustentado en referentes teóricos, pedagógicos y legales no contribuirá de manera significativa al fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes indígenas Coreguajes de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta durante los años 2025 y 2026.

1.9. Alcance temático.

El alcance de la presente investigación se define desde una perspectiva teórica, metodológica y práctica integrada, en la medida en que delimita un cuerpo de conocimientos orientado a comprender y transformar las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes desde un enfoque epistémico–pedagógico situado. Desde el plano teórico, el estudio se fundamenta en principios como la interculturalidad crítica, el bilingüismo funcional, el aprendizaje socio-constructivista contextualizado y la integración de saberes (pensar–actuar–valorar), los cuales configuran la variable independiente, operacionalizada a través de estrategias pedagógicas específicas como los círculos de palabra interculturales, la integración de saberes culturales en los contenidos, el aula como espacio de diálogo de saberes, la traducción pedagógica Corebaju–español, la escritura desde la oralidad, el desarrollo progresivo de habilidades lingüísticas, el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, el trabajo colaborativo intercultural, el aprendizaje por investigación local, las actividades integrales de aprendizaje, la pedagogía basada en identidad y la evaluación intercultural formativa. En correspondencia, la variable dependiente se concreta en el fortalecimiento de las competencias comunicativas, entendidas como el desarrollo de habilidades lingüísticas, discursivas, interpretativas y socioculturales en contextos educativos interculturales.

En coherencia con lo anterior, el alcance metodológico se inscribe en un paradigma cualitativo, con un diseño no experimental y de corte transversal, orientado desde un enfoque crítico-social que privilegia la comprensión de la realidad educativa como construcción histórica y transformable. Asimismo, la investigación adopta una vía de análisis inductiva y un alcance exploratorio, lo cual permite develar significados, prácticas y tensiones presentes en el contexto estudiado. De manera complementaria, se implementa la metodología de investigación-acción como estrategia central, en tanto posibilita articular la reflexión teórica con la intervención pedagógica, promoviendo procesos de cambio desde la participación activa de los actores educativos. Desde el plano práctico, este alcance se traduce en la construcción de un constructo epistémico–pedagógico aplicable al contexto institucional, con potencial de replicabilidad en escenarios similares, contribuyendo así a la innovación educativa y al fortalecimiento de prácticas pedagógicas interculturales pertinentes.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

La presente investigación se delimita espacialmente en la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta, ubicada en el municipio de Florencia, departamento del Caquetá, Colombia, específicamente en un contexto educativo rural con población indígena Coreguaje. Este escenario constituye el espacio donde se manifiesta de manera concreta la problemática relacionada con las competencias comunicativas, debido a las particularidades socioculturales, lingüísticas y pedagógicas que caracterizan a esta comunidad. En consecuencia, la delimitación espacial no solo responde a un criterio geográfico, sino también a un entorno institucional y comunitario donde convergen prácticas educativas formales y saberes ancestrales, lo cual permite abordar el fenómeno desde una perspectiva situada, intercultural y contextualizada.

Por otra parte, la delimitación temporal de la investigación se establece durante los años 2025 y 2026, periodo en el cual se planifican y desarrollan las distintas fases del proceso investigativo, incluyendo la develación de los mundos vividos, el análisis teórico, la reflexión pedagógica y la elaboración del constructo epistémico–pedagógico. Este marco temporal permite no solo recoger información pertinente y actualizada, sino también diseñar e implementar una propuesta coherente con las dinámicas educativas del contexto, garantizando así la viabilidad, continuidad y pertinencia del estudio en función de los objetivos planteados.

CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales.

El presente capítulo integra de manera articulada el estado del arte, el marco teórico, conceptual, contextual y el marco legal y normativo que sustentan la tesis doctoral orientada a la construcción de un constructo epistémico pedagógico para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes indígenas. En él se examinan antecedentes investigativos relevantes, se delimitan categorías analíticas y se establecen fundamentos teóricos que orientan la comprensión del lenguaje como práctica sociocultural. Asimismo, se contextualiza la realidad educativa de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta en Florencia, Caquetá, y se analizan las disposiciones normativas que regulan la educación intercultural en Colombia. Esta integración permite fundamentar de manera coherente la propuesta investigativa y orientar su desarrollo metodológico y pedagógico.

2.1. Estado del arte

El marco histórico de la presente investigación debe comprenderse como la evolución progresiva de un problema educativo que, en un inicio, fue interpretado casi exclusivamente como una cuestión de dominio lingüístico y rendimiento escolar, pero que con el paso del tiempo ha sido resignificado como un fenómeno cultural, intercultural, político y pedagógico de alta complejidad. En los estudios más recientes, Cuadros Ircañupa y Ogosi Murillo (2024) retoman las competencias comunicativas como un conjunto de capacidades esenciales para el aprendizaje, al mostrar que su uso repercute de manera fáctica en el desarrollo académico y en la apropiación del lenguaje escolar.

Este primer momento histórico es relevante porque mantiene la idea de que comunicar bien favorece aprender mejor; sin embargo, su alcance todavía es general y no entra de lleno en la especificidad de los pueblos indígenas ni en las tensiones lingüísticas propias de contextos rurales interculturales. Desde esta base, el objeto de estudio empieza a desplazarse desde una visión funcional de la comunicación hacia una comprensión más situada, en la que el lenguaje deja de ser solo un instrumento y pasa a

ser una mediación social decisiva para el acceso, la construcción y la legitimación del conocimiento.

Posteriormente, la competencia comunicativa comienza a leerse en clave intercultural y territorial. Vidal et al. (2022) ubican su estudio en el contexto educativo rural colombiano y analizan la competencia comunicativa como parte de los procesos de interculturalidad que atraviesan la escuela rural. A diferencia del momento anterior, aquí ya no basta con observar la capacidad lingüística en abstracto, porque lo que importa es la interacción entre cultura, identidad, comunidad y escuela. Este giro es fundamental para la investigación actual, ya que muestra que las prácticas comunicativas no son neutras ni universales, sino que están atravesadas por la diversidad étnica y por los modos de vida de cada territorio. En términos históricos, esta etapa marca el tránsito desde una noción escolar de la comunicación hacia una noción sociocultural de la misma, lo cual prepara el terreno para investigaciones que, como la presente, buscan intervenir en contextos indígenas específicos y no en escenarios genéricos. La diferencia con Cuadros Ircañau y Ogosi Murillo (2024) no está en la importancia otorgada a la comunicación, sino en el nivel de contextualización: mientras unos destacan su incidencia académica, Vidal et al. la sitúan dentro de una trama rural e intercultural más densa.

En este sentido, surge un momento histórico caracterizado por la crítica a los modelos de competencia comunicativa intercultural elaborados desde marcos ajenos a América Latina. Jaramillo Cárdenas (2022) cuestiona que los esquemas de evaluación y los modelos tradicionales de competencia intercultural resulten directamente aplicables a las realidades latinoamericanas, y propone pensar un camino propio, coherente con las particularidades históricas, lingüísticas y culturales de la región. Esta ruptura es muy significativa, porque ya no se trata solamente de reconocer la diversidad, sino de admitir que los instrumentos teóricos heredados pueden ser insuficientes o incluso inadecuados para comprender la experiencia educativa indígena. En la historia del objeto de estudio, este es el momento en que la investigación deja de ser solo descriptiva o pedagógica y se vuelve crítica, porque cuestiona la validez de los marcos de referencia dominantes.

Para la tesis sobre estudiantes Coreguajes, esta contribución resulta decisiva, pues justifica la necesidad de construir un constructo epistémico propio y no

simplemente adaptar modelos estandarizados. En comparación con Vidal et al. (2022), Jaramillo Cárdenas (2022) no se detiene tanto en la práctica escolar concreta, sino en la legitimidad epistemológica de los modelos usados para interpretarla.

De manera complementaria, la crítica decolonial del currículo intercultural bilingüe adquiere relevancia dentro de esta evolución histórica. Soto-Molina y Méndez Rivera (2022) reflexionan sobre los beneficios de un enfoque intercultural decolonial para resignificar el currículo, y advierten que la multiculturalidad, cuando no transforma las relaciones de poder, puede terminar siendo una máscara que deja intactas las estructuras de colonialismo lingüístico. Esta etapa es especialmente importante porque amplía la discusión desde la competencia comunicativa hacia el problema de la legitimidad del conocimiento, es decir, quién decide qué se enseña, cómo se enseña y cuál lengua merece centralidad dentro de la escuela.

En términos históricos, aquí la problemática avanza desde el plano técnico y evaluativo hacia el plano político-epistemológico. El aporte de Soto-Molina y Méndez Rivera (2022) coincide con Jaramillo Cárdenas (2022) en la crítica a los modelos importados, pero se diferencia en que no solo cuestiona la evaluación, sino la arquitectura misma del currículo. Para una investigación doctoral como la presente, esta fase es clave, porque da fundamento a la idea de que fortalecer competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes implica también resignificar el lugar de sus saberes, de su lengua y de su cultura dentro de la escuela rural.

Asimismo, la investigación se desplaza hacia el papel del docente como mediador cultural y lingüístico. Hecht (2023) estudia la educación intercultural bilingüe en Argentina y muestra que los docentes indígenas y no indígenas comparten el aula en condiciones atravesadas por el desplazamiento progresivo de la lengua originaria frente al español. Esta evidencia es valiosa porque revela que el problema de las competencias comunicativas no puede atribuirse únicamente a las capacidades individuales del estudiante, sino también a las tensiones que enfrentan los maestros para sostener la enseñanza en contextos de diversidad lingüística. Desde una perspectiva histórica, esto significa que el objeto de estudio empieza a incluir la figura docente como parte constitutiva del proceso comunicativo.

La investigación Coreguaje comparte con Hecht la preocupación por el lugar del lenguaje originario, pero se diferencia en que busca diseñar una propuesta concreta para fortalecer competencias comunicativas desde la mediación pedagógica, no solo describir el papel del profesorado. En este mismo horizonte, el informe de la OCDE sobre lenguas indígenas muestra que la inclusión de estas lenguas en la educación puede impactar positivamente el aprendizaje, el compromiso, la identidad y el bienestar de los estudiantes, y subraya que los programas deben adaptarse a trayectorias históricas y contextos lingüísticos diversos. Así, la dimensión docente y la perspectiva internacional convergen en una idea común: sin condiciones institucionales, sin formación y sin reconocimiento cultural, la enseñanza de la lengua indígena se debilita.

De igual forma, el desarrollo histórico del objeto de estudio conduce a la búsqueda de estrategias didácticas concretas para revitalizar la comunicación en contextos indígenas. Rincón Jayariyu (2024), al trabajar con estudiantes Wayuu mediante cuentos infantiles, demuestra que los recursos narrativos culturalmente cercanos pueden dinamizar la oralidad, la comprensión y la expresión. Montoya et al. (2025), por su parte, estudian el uso de contenidos multimedia en lenguas indígenas y concluyen que estas herramientas son prometedoras para mejorar el aprendizaje, siempre que exista formación docente y condiciones pedagógicas adecuadas. Aunque estos autores se ubican en planos distintos, uno más narrativo y otro más tecnológico, ambos coinciden en que la mediación didáctica debe ser contextualizada y sensible a la cultura.

La diferencia frente a las etapas anteriores es que aquí el interés no se limita a diagnosticar, criticar o fundamentar, sino que se ensayan rutas de innovación pedagógica. En la presente investigación, esta etapa histórica es particularmente útil porque sugiere que fortalecer competencias comunicativas no exige únicamente una postura teórica sólida, sino también dispositivos de mediación acordes con la identidad de los estudiantes y con la realidad escolar rural.

Finalmente, la investigación empieza a conectar la competencia comunicativa con la preservación lingüística y la identidad cultural en niveles educativos más amplios. Sierralta Pinedo et al. (2025) encuentran una relación positiva entre las competencias comunicativas y las actitudes hacia la preservación de lenguas indígenas en estudiantes universitarios, lo que sugiere que el desarrollo comunicativo no solo mejora la

interacción escolar, sino que también fortalece la disposición a valorar y defender la lengua propia.

Este hallazgo es importante porque prolonga el problema más allá de la escuela básica y evidencia que la relación entre comunicación e identidad continúa a lo largo de la trayectoria educativa. En comparación con Rincón Jayariyu (2024), que se centra en una intervención didáctica concreta en primaria, Sierralta Pinedo et al. (2025) amplían el horizonte hacia la educación superior, mostrando que el fenómeno tiene continuidad y repercusión duradera.

Para la investigación Coreguaje, esto significa que el fortalecimiento de las competencias comunicativas no debe pensarse como una solución pasajera o aislada, sino como una base para la permanencia cultural y la continuidad educativa de largo plazo. En este punto, la historia del objeto de estudio deja ver que la comunicación, la identidad y la lengua forman un mismo sistema de relaciones que no puede disociarse sin pérdida de sentido.

En su estado actual, el objeto de estudio se encuentra en una etapa de maduración histórica en la que confluyen, por un lado, la evidencia sobre la importancia de las competencias comunicativas para el aprendizaje y, por otro, la necesidad de contextualizarlas culturalmente en pueblos indígenas y escuelas rurales. La literatura revisada muestra que ya no basta con hablar de habilidades lingüísticas ni con introducir contenidos interculturales de manera periférica; ahora se exige construir propuestas pedagógicas integrales, epistemológicamente situadas y culturalmente legítimas.

Cuadros Ircañaupa y Ogozi Murillo (2024) aportan la relevancia académica de la competencia comunicativa; Vidal et al. (2022) muestran su anclaje territorial; Jaramillo Cárdenas (2022) y Soto-Molina y Méndez Rivera (2022) aportan la crítica epistemológica y decolonial; Hecht (2023) y la OCDE (2022) evidencian la centralidad del docente, la lengua y las condiciones institucionales; Rincón Jayariyu (2024), Montoya et al. (2025) y Sierralta Pinedo et al. (2025) abren posibilidades de mediación narrativa, tecnológica e identitaria. La presente investigación se inserta justamente en esa culminación histórica, pues pretende dar un paso más allá de la descripción y la crítica para construir un constructo epistémico–pedagógico que fortalezca las competencias comunicativas de los estudiantes indígenas Coreguajes, integrando la

dimensión vivencial, la reflexión docente, la pertinencia cultural y la innovación educativa en un solo horizonte transformador.

2.2. Marco Teórico.

En el conjunto de antecedentes recientes revisados, puede observarse una coincidencia de base: las competencias comunicativas dejan de ser entendidas como una destreza escolar aislada y pasan a asumirse como una construcción situada, culturalmente mediada y pedagógicamente decisiva para el aprendizaje en contextos diversos. Cuadros Ircañaupa y Ogozi Murillo (2024) sostienen que las competencias comunicativas inciden de manera efectiva en los procesos de comprensión, inferencia y desempeño académico, lo que las ubica como un eje vertebral del desarrollo escolar; sin embargo, su revisión conserva una orientación general, válida para educación amplia, pero todavía poco específica respecto de pueblos indígenas o realidades rurales diferenciadas. Vidal et al. (2022), en cambio, aproximan la competencia comunicativa desde la interculturalidad rural colombiana y la sitúan en el entramado de valores, identidades y prácticas sociales, con lo cual avanzan un paso más allá de la visión instrumental de la comunicación.

Esa diferencia es crucial para la presente investigación, porque el problema Coreguaje no puede abordarse solo como déficit lingüístico, sino como tensión entre escolarización, territorialidad y reconocimiento cultural. En ese marco, Rincón Jayariyu (2024) aporta un antecedente aún más concreto al mostrar que, mediante cuentos infantiles, es posible dinamizar oralidad, lectoescritura e interés por participar; no obstante, su aporte permanece en la escala didáctica, mientras que el presente estudio aspira a un nivel superior de construcción teórica mediante un constructo epistémico–pedagógico que reúna comprensión cultural y propuesta formativa.

Esa primera diferencia entre estudios cuantitativos, interpretativos y pedagógico–didácticos permite advertir una limitación general de la literatura reciente: aunque todos reconocen la centralidad de la comunicación, no todos llegan a problematizar su dimensión epistemológica. Cuadros Ircañaupa y Ogozi Murillo (2024) concluyen que las competencias comunicativas tienen una repercusión factual en el aprendizaje, pero su enfoque de revisión se concentra más en la relación funcional entre lenguaje y

rendimiento que en la construcción cultural del sentido. Vidal et al. (2022), por su parte, sí sitúan la competencia comunicativa en un escenario de interculturalidad educativa rural, aunque todavía la analizan como categoría relacional más que como fundamento para un modelo transformador.

En contraste, Rincón Jayariyu (2024) evidencia que la narrativa infantil puede activar procesos comunicativos en estudiantes Wayuu, lo que coincide con la necesidad de metodologías contextualizadas; sin embargo, la estrategia sigue siendo un medio y no una teoría de intervención. Para la investigación Coreguaje, esta comparación resulta valiosa porque muestra que existe evidencia suficiente sobre la importancia de la competencia comunicativa, pero también una ausencia notoria de propuestas que integren, en una sola arquitectura, las dimensiones ontológica, pedagógica y cultural del lenguaje. De ahí que el aporte doctoral no consista únicamente en aplicar una técnica más eficaz, sino en formular un constructo que dialogue con la vida comunitaria y reorganice la mediación escolar desde su raíz.

Si se observa ahora la literatura desde el problema de la interculturalidad, aparece con claridad que el campo ha avanzado en la crítica a los modelos homogéneos, pero todavía persiste una tensión entre la denuncia teórica y la implementación práctica. Jaramillo Cárdenas (2022) cuestiona la aplicabilidad directa de los modelos de competencia comunicativa intercultural construidos en otros contextos, y propone pensar una vía latinoamericana más acorde con la diversidad histórica y lingüística de la región. Su aporte es decisivo porque desplaza la discusión desde la simple medición hacia la pertinencia cultural; no obstante, el texto sigue siendo de reflexión crítica, sin llegar a una propuesta pedagógica estructurada.

Soto-Molina y Méndez Rivera (2022) profundizan esta crítica al mostrar que muchos currículos interculturales bilingües mantienen prácticas coloniales de poder-saber, aun cuando se presenten como inclusivos. Esa observación coincide con el caso Coreguaje, en el cual no basta con incorporar contenidos sobre diversidad, sino que resulta indispensable resignificar el lugar mismo del saber indígena dentro de la escuela. Vidal et al. (2022) aportan una perspectiva complementaria porque muestran que la interculturalidad en la ruralidad no se resuelve con discursos normativos, sino con prácticas que reconozcan al estudiante como sujeto cultural. Las similitudes entre estos

autores se concentran en la crítica al universalismo; las diferencias, en cambio, aparecen en el alcance: Jaramillo discute modelos, Soto-Molina y Méndez Rivera discuten currículo, y Vidal et al. observan la interacción concreta en la escuela. El presente proyecto se ubica precisamente en el punto de convergencia entre esas tres líneas: crítica, currículo y práctica situada.

Desde una mirada más crítica, los antecedentes también muestran que el gran problema no es la ausencia de reconocimiento discursivo de la diversidad, sino la persistencia de estructuras escolares que traducen ese reconocimiento en acciones superficiales. Soto-Molina y Méndez Rivera (2022) advierten que la multiculturalidad, cuando no se transforma la relación de poder, termina funcionando como un ornamento institucional que no modifica el fondo colonial del currículo. Jaramillo Cárdenas (2022) converge con esa advertencia al señalar que los modelos estandarizados de competencia intercultural no logran captar la complejidad latinoamericana; en consecuencia, la evaluación misma puede convertirse en un dispositivo de exclusión si mide con criterios ajenos a la cultura del estudiante.

Vidal et al. (2022) introducen un matiz importante: en la ruralidad colombiana, la competencia comunicativa intercultural sí puede emerger como práctica viva cuando existe interacción significativa entre escuela, comunidad y territorio. La diferencia entre estos autores es muy reveladora: mientras unos diagnostican la persistencia de la colonialidad, otros muestran las posibilidades de emancipación pedagógica; sin embargo, todos coinciden en que la escuela no puede seguir tratando el lenguaje como simple medio de transmisión. Para una tesis doctoral como la que se plantea en Coreguaje, esta coincidencia es clave, porque legitima la necesidad de una propuesta que no solo observe o critique, sino que **reordene pedagógicamente** las mediaciones para que el lenguaje propio del territorio recupere centralidad formativa.

Otro eje fuerte de antecedentes es el del rol docente, que aparece en casi todos los estudios como condición de posibilidad para cualquier transformación comunicativa. Hecht (2023) muestra que, en contextos de educación intercultural bilingüe, el docente indígena o no indígena enfrenta una doble exigencia: enseñar contenidos escolares y, al mismo tiempo, sostener procesos de mediación cultural en escenarios donde las lenguas originarias se ven desplazadas por la lengua dominante. Esa tensión se articula con lo

planteado por Montoya et al. (2025), quienes señalan que el trabajo docente en escuelas interculturales requiere mejores condiciones, formación específica y una disposición favorable para incorporar recursos multimedia en lenguas indígenas.

La similitud entre ambos estudios es evidente: el maestro no puede ser un transmisor neutro, sino un mediador situado. La diferencia radica en el énfasis; Hecht analiza la condición sociolingüística del docente, mientras Montoya et al. enfatizan la factibilidad de recursos innovadores como apoyo pedagógico. Para el caso Coreguaje, esta comparación es especialmente útil, porque el constructo epistémico–pedagógico no puede limitarse a la conceptualización del estudiante; debe incluir la reflexión sobre el docente como sujeto que interpreta, traduce, valida o invisibiliza los saberes del aula. En esa medida, la innovación no se reduce a introducir tecnología, sino a renovar la conciencia profesional del maestro frente al valor ontológico del lenguaje.

La literatura también coincide en que la supervivencia de una lengua indígena en la escuela depende menos de una declaración institucional que de una ecología pedagógica favorable. Hecht (2023) remarca que las lenguas indígenas se desplazan cuando la escuela y la vida cotidiana privilegian sistemáticamente la lengua dominante; Ángelo et al. (2022) amplían esta visión al demostrar que la inclusión de lenguas indígenas en la educación impacta positivamente el aprendizaje, la participación, la identidad y el bienestar de los estudiantes. Sierralta Pinedo et al. (2025) añaden un elemento empírico significativo: en estudiantes universitarios peruanos, las competencias comunicativas se relacionan de forma positiva con las actitudes hacia la preservación de lenguas indígenas, lo que confirma que el desarrollo comunicativo y la valoración de la lengua originaria no son dimensiones separadas, sino mutuamente dependientes.

La diferencia entre estas investigaciones está en el nivel educativo y en la escala del análisis: Hecht observa el aula intercultural bilingüe, Ángelo et al. comparan sistemas y políticas, y Sierralta Pinedo et al. miden la relación entre competencia y actitud en educación superior. No obstante, las tres convergen en una idea central: cuando la lengua indígena pierde legitimidad escolar, la competencia comunicativa se empobrece y con ella se debilita la identidad. En la investigación Coreguaje, este

antecedente es esencial porque orienta la hipótesis de que fortalecer la comunicación supone también fortalecer la autoestima lingüística y la continuidad cultural.

A partir de esa convergencia, se vuelve más evidente que la problemática no es únicamente lingüística, sino profundamente política y cultural. Ángel et al. (2022) muestran que la inclusión de lenguas indígenas requiere condiciones institucionales, políticas sostenidas y apoyo comunitario; no basta con reconocerlas en abstracto. Sierralta Pinedo et al. (2025) confirman que la actitud hacia la lengua indígena se vincula con la experiencia educativa y con el valor que el estudiante atribuye a su propia identidad. En contraste, Montoya et al. (2025) introducen una ruta innovadora al mostrar que los contenidos multimedia en lenguas indígenas son viables y prometedores, lo que abre una posibilidad tecnológica para la revitalización lingüística.

Esa diferencia es importante, porque indica que la innovación no está reñida con la preservación cultural; al contrario, puede ser uno de sus soportes. Sin embargo, el reto consiste en evitar que la tecnología sustituya al vínculo humano y comunitario. Por ello, para la tesis Coreguaje, el desafío no es “digitalizar” la lengua por sí misma, sino construir mediaciones pedagógicas que integren oralidad, memoria, territorialidad y recursos contemporáneos con criterio cultural. Esa posición se aleja de una visión tecnocéntrica y se aproxima a una innovación pedagógica con arraigo epistémico.

En relación con los recursos didácticos, los antecedentes muestran un punto de coincidencia que conviene subrayar críticamente: todos los estudios eficaces tienden a contextualizar la enseñanza, pero no todos explicitan el fundamento teórico que sostiene esa contextualización. Rincón Jayariyu (2024) demuestra que los cuentos infantiles pueden funcionar como mediadores para fortalecer la expresión y la comprensión en estudiantes Wayuu; Montoya et al. (2025) evidencian que la multimedia en lenguas indígenas puede ser una herramienta prometedora si se integra con sensibilidad cultural; y Cuadros Ircañupa y Ogosi Murillo (2024) sostienen que las competencias comunicativas repercuten en el aprendizaje cuando se desarrollan como habilidades integrales.

La similitud entre ellos radica en la defensa de estrategias activas y significativas; la diferencia está en su nivel de conceptualización. Rincón y Montoya se ubican más cerca de la intervención didáctica, mientras Cuadros y Ogosi se concentran

en la categoría general de competencia comunicativa. El presente estudio se sitúa en otro plano: el de construir una arquitectura conceptual que explique por qué esas estrategias funcionan en contextos indígenas y cómo deben articularse con la ontología del lenguaje, con la experiencia vivida del estudiante y con la visión formativa del docente. Esta diferencia de nivel es importante, porque el aporte doctoral no puede quedar en la suma de técnicas exitosas, sino en la elaboración de una propuesta inteligible, transferible y teóricamente robusta.

Si se mira ahora la evaluación, se advierte otra tensión recurrente: la mayoría de los estudios reconoce la necesidad de valorar la competencia comunicativa, pero pocos resuelven cómo hacerlo sin imponer marcos ajenos. Jaramillo Cárdenas (2022) cuestiona de manera explícita los modelos de evaluación de la competencia comunicativa intercultural porque, al trasladarse sin adaptación a América Latina, terminan desatendiendo las particularidades de la diversidad regional. Vidal et al. (2022) sugieren que la competencia comunicativa debe observarse en la interacción social concreta y no solo en instrumentos estandarizados, mientras Sierralta Pinedo et al. (2025) muestran que el enfoque mixto permite vincular medición y comprensión de actitudes, ampliando la mirada sobre lo comunicativo más allá del rendimiento. La diferencia entre estas fuentes es muy productiva para la presente investigación: Jaramillo discute la validez de los modelos; Vidal et al. privilegian el contexto; Sierralta et al. aportan una medición empírica asociada a identidad y preservación lingüística.

En conjunto, los tres antecedentes sugieren que evaluar en contextos indígenas exige diseñar herramientas sensibles al territorio, a la lengua y al significado cultural del acto comunicativo. Ese es precisamente uno de los vacíos que la tesis Coreguaje puede atender mediante un constructo epistémico–pedagógico que no se limite a clasificar desempeños, sino que interprete procesos.

Por ello, la lectura global de los antecedentes permite sostener una afirmación crítica: la literatura reciente ha avanzado mucho en la identificación del problema, pero todavía no consolida un cuerpo suficientemente integrado entre teoría del lenguaje, interculturalidad, innovación y diseño pedagógico.

Cuadros Ircañaupa y Ogosi Murillo (2024) aportan la relación entre competencias comunicativas y aprendizaje; Vidal et al. (2022) aportan la dimensión

intercultural rural; Jaramillo Cárdenas (2022) aporta la crítica a los modelos importados; Soto-Molina y Méndez Rivera (2022) aportan el cuestionamiento de la colonialidad curricular; Hecht (2023) aporta la problemática docente y lingüística; Ángelo et al. (2022) aportan una visión comparada e internacional; Rincón Jayariyu (2024) aporta mediación narrativa; Montoya et al. (2025) aportan innovación multimedia; y Sierralta Pinedo et al. (2025) aportan la relación entre competencia y preservación de lengua. Las similitudes son claras en el reconocimiento de la centralidad de la lengua y la cultura; las diferencias aparecen en el nivel de análisis, en la metodología y en la profundidad de la propuesta. La presente investigación se justifica justamente porque toma ese mosaico disperso y lo reorganiza en una sola apuesta doctoral: producir un constructo epistémico–pedagógico capaz de fortalecer, desde la especificidad Coreguaje, la comunicación como experiencia de aprendizaje, identidad y continuidad cultural.

En consecuencia, el aporte del presente proyecto no se limita a enriquecer una discusión académica ya existente, sino a responder a una insuficiencia común en la producción revisada: la distancia entre la crítica intercultural y la formulación de una mediación concreta para el aula indígena rural. La propuesta Coreguaje puede ser leída como una síntesis superior entre lo que la literatura ha diagnosticado y lo que aún no ha resuelto. Mientras unos autores muestran que la competencia comunicativa incide en el aprendizaje, otros advierten que la escuela sigue operando con lógicas coloniales; mientras algunos proponen estrategias narrativas o tecnológicas, otros evidencian que el problema radica en la legitimidad de la lengua y en la formación docente.

El constructo epistémico–pedagógico que se propone se ubica precisamente en ese cruce: no niega ninguna de esas contribuciones, pero las integra para producir una respuesta situada, crítica e innovadora. En términos doctorales, eso significa pasar de la descripción de un déficit a la elaboración de una arquitectura de sentido, capaz de orientar la práctica pedagógica y de ofrecer una vía teóricamente robusta para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes.

Bajo este escenario, en el marco de la presente investigación, se hace necesario fundamentar teóricamente las variables que orientan el estudio, dado que estas configuran el sustento conceptual y pedagógico del constructo propuesto. En este sentido, las categorías de interculturalidad crítica, bilingüismo funcional, aprendizaje

socio-constructivista contextualizado e integración de saberes permiten comprender, de manera articulada, las dinámicas educativas en contextos indígenas. A partir de ellas, se establece una base teórica coherente que orienta tanto la interpretación del problema como la propuesta de transformación pedagógica.

La **interculturalidad crítica** se configura como una categoría teórica fundamental para comprender los procesos educativos en contextos indígenas, en tanto trasciende la simple coexistencia de culturas y se orienta hacia la problematización de las relaciones de poder, la legitimación de los saberes ancestrales y la construcción de escenarios educativos equitativos. En este sentido, no se trata únicamente de reconocer la diversidad, sino de cuestionar las estructuras que históricamente han subordinado las lenguas y culturas indígenas dentro del sistema educativo. Ángelo et al. (2022) sostienen que los procesos de aprendizaje en lenguas indígenas deben partir del reconocimiento de trayectorias históricas diferenciadas, lo que implica asumir que no existe una única vía para el desarrollo educativo, sino múltiples caminos que deben ser respetados y potenciados desde la escuela.

Esta perspectiva se articula con lo planteado por Soto-Molina y Méndez Rivera (2022), quienes advierten que los currículos interculturales pueden reproducir lógicas coloniales si no transforman las relaciones de poder que subyacen al conocimiento escolar, lo que convierte a la interculturalidad crítica en una apuesta de carácter emancipador. Asimismo, Jaramillo Cárdenas (2022) cuestiona los modelos de competencia comunicativa intercultural diseñados desde contextos ajenos a América Latina, señalando la necesidad de construir enfoques propios que respondan a las realidades socioculturales de la región. En coherencia con ello, Vidal et al. (2022) evidencian que en el contexto rural colombiano la competencia comunicativa intercultural se construye en la interacción entre escuela, comunidad y territorio, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje no puede desvincularse del contexto cultural.

Por su parte, Ruiz (2022) destaca que la competencia comunicativa intercultural tiene un impacto directo en la identidad cultural, en tanto permite a los estudiantes reconocerse como sujetos pertenecientes a una cultura específica, fortaleciendo su autoestima y sentido de pertenencia. Esta visión se complementa con los hallazgos de Sierralta Pinedo et al. (2025), quienes encuentran que el desarrollo de competencias

comunicativas se relaciona con actitudes positivas hacia la preservación de las lenguas indígenas, lo que evidencia la estrecha relación entre comunicación, cultura e identidad. En esta misma línea, Zúñiga Pastor et al. (2024) subrayan que en instituciones rurales latinoamericanas las competencias comunicativas están condicionadas por factores contextuales que requieren enfoques pedagógicos contextualizados.

Finalmente, Cuadros Ircañaupa y Ogozi Murillo (2024) aportan que las competencias comunicativas son esenciales para el aprendizaje, pero su desarrollo depende de la pertinencia de las estrategias pedagógicas implementadas. En consecuencia, la interculturalidad crítica se consolida como un marco teórico que no solo interpreta la realidad educativa indígena, sino que orienta su transformación desde una perspectiva contextualizada, inclusiva y socialmente justa.

Por otra parte, el **bilingüismo funcional** se entiende como una estrategia pedagógica y sociocultural que busca garantizar el uso efectivo de dos lenguas en contextos educativos, no desde una lógica de sustitución, sino de complementariedad y fortalecimiento mutuo. En este sentido, Ángelo et al. (2022) plantean que el aprendizaje en lenguas indígenas no debe limitarse a su preservación simbólica, sino que debe integrarse activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a los estudiantes desarrollar competencias comunicativas en ambas lenguas de manera significativa.

Esta perspectiva se articula con lo expuesto por Hecht (2023), quien evidencia que los docentes en contextos de educación intercultural bilingüe enfrentan desafíos relacionados con el desplazamiento de la lengua indígena frente a la lengua dominante, lo que requiere estrategias pedagógicas que promuevan el equilibrio lingüístico. En este contexto, Montoya et al. (2025) destacan que el uso de contenidos multimedia en lenguas indígenas puede constituir una herramienta innovadora para fortalecer el bilingüismo funcional, siempre que esté acompañado de formación docente y condiciones institucionales adecuadas.

Asimismo, Rincón Jayariyu (2024) demuestra que la implementación de estrategias narrativas, como los cuentos infantiles, favorece el desarrollo de la oralidad y la comprensión en contextos bilingües, lo que evidencia la importancia de utilizar recursos culturalmente pertinentes. Desde una perspectiva más crítica, Soto-Molina y

Méndez Rivera (2022) advierten que el bilingüismo puede convertirse en una práctica superficial si no se cuestionan las relaciones de poder que privilegian una lengua sobre otra, lo que refuerza la necesidad de un enfoque decolonial. En concordancia, Jaramillo Cárdenas (2022) plantea que los modelos de evaluación deben adaptarse a las particularidades lingüísticas de cada contexto, evitando la imposición de estándares homogéneos. Vidal et al. (2022) complementan esta visión al señalar que el bilingüismo en contextos rurales debe responder a las dinámicas socioculturales de la comunidad, integrando la lengua indígena en las prácticas educativas cotidianas.

Por su parte, Sierralta Pinedo et al. (2025) evidencian que el fortalecimiento de las competencias comunicativas en ambas lenguas se asocia con una mayor valoración de la lengua indígena, lo que contribuye a su preservación. En este sentido, el bilingüismo funcional se consolida como un eje fundamental para el desarrollo de competencias comunicativas en contextos interculturales, en tanto promueve la equidad lingüística, la identidad cultural y el aprendizaje significativo.

En relación con el **aprendizaje socio-constructivista contextualizado**, este se concibe como un enfoque pedagógico que reconoce al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento, en interacción con otros y en estrecha relación con su contexto sociocultural. Ángelo et al. (2022) destacan que los procesos de aprendizaje en contextos indígenas deben considerar las trayectorias culturales y lingüísticas de los estudiantes, lo que implica diseñar experiencias educativas que partan de su realidad. En esta misma línea, Vidal et al. (2022) evidencian que la competencia comunicativa intercultural se desarrolla en escenarios donde el aprendizaje se construye colectivamente, integrando saberes comunitarios y escolares.

Cuadros Ircañaupa y Ogosi Murillo (2024) aportan que las competencias comunicativas se fortalecen cuando los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje, lo que coincide con los principios del socio-constructivismo. Por su parte, Rincón Jayariyu (2024) demuestra que el uso de cuentos infantiles permite generar espacios de interacción y construcción colectiva del conocimiento, favoreciendo la comprensión y la expresión. Montoya et al. (2025) amplían esta perspectiva al señalar que la incorporación de recursos tecnológicos en lenguas indígenas puede potenciar el aprendizaje colaborativo, siempre que se utilicen de manera contextualizada.

Desde una mirada crítica, Soto-Molina y Méndez Rivera (2022) advierten que el aprendizaje socio-constructivista debe ir acompañado de una reflexión sobre las relaciones de poder en el aula, evitando reproducir prácticas excluyentes. Jaramillo Cárdenas (2022) coincide en la necesidad de adaptar los modelos educativos a las realidades locales, lo que refuerza la importancia de contextualizar el aprendizaje. Ruiz (2022) y Sierralta Pinedo et al. (2025) complementan esta visión al señalar que el desarrollo de competencias comunicativas en contextos socio-constructivistas contribuye a fortalecer la identidad cultural y la valoración de la lengua indígena. En este sentido, el aprendizaje socio-constructivista contextualizado se configura como un enfoque que no solo promueve la construcción del conocimiento, sino que también fortalece la identidad, la participación y la pertinencia cultural del proceso educativo.

Finalmente, la **integración de saberes (pensar–actuar–valorar)** se presenta como un enfoque holístico que articula las dimensiones cognitiva, praxeológica y axiológica del aprendizaje, permitiendo una formación integral del estudiante. Ángelo et al. (2022) destacan que los sistemas educativos deben reconocer la diversidad de formas de conocimiento presentes en las comunidades indígenas, lo que implica integrar saberes ancestrales y académicos. En esta línea, Soto-Molina y Méndez Rivera (2022) proponen una resignificación del currículo que permita superar la fragmentación del conocimiento, integrando dimensiones cognitivas, prácticas y éticas. Vidal et al. (2022) evidencian que la competencia comunicativa intercultural se fortalece cuando los estudiantes participan en procesos que articulan conocimiento, acción y valores. Cuadros Ircañupa y Ogozi Murillo (2024) señalan que las competencias comunicativas no solo implican habilidades lingüísticas, sino también la capacidad de interpretar, reflexionar y actuar en contextos sociales.

Rincón Jayariyu (2024) demuestra que las estrategias pedagógicas basadas en la narrativa permiten integrar pensamiento, expresión y valores culturales. Montoya et al. (2025) destacan que la innovación educativa debe considerar la dimensión cultural del aprendizaje, integrando tecnología y tradición. Hecht (2023) aporta que los docentes en contextos interculturales deben mediar entre diferentes sistemas de conocimiento, lo que exige una formación integral. Jaramillo Cárdenas (2022) refuerza la necesidad de construir modelos educativos propios que integren las particularidades culturales. Ruiz

(2022) y Sierralta Pinedo et al. (2025) evidencian que la integración de saberes contribuye a fortalecer la identidad cultural y la valoración de la lengua indígena. Zúñiga Pastor et al. (2024) concluyen que las instituciones rurales requieren enfoques integrales para desarrollar competencias comunicativas pertinentes.

En consecuencia, la integración de saberes se consolida como un enfoque que permite articular pensamiento, acción y valores, promoviendo una educación integral, contextualizada y culturalmente pertinente.

2.3. Marco Conceptual.

El presente marco conceptual integra un conjunto de categorías pedagógicas y didácticas que orientan la comprensión y transformación de las competencias comunicativas en contextos educativos interculturales. Estas categorías permiten articular fundamentos teóricos con estrategias pedagógicas contextualizadas, coherentes con la realidad sociocultural indígena. En este sentido, se presentan los conceptos clave que sustentan la propuesta investigativa.

Actividades integrales de aprendizaje. Las actividades integrales de aprendizaje articulan dimensiones cognitivas, prácticas y axiológicas (Soto-Molina & Méndez Rivera, 2022), permitiendo una formación holística; en este sentido, fortalecen la competencia comunicativa (Cuadros Ircañaupa & Ogosi Murillo, 2024) y responden a la diversidad de trayectorias educativas (Ángelo et al., 2022).

Aprendizaje basado en proyectos comunitarios. El aprendizaje basado en proyectos comunitarios se configura como una estrategia que vincula el conocimiento escolar con la realidad social del estudiante (Vidal et al., 2022), promoviendo la construcción colectiva del aprendizaje (Cuadros Ircañaupa & Ogosi Murillo, 2024) y el reconocimiento de saberes locales (Ángelo et al., 2022), en coherencia con enfoques contextualizados.

Aprendizaje por investigación local. El aprendizaje por investigación local implica la indagación de problemáticas del entorno como base del aprendizaje (Ángelo et al., 2022), lo cual permite contextualizar los contenidos (Vidal et al., 2022) y desarrollar competencias comunicativas mediante procesos reflexivos (Cuadros Ircañaupa & Ogosi Murillo, 2024), integrando saberes comunitarios.

Aula como espacio de diálogo de saberes. El aula como espacio de diálogo de saberes se configura como un escenario intercultural donde convergen conocimientos escolares y comunitarios, promoviendo interacciones significativas (Vidal et al., 2022); en este sentido, se articula con la crítica a modelos homogéneos (Jaramillo Cárdenas, 2022) y con la necesidad de transformar relaciones de poder en la educación (Soto-Molina & Méndez Rivera, 2022), favoreciendo la participación activa y la construcción de sentido (Cuadros Ircañaupa & Ogoši Murillo, 2024).

Círculos de palabra interculturales. Los círculos de palabra interculturales se conciben como espacios dialógicos donde el lenguaje se convierte en mediador de la construcción colectiva de sentido, permitiendo la interacción horizontal entre saberes, en coherencia con lo planteado por Vidal et al. (2022) y Jaramillo Cárdenas (2022); además, favorecen el fortalecimiento de competencias comunicativas y la identidad cultural, tal como lo señalan Ruiz (2022) y Sierralta Pinedo et al. (2025), integrando prácticas propias del contexto indígena (Angelo et al., 2022).

Desarrollo progresivo de habilidades lingüísticas. El desarrollo progresivo de habilidades lingüísticas se concibe como un proceso gradual que integra comprensión, expresión y uso contextual del lenguaje (Cuadros Ircañaupa & Ogoši Murillo, 2024); en este sentido, se articula con el aprendizaje en lenguas indígenas (Angelo et al., 2022) y con la necesidad de adaptar modelos educativos a contextos diversos (Jaramillo Cárdenas, 2022).

Escritura desde la oralidad. La escritura desde la oralidad se fundamenta en el reconocimiento de la tradición oral como base del aprendizaje, tal como lo evidencian Rincón Jayariyu (2024) y Angelo et al. (2022); en consecuencia, permite desarrollar competencias comunicativas desde prácticas culturales propias (Cuadros Ircañaupa & Ogoši Murillo, 2024), fortaleciendo la identidad lingüística (Ruiz, 2022).

Evaluación intercultural formativa. La evaluación intercultural formativa se concibe como un proceso continuo que valora el aprendizaje desde criterios contextualizados (Soto-Molina & Méndez Rivera, 2022), superando modelos estandarizados (Jaramillo Cárdenas, 2022); además, permite evidenciar el desarrollo de competencias comunicativas en contextos rurales (Zúñiga Pastor et al., 2024) y promover aprendizajes significativos.

Integración de saberes culturales en contenidos. La integración de saberes culturales en contenidos implica incorporar conocimientos ancestrales en el currículo, superando la fragmentación del saber, en concordancia con Soto-Molina y Méndez Rivera (2022); asimismo, responde a la necesidad de contextualizar el aprendizaje (Vidal et al., 2022) y fortalecer competencias comunicativas desde la pertinencia cultural (Cuadros Ircañaupa & Ogosi Murillo, 2024), reconociendo trayectorias diversas de aprendizaje (Angelo et al., 2022).

Pedagogía basada en identidad. La pedagogía basada en identidad promueve el reconocimiento del estudiante como sujeto cultural, fortaleciendo su sentido de pertenencia (Ruiz, 2022); asimismo, se vincula con la preservación de lenguas indígenas (Sierralta Pinedo et al., 2025) y con la necesidad de construir modelos educativos propios (Jaramillo Cárdenas, 2022).

Trabajo colaborativo intercultural. El trabajo colaborativo intercultural favorece la interacción entre estudiantes desde la diversidad cultural, promoviendo la construcción conjunta del conocimiento (Vidal et al., 2022); además, fortalece competencias comunicativas (Cuadros Ircañaupa & Ogosi Murillo, 2024) y contribuye a la valoración de la lengua y cultura propia (Sierralta Pinedo et al., 2025).

Traducción pedagógica Corebaju–español. La traducción pedagógica Corebaju–español se entiende como una estrategia de mediación lingüística que permite articular dos sistemas de significado, favoreciendo el bilingüismo funcional (Angelo et al., 2022); además, responde a los desafíos del desplazamiento lingüístico evidenciados por Hecht (2023) y fortalece la comprensión y producción comunicativa en contextos interculturales (Vidal et al., 2022).

2.4. Marco Contextual.

El presente marco conceptual se construye a partir de la comprensión del pueblo Coreguaje como sujeto colectivo de historia, territorio, lengua y cultura, cuya existencia se encuentra profundamente vinculada a los ríos Ortegua y Caquetá y a los caseríos que conforman su dispersión territorial en el sudeste de Florencia, Caquetá. En este contexto, la identidad Coreguaje no puede ser entendida solamente como una adscripción étnica, sino como una forma particular de habitar el mundo, organizar la

vida comunitaria y transmitir el conocimiento. Su lengua propia, el korebajü, cuyo significado remite a “hijos de la tierra”, expresa una relación ontológica con el territorio y con la naturaleza, en tanto la comunidad se reconoce a sí misma como parte de la tierra y no como una instancia ajena a ella.

De este modo, la lengua, la tierra, la oralidad, los ritos, los saberes y la vida comunitaria constituyen un entramado inseparable que da sentido a su cosmovisión y a sus formas de socialización. En consecuencia, cualquier comprensión de su realidad educativa debe partir del reconocimiento de esta unidad cultural, pues en ella se encuentran los fundamentos de su permanencia histórica, su memoria colectiva y su proyección hacia las nuevas generaciones.

Dentro de este horizonte cultural, la oralidad ocupa un lugar central como principal medio de transmisión de saberes, valores, relatos, mitos, leyendas, formas de organización y orientaciones para la vida. La maloca aparece como espacio simbólico y físico de reproducción cultural, puesto que allí se recrean las tradiciones por medio de la palabra de los mayores, los cantos, las danzas, los rituales y los relatos que orientan a los niños y jóvenes en la comprensión de su mundo. En este sentido, la oralidad no constituye un recurso accesorio, sino el soporte mismo de la continuidad cultural, ya que permite conservar la historia, los espíritus, los conocimientos y las costumbres que sostienen la vida del pueblo Coreguaje.

La figura del sabedor, del curaca o del cacique se convierte entonces en un referente de autoridad cultural y pedagógica, porque es quien articula la palabra dicha con la memoria ancestral y con la orientación comunitaria. Así, el conocimiento no se transmite únicamente como información, sino como experiencia viva, vinculada con la danza, el ritual, la medicina tradicional y la relación armoniosa con la naturaleza. Por ello, la oralidad debe ser entendida como una dimensión conceptual esencial para comprender los procesos formativos de la comunidad y, al mismo tiempo, como una base indispensable para interpretar las dificultades que enfrentan los estudiantes cuando ingresan a la escolaridad formal en lengua castellana.

La cosmovisión Coreguaje, estructurada en distintos niveles del mundo y habitada por fuerzas, espíritus y seres que regulan la vida natural y social, ofrece otra dimensión conceptual decisiva para este marco. Según esta visión, el mundo no se

reduce a lo visible ni a lo material, sino que está atravesado por relaciones espirituales que influyen en fenómenos como el clima, la salud, la abundancia o escasez de alimentos, la muerte y la continuidad de la vida.

En consecuencia, la comunidad desarrolla formas de conocimiento y de mediación orientadas a armonizar su relación con esas fuerzas, entre las cuales el yagé y el papel del chamán o curaca resultan fundamentales. Este mediador interpreta las imágenes y señales que emergen de la experiencia ritual para establecer un puente entre la comunidad y el mundo espiritual, cumpliendo una función de orientación, protección y equilibrio.

En este marco, la autoridad tradicional del cacique y el espacio de la maloca adquieren también un valor pedagógico y cultural, pues permiten mantener viva la memoria colectiva, organizar la reunión del pueblo y transmitir la herencia ancestral. Por tanto, la cosmovisión no debe ser vista como un conjunto aislado de creencias, sino como una estructura conceptual que organiza la vida, la educación y la relación con el territorio. Esta visión holística resulta clave para comprender por qué los procesos educativos formales deben dialogar con los sentidos culturales propios y no imponer exclusivamente categorías externas de aprendizaje.

En el plano socio-territorial y económico, el pueblo Coreguaje presenta una historia marcada por la influencia misionera, la explotación extractiva, la colonización agrícola y ganadera, así como por transformaciones en su sistema de subsistencia. La población se encuentra distribuida en distintos lugares del país, con mayor concentración en municipios del Caquetá, aunque también se reconoce presencia en otras regiones debido a procesos de movilidad asociados a situaciones de violencia y desplazamiento. Su economía tradicional se basa en la agricultura, especialmente en cultivos como la yuca, el plátano y diversos frutales, además de la caza, la pesca, la cría de animales, la explotación maderera y la elaboración de artesanías.

No obstante, este sistema de subsistencia ha experimentado una transición hacia formas más comerciales e integradas al mercado laboral, lo cual ha alterado sus prácticas económicas tradicionales. Esta transformación no es menor, porque incide también en la organización familiar, en la relación con el territorio y en los tiempos de transmisión cultural. En este sentido, el marco conceptual debe asumir que el contexto económico y

territorial influye directamente en la experiencia educativa, en la disponibilidad de tiempo para la escuela, en la permanencia de los estudiantes y en la posibilidad de sostener prácticas lingüísticas y culturales propias.

La lengua korewahe, en sus distintas denominaciones y variantes, constituye un núcleo conceptual central, porque es el vehículo principal de la oralidad y el soporte de la identidad cultural Coreguaje. Su presencia en varios asentamientos del Caquetá y en otros contextos donde confluyen pueblos indígenas evidencia que no se trata de una lengua aislada, sino de una realidad viva, compartida y en transformación. La lengua no solo permite la comunicación cotidiana, sino que sostiene la transmisión de cuentos, mitos, leyendas, saberes, artes y rituales.

En la maloca, a través de la palabra de los mayores, la lengua se revitaliza y se convierte en medio para preparar a las nuevas generaciones en el ejercicio de la vida. Sin embargo, esta misma riqueza cultural enfrenta tensiones en el ámbito escolar, particularmente cuando los niños y jóvenes que realizaron su educación inicial y primaria en la comunidad ingresan a instituciones oficiales donde el castellano se convierte en la lengua dominante. Allí emergen limitaciones comunicativas que afectan la comprensión oral y escrita, la participación en clase y el avance académico. Por ello, el problema de investigación se ubica en el cruce entre lengua, escuela y cultura, ya que el tránsito del entorno nativo al sistema educativo oficial exige procesos de mediación pedagógica que reconozcan la oralidad originaria y fortalezcan progresivamente la competencia en lengua castellana sin desarraigar la lengua propia.

En el ámbito educativo, la población Coreguaje enfrenta múltiples desafíos relacionados con inclusión, permanencia, rendimiento y pertinencia pedagógica. Aunque una parte de los estudiantes accede a instituciones públicas para cursar la básica secundaria, la ausencia de formación en lengua materna en esos niveles genera una ruptura en la continuidad educativa. A ello se suma que la inclusión no puede entenderse únicamente como la presencia física del estudiante en el aula, sino como la adecuación de espacios, recursos, metodologías y evaluaciones a sus necesidades culturales y lingüísticas.

Cuando estas condiciones no se cumplen, se producen desmotivación, reprobación, rezago y abandono escolar. Además, los datos de matrícula, cobertura,

eficiencia, aprobación y deserción del departamento evidencian tensiones estructurales que también afectan a esta población. En particular, los bajos resultados en pruebas, las dificultades en lenguaje y matemáticas, y el desempeño insuficiente en evaluaciones externas muestran que existe un campo problemático donde la escuela no está logrando responder de manera satisfactoria a la diversidad de sus estudiantes. En el caso de los Coreguajes, estas dificultades se expresan con mayor intensidad en la competencia comunicativa, dado que su escolaridad inicial ha transcurrido casi por completo en lengua nativa, mientras que el castellano aparece con mayor fuerza al ingresar a instituciones oficiales. Esto produce barreras para la expresión oral y escrita, para la comprensión de mensajes de los mestizos y para la interacción académica en general.

Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa se convierte en el eje articulador del problema de investigación, entendida como la capacidad de expresarse, comprender, interactuar y participar en distintos contextos comunicativos, especialmente en la escuela. En el caso Coreguaje, fortalecer esta competencia implica mucho más que mejorar habilidades lingüísticas aisladas; significa abrir posibilidades para la continuidad educativa, la participación social y la construcción de trayectorias escolares más exitosas. Asimismo, implica reconocer que la lectura no es exclusiva del área de Lengua Castellana, sino un eje transversal de todo el currículo, por lo que su fortalecimiento debe ser asumido por toda la comunidad educativa.

De este modo, el marco conceptual permite comprender que la problemática no se reduce a una carencia individual del estudiante, sino que responde a una compleja interacción entre lengua, cultura, territorio, escuela y pedagogía comunitaria. En consecuencia, la investigación se orienta a construir una respuesta contextualizada que fortalezca las competencias comunicativas sin desconocer la riqueza de la lengua korebajü, la centralidad de la oralidad y la función formativa de la cultura Coreguaje.

2.5. Marco Legal y Normativo.

El marco legal de esta investigación se sustenta, en primer lugar, en la Constitución Política de Colombia, cuyo entramado normativo reconoce de manera expresa el carácter pluriétnico y multicultural de la Nación y, al mismo tiempo, otorga soporte jurídico a una educación acorde con la diversidad cultural y lingüística de los

pueblos indígenas. En efecto, el artículo 7 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural; el artículo 10 dispone que el castellano es idioma oficial, pero también reconoce que las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son oficiales en sus territorios; el artículo 67 concibe la educación como un derecho y un servicio público con función social; el artículo 68 prescribe que la enseñanza debe estar a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica; y el artículo 70 establece el deber estatal de promover y fomentar el acceso a la cultura, reconociendo la cultura como fundamento de la nacionalidad.

En conjunto, estas disposiciones no solo legitiman la educación intercultural, sino que obligan a que toda propuesta pedagógica para pueblos indígenas, como la que aquí se investiga, respete la lengua propia, la identidad cultural y la función social del conocimiento (Constitución Política de Colombia, 1991).

A este soporte constitucional se suma la Ley 21 de 1991, mediante la cual el Estado colombiano aprobó el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Esta norma es decisiva porque convierte en obligación interna la participación de los pueblos indígenas en las decisiones que los afecten y porque, además, refuerza la idea de que la educación debe responder a sus particularidades culturales, sociales y lingüísticas. La relevancia del Convenio no es meramente declarativa: la jurisprudencia constitucional ha reiterado que forma parte del bloque de constitucionalidad y, por ello, integra el parámetro de interpretación obligatoria para el Estado y para los operadores jurídicos.

En una investigación como la presente, esto significa que el diseño de un constructo epistémico–pedagógico para estudiantes Coreguajes no puede ser concebido como una intervención externa o unilateral, sino como una propuesta coherente con el principio de participación, con el respeto por la autonomía comunitaria y con la exigencia de que los procesos educativos indígenas se elaboren con y desde la comunidad (Congreso de la República de Colombia, 1991).

Sobre esa base constitucional e internacional se erige la Ley General de Educación 115 de 1994, especialmente en su capítulo de educación para grupos étnicos. Esta ley define la etnoeducación como la educación ofrecida a grupos o comunidades que poseen cultura, lengua, tradiciones y fueros propios, y añade que debe estar ligada al

ambiente, al proceso productivo y al proceso social y cultural de la comunidad. Más adelante, el artículo 56 fija como principios de la educación en grupos étnicos la integridad, la interculturalidad, la diversidad lingüística, la participación comunitaria, la flexibilidad y la progresividad, y precisa que su finalidad consiste en afianzar identidad, conocimiento, socialización, uso adecuado de la naturaleza, organización comunitaria, lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. A su vez, el artículo 57 dispone que la enseñanza en los territorios de grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe y tendrá como fundamento escolar la lengua materna; el artículo 58 ordena promover la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos; el artículo 62 establece que los educadores deben ser seleccionados en concertación con los grupos étnicos y, preferiblemente, entre los miembros de la comunidad, acreditando formación en etnoeducación, conocimientos del grupo étnico y dominio de la lengua materna; y el artículo 63 ordena que los contratos para prestar el servicio educativo a comunidades étnicas se ajusten a los procesos, principios y fines de la etnoeducación.

La comparación entre estos mandatos muestra que la ley no solo reconoce la diversidad, sino que también estructura una educación distinta, contextualizada y culturalmente pertinente, lo que se alinea de forma directa con el propósito doctoral de fortalecer las competencias comunicativas desde una lógica propia y no homogénea (Congreso de la República de Colombia, 1994).

El Decreto 804 de 1995 reglamenta precisamente la atención educativa para grupos étnicos y traduce en disposiciones operativas lo que la Ley 115 formuló en términos generales. Su artículo 1 establece que la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en una elaboración colectiva donde la comunidad intercambia saberes y vivencias para mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, lengua, tradiciones y fueros propios. Además, el artículo 2 adopta como principios de la etnoeducación la integridad y la diversidad lingüística, entendida esta última como las formas de ver, concebir y construir el mundo expresadas a través de las lenguas de los grupos étnicos.

La importancia del decreto para esta tesis radica en que desplaza la educación indígena desde una lógica de simple cobertura hacia una lógica de construcción

comunitaria del currículo, de manera que el lenguaje deja de ser un contenido aislado para convertirse en la forma misma de articular el saber, la experiencia y la memoria colectiva. La Corte Constitucional, al interpretar el alcance del decreto en la Sentencia T-379 de 2011, destacó que el currículo de la etnoeducación se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad, y señaló además que el calendario académico, el gobierno escolar y los recursos didácticos deben ajustarse a las creencias, tradiciones, usos y costumbres de cada grupo étnico. En comparación con la Ley 115, el Decreto 804 concreta y vuelve exigibles esos principios, lo que resulta especialmente relevante para una investigación que pretende intervenir la comunicación escolar desde un constructo epistémico–pedagógico situado (Presidencia de la República de Colombia, 1995; Corte Constitucional de Colombia, 2011a).

A ese bloque normativo se suma la Ley 1381 de 2010, que desarrolla los artículos constitucionales sobre diversidad étnica y cultural y regula el reconocimiento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos. Su aporte es decisivo para un estudio sobre competencias comunicativas, porque no se limita a declarar un derecho lingüístico abstracto, sino que ordena a las autoridades educativas garantizar que la enseñanza de las lenguas nativas sea obligatoria en las escuelas de las comunidades donde se hablan. En otras palabras, la lengua indígena deja de ser solo un símbolo cultural y pasa a ser un objeto legítimo de enseñanza, transmisión y desarrollo comunicativo dentro del sistema educativo.

La misma ley prevé además la creación de instancias técnicas de asesoría para el fortalecimiento de las lenguas nativas, lo cual confirma que la política lingüística del Estado no puede entenderse separada de la política educativa. Junto con ella, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) refuerza el deber estatal de garantizar la etnoeducación para niños, niñas y adolescentes indígenas, así como su derecho a conservar la lengua de origen, la cultura y la idiosincrasia. Esta combinación normativa muestra que el problema de investigación no es solamente escolar, sino también de derechos lingüísticos, identidad cultural y protección integral de la niñez indígena (Congreso de la República de Colombia, 2010; Congreso de la República de Colombia, 2006).

La jurisprudencia constitucional, por su parte, ha sido clara en afirmar que la educación para pueblos indígenas tiene naturaleza de derecho fundamental y que su contenido debe corresponder con la cultura, los valores y la forma de vida de cada comunidad. La Sentencia C-208 de 2007 sostuvo que el derecho de las comunidades indígenas a recibir una educación especial es un derecho fundamental y que las disposiciones del Convenio 169 de la OIT hacen parte del bloque de constitucionalidad. La Sentencia C-937 de 2011 reafirmó que el derecho a la educación adecuada y acorde con los valores, la cultura y la forma de vida constituye un derecho colectivo de los pueblos y comunidades étnicas.

A su vez, la Sentencia T-379 de 2011 reiteró que la etnoeducación exige territorialidad, autonomía, lengua e identidad, y la Sentencia C-017 de 2018 subrayó que la consulta previa es un derecho autónomo y una herramienta de protección de los demás derechos e intereses de los pueblos étnicos. En conjunto, estas providencias evidencian una evolución desde el mero reconocimiento formal hacia una protección sustantiva de la educación indígena, lo que fortalece la tesis de que cualquier propuesta pedagógica para el pueblo Coreguaje debe ser culturalmente pertinente, consultada y coherente con la autonomía comunitaria (Corte Constitucional de Colombia, 2007, 2011b, 2018).

En esa misma línea jurisprudencial, la Corte Constitucional ha continuado profundizando la exigibilidad del derecho a la etnoeducación. La Sentencia SU-245 de 2021 fue explícita al reconocer medidas transitorias para garantizar la educación propia de comunidades indígenas; posteriormente, la Sentencia T-334 de 2022 constató la vulneración de este derecho en contextos específicos, y la Sentencia T-173 de 2023 reiteró que la etnoeducación materializa la autonomía, la identidad étnica y cultural. Esta progresión jurisprudencial es especialmente útil para la presente investigación porque confirma que las dificultades en el aula no deben leerse como simples fallas metodológicas, sino como posibles afectaciones a derechos fundamentales vinculados con lengua, identidad, participación y autonomía (Corte Constitucional de Colombia, 2021, 2022, 2023).

Finalmente, los desarrollos normativos más recientes refuerzan la necesidad de pensar la educación indígena desde una lógica de sistema propio. El Decreto 2500 de 2010 reconoció la interculturalidad y el derecho a una educación pertinente;

posteriormente, el Decreto 1345 de 2023 creó un sistema transitorio para la carrera de educadores indígenas; y el Decreto 481 de 2025 estableció el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado, incorporando principios como autonomía, interculturalidad, integralidad y fortalecimiento de las lenguas nativas. En comparación con la normativa previa, este último decreto marca un salto cualitativo, pues reconoce la existencia de un sistema educativo propio con bases epistemológicas diferenciadas. Para la presente investigación, este giro es crucial, ya que legitima la construcción de un constructo epistémico–pedagógico contextualizado y culturalmente pertinente (Presidencia de la República de Colombia, 2010, 2023, 2025).

Tabla 1. *Marco legal de la investigación*

Categoría normativa	Norma / Referente	Contenido clave	Aplicación directa al constructo epistémico–pedagógico	Implicación pedagógica en el aula
Constitucional	Constitución Política de Colombia (1991), Art. 7	Reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural	Fundamenta la interculturalidad crítica como principio estructural	Validación de saberes indígenas en el currículo
	Constitución Política de Colombia (1991), Art. 10	Reconocimiento de lenguas indígenas como oficiales en sus territorios	Sustenta el bilingüismo funcional (lengua materna + español)	Uso del Corebaju como lengua de enseñanza
	Constitución Política de Colombia (1991), Art. 68	Derecho a educación propia para grupos étnicos	Base legal de la educación intercultural diferenciada	Diseño curricular contextualizado
Bloque de constitucionalidad	Convenio 169 de la OIT (Ley 21 de 1991)	Derecho a educación pertinente cultural y	Sustenta el enfoque intercultural y la	Inclusión de sabedores y prácticas culturales

		lingüísticamen te	participación comunitaria	
	Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)	Derecho a preservar lengua, cultura y educación propia	Refuerza la identidad cultural como eje pedagógico	Integración de cosmovisión en el aula
	Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)	Educación para grupos étnicos (etnoeducación)	Marco general del modelo pedagógico intercultural	Diseño de estrategias contextualizadas
Legal (Leyes)	Ley 1381 de 2010 (Ley de lenguas nativas)	Protección y fortalecimiento de lenguas indígenas	Sustenta el bilingüismo funcional	Desarrollo de oralidad y escritura intercultural
	Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia)	Derecho a educación inclusiva y pertinente	Garantiza acceso y permanencia educativa	Prevención de deserción escolar
Decretos reglamentarios	Decreto 804 de 1995	Reglamenta la atención educativa a grupos étnicos	Define principios de etnoeducación	Implementación de currículo intercultural
	Decreto 1075 de 2015	Decreto único reglamentario del sector educación	Establece lineamientos generales del sistema educativo	Articulación institucional del modelo pedagógico
Política pública	Lineamientos de Etnoeducación (MEN)	Orientaciones para educación intercultural	Sustenta la pertinencia cultural del currículo	Diseño de prácticas pedagógicas

					contextualizadas
	Plan Nacional Decenal de Educación	Inclusión, calidad equidad educativa	y	Articula educación intercultural con calidad educativa	Mejora de competencias comunicativas
	Sentencia T-025 de 2004	Protección de población desplazada	de	Aplica a comunidades indígenas vulnerables	Adaptación pedagógica a contextos de vulnerabilidad
	Sentencia T-129 de 2011	Derecho a educación propia indígena	a	Reconoce autonomía educativa	Fortalecimiento de identidad cultural en aula
Jurisprudencia	Sentencia C-208 de 2007	Protección de diversidad cultural	de	Reafirma enfoque diferencial	Diseño de estrategias interculturales
	Sentencia SU-510 de 1998	Autonomía de pueblos indígenas	de	Reconoce sistemas propios de organización	Inclusión de autoridades tradicionales

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

El presente capítulo expone de manera sistemática los fundamentos metodológicos y los resultados de la investigación orientada al diseño de un constructo epistémico–pedagógico para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes indígenas de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta, en Florencia, Caquetá. En este sentido, se desarrolla el diseño metodológico, precisando el enfoque, tipo y alcance del estudio, así como los métodos, técnicas e instrumentos empleados para la obtención de la información, en correspondencia con la naturaleza del problema investigativo y los objetivos propuestos. De igual forma, se detalla el proceso de construcción y validación de los instrumentos, así como la determinación de la muestra y los criterios de selección de los participantes.

Posteriormente, se describe el trabajo de campo, incluyendo la aplicación de los instrumentos y el procedimiento seguido para el procesamiento de la información recolectada. A partir de ello, se realiza el análisis de los datos obtenidos mediante una lectura crítica, interpretativa y contextualizada, que permite identificar hallazgos relevantes en relación con las competencias comunicativas y su vínculo con el contexto sociocultural de los estudiantes. Finalmente, se presenta la redacción de los resultados y su discusión, estableciendo conexiones con los referentes teóricos y conceptuales, y aportando elementos sustantivos para la construcción del constructo epistémico–pedagógico propuesto.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Tabla 2. Operacionalización de variables

Operacionalización de variables						
Tema: Constructo epistémico–pedagógico para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta, Milán, Caquetá, Colombia, durante los años 2025 y 2026						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se pueden fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes indígenas Coreguajes en la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta, a partir de la comprensión de sus mundos vividos, del sentido y significado del lenguaje y de su fundamentación teórica, referencial y legal, durante los años 2025 y 2026?	Diseñar un constructo epistémico–pedagógico orientado al fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes durante los años 2025 y 2026.	• Develar los mundos vividos y significados atribuidos al lenguaje. • Reflexionar sobre el valor ontológico del lenguaje desde el docente. • Precisar los elementos teóricos, referenciales y legales. • Elaborar el constructo epistémico–pedagógico.	H1: La formulación e implementación del constructo epistémico–pedagógico fortalecerá significativamente las competencias comunicativas. H0: La formulación e implementación del constructo no fortalecerá significativamente las competencias comunicativas.	Variable independiente: Constructo epistémico–pedagógico contextualizado	Actividades integrales de aprendizaje	- % de actividades que integran dimensiones cognitivas, prácticas y axiológicas ($\geq 70\%$). - N° de sesiones con participación $\geq 80\%$ de estudiantes. - Promedio de logros de aprendizaje significativo (escala 1–5 ≥ 4).
					Aprendizaje basado en proyectos comunitarios	- N° de proyectos comunitarios desarrollados por periodo (≥ 2). - % de proyectos vinculados al contexto local ($\geq 75\%$). - Nivel de participación comunitaria (escala 1–5 ≥ 4).
					Aprendizaje por investigación local	- N° de preguntas de investigación formuladas por estudiante (≥ 3). - % de estudiantes que completan procesos investigativos ($\geq 70\%$). - Frecuencia de uso de fuentes locales (≥ 2 por proyecto).
					Aula como espacio de diálogo de saberes	- N° de interacciones dialógicas por sesión (≥ 5). - % de estudiantes que participan activamente ($\geq 80\%$). - Nivel de

	integración de saberes (escala 1–5 ≥ 4).
Círculos de palabra interculturales	- N° de círculos de palabra realizados por mes (≥ 2). - % de estudiantes que intervienen oralmente ($\geq 85\%$). - Nivel de pertinencia cultural (escala 1–5 ≥ 4).
Evaluación intercultural formativa	- % de evaluaciones con criterios contextualizados ($\geq 80\%$). - N° de retroalimentaciones por estudiante (≥ 3 por periodo). - % de mejora entre pretest y postest ($\geq 20\%$).
Integración de saberes culturales en contenidos	- % de contenidos con inclusión de saberes ancestrales ($\geq 70\%$). - N° de actividades contextualizadas por unidad (≥ 3). - Nivel de pertinencia cultural (escala 1–5 ≥ 4).
Pedagogía basada en identidad	- % de actividades que fortalecen la identidad cultural ($\geq 75\%$). - Nivel de sentido de pertenencia (escala Likert ≥ 4). - N° de referentes culturales utilizados por sesión (≥ 3).
Trabajo colaborativo intercultural	- N° de actividades colaborativas por periodo (≥ 4). - % de participación en grupos ($\geq 85\%$). - Nivel de cooperación (escala 1–5 ≥ 4).
Traducción pedagógica Corebaju–español	- % de actividades bilingües implementadas ($\geq 60\%$). - Nivel de comprensión en ambas lenguas ($\geq 70\%$). - N° de

		producciones bilingües por estudiante (≥ 2).
Variable(s) dependiente(s): Competencias comunicativas	Desarrollo progresivo de habilidades lingüísticas	- Puntaje en pruebas de comprensión ($\geq 70/100$). - Nivel de expresión oral (rúbrica $\geq 4/5$). - % de uso adecuado del lenguaje ($\geq 75\%$).
	Escritura desde la oralidad	- N° de textos escritos a partir de narrativas orales (≥ 3). - Nivel de coherencia y cohesión ($\geq 4/5$). - % de inclusión de elementos culturales ($\geq 70\%$).
	Competencia comunicativa intercultural	- Nivel de interacción intercultural (escala $\geq 4/5$). - % de estudiantes que usan ambas lenguas ($\geq 65\%$). - N° de estrategias comunicativas interculturales por sesión (≥ 3).
	Comprensión del sentido y significado del lenguaje	- % de respuestas interpretativas correctas ($\geq 70\%$). - Nivel de análisis contextual ($\geq 4/5$). - N° de significados contruidos por actividad (≥ 2).
	Expresión oral en contextos culturales	- N° de intervenciones orales por estudiante (≥ 2 por sesión). - Nivel de fluidez verbal ($\geq 4/5$). - % de uso de lengua propia ($\geq 60\%$).

Fuente: elaboración propia

3.2. Diseño metodológico.

3.2.1. *Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.*

El enfoque de esta investigación es **cualitativo** porque permite comprender significados, experiencias y construcciones de sentido producidas en contextos específicos. La investigación cualitativa se concibe como una actividad situada, interpretativa y transdisciplinaria, orientada a estudiar cómo los sujetos comprenden su mundo y le atribuyen significado a sus prácticas; por ello, resulta pertinente cuando el interés central es develar los mundos vividos, las narrativas y las mediaciones simbólicas asociadas al lenguaje (Denzin & Lincoln, 2023). En ese marco, esta tesis se sitúa en una lógica comprensiva más que explicativa, pues busca interpretar la experiencia educativa y comunicativa desde la perspectiva de los actores involucrados.

Además, la investigación cualitativa resulta apropiada cuando se pretende producir conocimiento contextualizado sobre procesos educativos y culturales complejos. Erickson (2023) señala que la indagación cualitativa busca describir narrativamente lo que las personas hacen en su vida cotidiana y el significado que esas acciones tienen para ellas, lo que coincide con un estudio que pretende comprender el lenguaje como práctica cultural y pedagógica. En consecuencia, el enfoque cualitativo ofrece la base epistemológica más consistente para reconstruir sentidos, interpretar discursos y fundamentar un constructo pedagógico sensible al contexto intercultural. Esta elección metodológica es coherente con la naturaleza del problema de investigación y con el tipo de conocimiento que se desea construir (Flick, 2023).

El diseño etnográfico se sustenta en la necesidad de comprender las prácticas comunicativas y pedagógicas dentro de su contexto natural, atendiendo a los significados culturales construidos por los actores participantes. Este enfoque permite interpretar las dinámicas educativas e interculturales desde una perspectiva situada, sin alterar las relaciones, experiencias y manifestaciones propias de la comunidad estudiada (Hernández Sampieri & Mendoza, 2023). Asimismo, la etnografía favorece la reconstrucción de sentidos, discursos y prácticas cotidianas vinculadas al lenguaje como experiencia cultural y pedagógica, coherente con la lógica comprensiva del enfoque cualitativo (Denzin & Lincoln, 2023). En consecuencia, este diseño posibilita una

aproximación integral al contexto Coreguaje, contribuyendo a la construcción de un análisis contextualizado y pertinente del fenómeno investigado. Desde la perspectiva metodológica, las investigaciones de enfoque cualitativo privilegian el análisis de las experiencias, interacciones y significados contruidos por los participantes en escenarios reales, permitiendo interpretar los procesos educativos desde una visión contextual e integral (Hernández Sampieri & Mendoza, 2023). Esta característica resulta pertinente en una investigación educativa e intercultural, donde modificar intencionalmente las condiciones del entorno podría afectar las prácticas, relaciones y manifestaciones culturales presentes en el aula y en la comunidad.

El diseño es además **transversal** porque la información se recolecta en un solo momento o en un tiempo determinado, con el fin de obtener una lectura situada del fenómeno estudiado. Este tipo de diseño permite analizar variables en un punto específico del tiempo, lo cual resulta pertinente para caracterizar las competencias comunicativas y las prácticas pedagógicas en el contexto investigado (Hernández Sampieri & Mendoza, 2023). En esta tesis, ello posibilita construir una “fotografía” analítica del estado del fenómeno durante el periodo 2025–2026, en coherencia con los propósitos descriptivos e interpretativos del estudio.

El tipo de investigación es **exploratorio** porque aborda un fenómeno que requiere aproximación inicial, reconocimiento de categorías relevantes y apertura para identificar nuevos significados. Stebbins (2001) plantea que la investigación exploratoria se orienta a examinar fenómenos poco estudiados, permitiendo descubrir patrones, relaciones y posibles líneas de desarrollo teórico. Esto resulta pertinente en el campo de la educación intercultural, donde los estudios sobre competencias comunicativas en contextos indígenas específicos aún presentan vacíos significativos.

Asimismo, la investigación exploratoria es útil cuando se busca abrir camino para estudios posteriores y construir fundamentos conceptuales más sólidos. Este tipo de investigación se caracteriza por su flexibilidad metodológica y su capacidad para generar nuevas preguntas y perspectivas de análisis (Stebbins, 2001). En esta tesis, el carácter exploratorio permite aproximarse a las prácticas comunicativas, a los sentidos del lenguaje y a las dinámicas pedagógicas del contexto Coreguaje, contribuyendo a la formulación de un constructo epistémico–pedagógico contextualizado y pertinente.

3.2.2. *Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.*

En coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación y su orientación hacia la comprensión de significados en contextos interculturales, se adoptó una articulación entre **métodos teóricos y empíricos**, bajo un **enfoque de sistema**, entendido como una forma de analizar el objeto de estudio como una totalidad estructurada de elementos interrelacionados (Bertalanffy, 1968). Este enfoque permite comprender las competencias comunicativas no como fenómenos aislados, sino como procesos dinámicos que emergen de la interacción entre dimensiones pedagógicas, culturales y lingüísticas. En este sentido, el enfoque sistémico facilita la integración de los distintos componentes del constructo epistémico–pedagógico, garantizando coherencia entre teoría, contexto y práctica educativa.

En el **nivel teórico**, se emplearon métodos como el **analítico–sintético**, el cual permitió descomponer el fenómeno de estudio en sus elementos constitutivos (lenguaje, cultura, pedagogía) y posteriormente integrarlos en una visión holística (Hernández Sampieri & Mendoza, 2023). Asimismo, se utilizó el método **histórico–lógico** para comprender la evolución de las prácticas comunicativas en contextos indígenas y su relación con procesos educativos contemporáneos, permitiendo establecer regularidades y tendencias (Bernal, 2010). De igual manera, el **método hipotético–deductivo** orientó la formulación y contrastación de la hipótesis de investigación, articulando teoría y evidencia empírica. Finalmente, la **modelación** y el tránsito de lo **abstracto a lo concreto pensado** posibilitaron la construcción del constructo epistémico–pedagógico como resultado teórico emergente del análisis (Bunge, 2004).

En el **nivel empírico**, se emplearon métodos de recolección de información fundamentados en la experiencia directa con los sujetos de estudio. Entre ellos, la **entrevista** se utilizó como técnica principal para acceder a las percepciones y experiencias de los docentes, permitiendo obtener información estructurada mediante preguntas cerradas aplicadas a cuatro informantes clave. La entrevista, según Kvale y Brinkmann (2009), constituye una herramienta fundamental para explorar significados desde la perspectiva de los participantes. Asimismo, se implementó la técnica de **grupo focal** con cuatro estudiantes del grado octavo de la comunidad indígena Corebaje, lo cual permitió generar interacción discursiva y construcción colectiva de significados, en

concordancia con lo planteado por Morgan (1997), quien destaca el valor del diálogo grupal para la producción de conocimiento cualitativo.

Adicionalmente, se aplicó la **encuesta** como técnica de obtención de datos, dirigida tanto a docentes como a estudiantes. En el caso de los docentes, se diseñó una encuesta con preguntas cerradas y escalas dicotómicas (sí/no), lo que permitió obtener información sistematizada sobre prácticas pedagógicas y percepciones institucionales. En los estudiantes, la encuesta incluyó preguntas abiertas, favoreciendo la expresión de experiencias y significados relacionados con el lenguaje y la comunicación. Según Creswell y Creswell (2018), la combinación de instrumentos estructurados y abiertos permite enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado, integrando datos cuantificables y cualitativos.

En cuanto a los **instrumentos de recolección de datos**, estos se diseñaron de manera coherente con los objetivos de la investigación y las características del contexto. Se elaboraron guías de entrevista estructurada para docentes, protocolos de grupo focal para estudiantes y cuestionarios diferenciados para docentes y estudiantes. Estos instrumentos fueron contruidos considerando criterios de validez de contenido y pertinencia cultural, asegurando su adecuación al contexto indígena Corebaje. De acuerdo con Flick (2015), la calidad de la investigación cualitativa depende en gran medida del diseño riguroso de los instrumentos y de su capacidad para captar la complejidad del fenómeno estudiado.

En síntesis, la articulación entre métodos teóricos y empíricos, bajo un enfoque sistémico y empírico-analítico, permitió abordar el objeto de estudio desde una perspectiva integral, garantizando la coherencia entre la fundamentación conceptual, la obtención de datos y la construcción del conocimiento científico en el marco de la investigación doctoral.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

Entrevista a profundidad a docentes. Se diseñó una guía de entrevista dirigida a cuatro docentes de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta, con el propósito de recoger su apreciación sobre la comunicación, la inclusión y las posibilidades pedagógicas del contexto Coreguaje. Aunque la entrevista se concibió

como un instrumento de exploración profunda, sus preguntas fueron cerradas y puntuales, para obtener respuestas concretas sobre el sentido de la comunicación, el compromiso docente y las acciones institucionales de mejora. En la literatura metodológica, la entrevista de investigación se entiende como un espacio de indagación orientado a obtener información específica y cuidadosamente estructurada sobre la experiencia del participante (Kvale & Brinkmann, 2018). Al mismo tiempo, la distinción entre preguntas abiertas y cerradas permite organizar el instrumento de acuerdo con el tipo de información que se desea obtener, siendo las cerradas útiles para delimitar respuestas precisas y comparables (Johnson & Christensen, 2017). (Ver Anexo A)

Entrevista a grupo focal a estudiantes. Se aplicó también una guía de entrevista en grupo focal a cuatro estudiantes del grado octavo, pertenecientes a la comunidad indígena Corebaje y hablantes de lengua Corebaje. Este instrumento se orientó a recuperar, desde la voz de los estudiantes, su experiencia cotidiana de comunicación con docentes y compañeros, las dificultades que enfrentan al ingresar a secundaria y su percepción sobre el uso articulado del español y la lengua propia. El grupo focal se asumió como una entrevista grupal, en la que la interacción entre participantes permite explorar sentidos compartidos y producir datos a partir del diálogo colectivo (Morgan, 1997). En este caso, la información fue registrada por escrito, debido a las condiciones del trabajo de campo y con el fin de conservar de manera fiel las respuestas y expresiones de los estudiantes. (Ver Anexo B)

Encuesta dirigida a docentes. Se elaboró una encuesta para docentes con cinco preguntas cerradas y respuestas dicotómicas sí/no, aplicada a los mismos profesores vinculados al estudio. Este instrumento permitió identificar, de manera ordenada, percepciones y valoraciones sobre la actualización curricular, la pertinencia de las estrategias pedagógicas, la inclusión de aprendizajes étnicos, la relación entre práctica pedagógica y comunicación, y la posibilidad de mejorar la interacción entre estudiantes Coreguajes y docentes. En términos metodológicos, las preguntas cerradas son apropiadas cuando se busca una respuesta estandarizada y de fácil comparación entre participantes, ya que obligan a seleccionar entre opciones previamente definidas (Johnson & Christensen, 2017). Por ello, la encuesta docente quedó configurada como

un instrumento breve, claro y funcional para obtener información pedagógica precisa. (Ver Anexo C)

Encuesta dirigida a estudiantes. Finalmente, se diseñó una encuesta para estudiantes compuesta por cuatro preguntas abiertas, dirigida a los estudiantes vinculados a la investigación. Este instrumento buscó recoger, desde su propia voz, información sobre aspectos de su vida comunitaria y cultural, tales como el uso de la cusma, los deportes practicados, la continuidad de los estudios superiores y las características de la vivienda en la comunidad. Las preguntas abiertas resultan pertinentes cuando se desea que los participantes expresen sus ideas con sus propias palabras y amplíen información no prevista por categorías cerradas, lo que permite acceder a descripciones más ricas y contextuales (Johnson & Christensen, 2017). En este sentido, la encuesta estudiantil fue concebida como un instrumento de aproximación a la experiencia vivida y al universo cultural de los estudiantes Corebaje. (Ver Anexo D)

Además, para el desarrollo de los objetivos específicos relacionados con la revisión documental, se emplearon instrumentos como **fichas bibliográficas, fichas de contenido, matrices de análisis documental y registros de categorización temática**, orientados a la sistematización y análisis crítico de fuentes teóricas, referenciales y normativas. Estos instrumentos permitieron organizar la información proveniente de libros, artículos científicos, documentos legales y antecedentes investigativos, facilitando la identificación de categorías como lenguaje, interculturalidad y competencias comunicativas. Asimismo, posibilitaron establecer relaciones entre los fundamentos teóricos y el contexto de los estudiantes indígenas Coreguajes, contribuyendo a la construcción del constructo epistémico–pedagógico desde una base conceptual rigurosa y coherente con los objetivos de la investigación.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

La muestra de la presente investigación se definió bajo un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por criterio, el cual resulta pertinente en estudios cualitativos donde se busca seleccionar participantes que posean información relevante y significativa sobre el fenómeno de estudio (Hernández Sampieri & Mendoza, 2023). En este sentido, la muestra estuvo conformada por cuatro docentes de la Institución

Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta y cuatro estudiantes del grado octavo pertenecientes a la comunidad indígena Coreguaje, hablantes de lengua Corebaje. Esta selección responde a la necesidad de contar con informantes clave que, desde su experiencia directa, permitan comprender las dinámicas comunicativas, pedagógicas e interculturales presentes en el contexto educativo.

Los criterios de selección de los docentes incluyeron: (a) vinculación activa con la institución educativa, (b) experiencia en procesos de enseñanza con estudiantes indígenas Coreguajes, y (c) disposición para participar en el estudio. En cuanto a los estudiantes, los criterios considerados fueron: (a) pertenencia a la comunidad indígena Coreguaje, (b) ser estudiantes activos del grado octavo, (c) manejo de la lengua Corebaje y (d) participación voluntaria en la investigación. De acuerdo con Patton (2002), el muestreo intencional permite seleccionar casos ricos en información que contribuyen de manera significativa a la comprensión profunda del fenómeno, lo cual se articula con el carácter exploratorio y comprensivo de la investigación.

Los criterios de exclusión para los docentes contemplaron: (a) no encontrarse vinculados de manera activa con la institución educativa durante el periodo de desarrollo de la investigación, (b) no contar con experiencia en procesos pedagógicos dirigidos a estudiantes indígenas Coreguajes y (c) manifestar desinterés o falta de disponibilidad para participar en el estudio. En relación con los estudiantes, se excluyeron aquellos que: (a) no pertenecieran a la comunidad indígena Coreguaje, (b) no estuvieran matriculados activamente en el grado octavo, (c) no presentaran manejo funcional de la lengua Corebaje y (d) no contaran con participación voluntaria o con la autorización correspondiente para integrarse a la investigación. Estos criterios permitieron garantizar coherencia entre la población participante y los propósitos interpretativos del estudio, favoreciendo la obtención de información pertinente y contextualizada para la comprensión del fenómeno investigado.

Asimismo, el tamaño de la muestra se justifica desde el principio de saturación teórica, entendido como el punto en el cual la recolección de información deja de aportar nuevos elementos relevantes al análisis (Flick, 2015). En investigaciones cualitativas, no se busca la representatividad estadística, sino la profundidad y riqueza de la información obtenida, lo que valida el uso de muestras pequeñas, pero altamente pertinentes. En este

estudio, la selección de ocho participantes permitió un abordaje detallado de las percepciones, experiencias y significados asociados a las competencias comunicativas, en coherencia con los instrumentos aplicados y los objetivos de la investigación.

3.3. Trabajo de campo

El trabajo de campo se estructuró como un proceso organizado, sistemático y coherente con los fundamentos metodológicos de la investigación, orientado a garantizar la obtención de información válida y pertinente en el contexto de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta. Para su desarrollo, se diseñó un procedimiento secuencial que incluyó la planificación de actividades, la asignación de responsabilidades, la identificación de participantes y la disposición de recursos logísticos y técnicos. En este sentido, el investigador asumió el rol de coordinador general del proceso, encargado de la aplicación de los instrumentos, el registro de la información y la supervisión del cumplimiento del cronograma establecido. Los participantes estuvieron conformados por los docentes y estudiantes seleccionados en la muestra, quienes aportaron información clave desde sus experiencias y contextos socioculturales. Entre los recursos utilizados se incluyeron dispositivos de grabación, formatos impresos de encuestas, cuadernos de campo y herramientas digitales para la sistematización de la información.

El procedimiento del trabajo de campo inició con la fase de preparación, en la cual se gestionaron los permisos institucionales, se socializó el propósito de la investigación con los actores educativos y se garantizó el consentimiento informado de los participantes. Posteriormente, se desarrolló la fase de aplicación de instrumentos, en la que se ejecutaron las entrevistas a docentes, el grupo focal con estudiantes y la aplicación de encuestas, siguiendo los lineamientos establecidos en el diseño metodológico. Durante esta fase, se registraron tanto los aspectos positivos, como la disposición y participación activa de los sujetos, como las dificultades, relacionadas principalmente con la disponibilidad de tiempo y la comprensión de algunos ítems, las cuales fueron atendidas mediante ajustes operativos y estrategias de mediación comunicativa. Finalmente, se llevó a cabo la fase de cierre y verificación, en la que se organizaron los registros, se validó la información recolectada y se consolidaron

evidencias para su inclusión en anexos, tales como transcripciones, formatos diligenciados y registros de campo.

El trabajo de campo se caracterizó por su flexibilidad y adaptación al contexto intercultural, lo que permitió responder a las dinámicas propias de la comunidad indígena Coreguaje. Asimismo, la articulación entre planificación y ejecución favoreció la coherencia entre los objetivos de la investigación y los datos obtenidos, garantizando la trazabilidad del proceso investigativo. Como respaldo de este procedimiento, se incluyen en los anexos evidencias documentales que permiten verificar la aplicación efectiva de los instrumentos y el cumplimiento de las actividades programadas, lo cual fortalece la transparencia y validez del estudio.

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

La aplicación de los instrumentos de obtención de datos se desarrolló de manera progresiva y sistemática, atendiendo a los principios metodológicos definidos en la investigación y garantizando su pertinencia en el contexto de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta. Previamente a la implementación definitiva, se llevó a cabo una prueba piloto, entendida como un procedimiento preliminar orientado a evaluar la claridad, coherencia y viabilidad de los instrumentos en una escala reducida (Hernández Sampieri & Mendoza, 2023). Esta fase permitió identificar ajustes necesarios en la redacción de algunas preguntas, especialmente en aquellas dirigidas a los estudiantes, con el fin de adecuarlas a su nivel de comprensión lingüística y cultural, considerando su pertenencia a la comunidad indígena Coreguaje.

En el desarrollo de la prueba piloto, uno de los aspectos positivos fue la alta disposición de los participantes, tanto docentes como estudiantes, quienes manifestaron interés en el proceso investigativo y en la temática abordada. Sin embargo, se evidenciaron algunas dificultades iniciales relacionadas con la interpretación de términos técnicos, particularmente en las preguntas de la encuesta estudiantil, lo cual llevó a simplificar el lenguaje y contextualizar mejor los enunciados. Asimismo, en el grupo focal se identificó la necesidad de generar un ambiente de confianza, dado que algunos estudiantes mostraron timidez al expresar sus ideas en presencia de sus compañeros.

Como acción correctiva, se incorporaron estrategias de mediación comunicativa, como la reformulación de preguntas y el uso de ejemplos cercanos a su realidad cultural.

Una vez ajustados los instrumentos, se procedió a su aplicación formal. La entrevista a docentes se realizó de manera individual, en espacios tranquilos dentro de la institución, lo que favoreció la concentración y la calidad de las respuestas. Estas entrevistas fueron grabadas en audio, previo consentimiento informado, lo cual permitió garantizar la fidelidad de la información recolectada. Entre los aspectos positivos se destaca la profundidad y claridad de las respuestas, así como la disposición de los docentes para reflexionar sobre su práctica pedagógica. No obstante, se presentaron limitaciones relacionadas con la disponibilidad de tiempo, lo que obligó a ajustar los horarios de aplicación para no interferir con sus responsabilidades académicas.

En cuanto al grupo focal con estudiantes, este se desarrolló en un ambiente colectivo que facilitó la interacción y el intercambio de experiencias. La información fue registrada por escrito, atendiendo a las condiciones del contexto y a la dinámica del grupo. Se evidenció como aspecto positivo la riqueza de las narrativas compartidas, especialmente en relación con las dificultades comunicativas y el uso de la lengua Corebaje. Sin embargo, se presentaron algunas limitaciones asociadas a la heterogeneidad en los niveles de participación, ya que algunos estudiantes tendían a intervenir más que otros. Para mitigar esta situación, se promovió la participación equitativa mediante preguntas dirigidas y estrategias de moderación.

Respecto a la encuesta aplicada a docentes, su implementación fue ágil debido a su estructura cerrada y a la claridad de las opciones de respuesta. Esto permitió obtener información sistematizada en un corto tiempo. En contraste, la encuesta dirigida a estudiantes, al estar compuesta por preguntas abiertas, requirió mayor acompañamiento por parte del investigador, especialmente para orientar la comprensión de las preguntas y estimular respuestas más elaboradas. Este proceso evidenció la importancia de la mediación pedagógica en la recolección de datos en contextos interculturales.

En síntesis, la aplicación de los instrumentos permitió recoger información pertinente y coherente con los objetivos de la investigación, evidenciando tanto fortalezas como aspectos susceptibles de mejora. La realización de la prueba piloto resultó fundamental para ajustar los instrumentos y garantizar su validez y aplicabilidad,

contribuyendo a la calidad del proceso investigativo y a la confiabilidad de los resultados obtenidos. Este procedimiento reafirma la importancia de la planificación metodológica rigurosa en estudios de carácter cualitativo y contextualizado.

3.3.2. Procesamiento de la información.

El procesamiento de la información se desarrolló de manera sistemática, articulando procedimientos propios del enfoque cualitativo con criterios de rigor técnico que garantizaron la transformación de los datos recolectados en información significativa y útil para el contexto educativo investigado. Inicialmente, se llevó a cabo la organización y depuración de los datos, clasificando los registros provenientes de las entrevistas a docentes (audios), el grupo focal (registros escritos) y las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes. En el caso de las entrevistas grabadas, se procedió a su transcripción literal, permitiendo conservar la fidelidad del discurso de los participantes, mientras que los registros escritos fueron digitalizados para su posterior análisis.

Posteriormente, se desarrolló un proceso de codificación abierta, mediante el cual se identificaron unidades de significado relevantes asociadas a las categorías centrales de la investigación, tales como competencias comunicativas, lenguaje, interculturalidad, prácticas pedagógicas y barreras comunicativas. Este procedimiento permitió fragmentar la información en segmentos analíticos y asignarles códigos iniciales, los cuales fueron posteriormente agrupados en categorías emergentes y subcategorías, en coherencia con la lógica inductiva del enfoque cualitativo. Este proceso se complementó con la elaboración de matrices de análisis, que facilitaron la comparación entre las distintas fuentes de información y la identificación de patrones recurrentes.

En una fase posterior, se realizó la triangulación de la información, integrando los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos (entrevistas, grupo focal y encuestas), con el fin de contrastar perspectivas y fortalecer la validez de los hallazgos. Este procedimiento permitió identificar convergencias y divergencias entre las percepciones de docentes y estudiantes, aportando una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. Asimismo, se aplicó un proceso de análisis interpretativo, en el

cual los datos fueron contextualizados a la luz de los referentes teóricos y del entorno sociocultural de la comunidad Coreguaje.

En términos de efectividad, las vías utilizadas para el acopio y procesamiento de la información resultaron pertinentes, ya que permitieron obtener datos ricos, contextualizados y coherentes con los objetivos de la investigación. No obstante, se identificaron algunas limitaciones, como la variabilidad en la extensión y profundidad de las respuestas en las encuestas abiertas, lo cual requirió un mayor esfuerzo en la sistematización y análisis. A pesar de ello, el uso combinado de técnicas cualitativas posibilitó una comprensión integral del problema investigado.

Finalmente, como parte del respaldo metodológico, se dispusieron evidencias en anexos, tales como transcripciones de entrevistas, matrices de categorización, formatos de encuestas diligenciadas y registros del grupo focal, los cuales permiten verificar la trazabilidad del proceso investigativo y la consistencia en la construcción de los resultados. Este tratamiento técnico de la información asegura que los datos recolectados se conviertan en insumos válidos para la toma de decisiones pedagógicas y para la construcción del constructo epistémico–pedagógico propuesto.

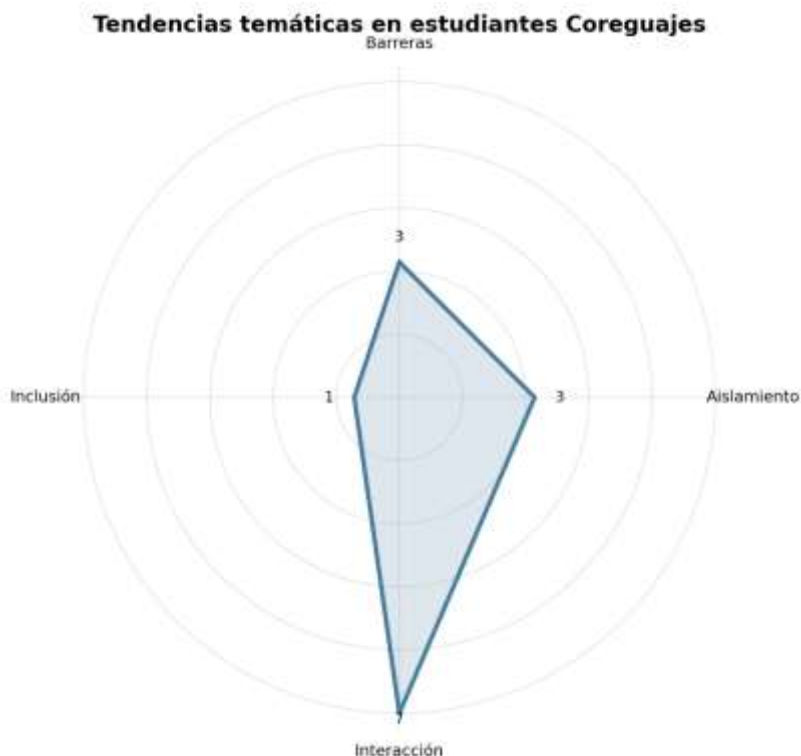
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

La fase de análisis de los resultados constituye el momento en que la información recogida en campo deja de ser únicamente testimonio expresivo de docentes y estudiantes para convertirse en conocimiento científicamente elaborado. En esta investigación, el análisis partió de la transcripción, lectura reiterada, codificación y agrupación temática de las respuestas obtenidas mediante entrevista a profundidad, grupo focal y encuesta, con el fin de identificar regularidades, contrastes y sentidos compartidos. Desde el enfoque cualitativo e interpretativo, este proceso permitió pasar de las subjetividades expresadas en el lenguaje a categorías de análisis con valor explicativo para comprender las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes.

En ese tránsito, la información escrita por los estudiantes y la oralidad recogida en los docentes se asumieron como huellas del mundo vivido, con especial atención a las

barreras lingüísticas, la timidez, el aislamiento, la inclusión institucional y las posibilidades de una pedagogía culturalmente situada.

Figura 1. *Tendencias temáticas en estudiantes Coreguajes*



Fuente: elaboración propia

Desde una lectura descriptiva de frecuencia, el grupo focal de estudiantes mostró una concentración significativa en la categoría de deseo de interacción social, con 7 expresiones recurrentes, frente a 3 menciones de barreras lingüísticas, 3 de aislamiento/timidez y 1 de inclusión institucional. Esta distribución evidencia que, aunque las dificultades comunicativas son reales, existe una voluntad fuerte de vincularse con el otro a través de acciones concretas como hablar, jugar, compartir e integrarse.

En términos analíticos, la mayor densidad conceptual no está en la queja, sino en la expectativa de relación, lo cual sugiere que la competencia comunicativa en estos estudiantes se halla más bloqueada por condiciones contextuales que por ausencia de disposición subjetiva.

La varianza entre categorías confirma, además, una tensión temática entre el problema y la aspiración, lo que refuerza la necesidad de una mediación pedagógica intercultural. En el análisis de las respuestas docentes, la categoría con mayor densidad fue tareas culturales, con 17 menciones, seguida por tareas académicas con 10, rol docente con 10 y rol del estudiante con 11. Este comportamiento muestra que el profesorado identifica con especial claridad el valor de la cultura ancestral, la cosmovisión, la diversidad y las costumbres como ejes que deben dialogar con el currículo. Sin embargo, la presencia también alta de categorías vinculadas al campo académico revela que el discurso docente no se agota en el reconocimiento cultural, sino que exige una transformación más concreta de las prácticas pedagógicas.

La dispersión entre categorías deja ver una orientación pedagógica inclinada hacia la contextualización, pero aún en búsqueda de mecanismos más precisos para traducir esa conciencia en estrategias de aula sostenibles y sistemáticas.

Figura 2. *Tendencias temáticas en docentes*



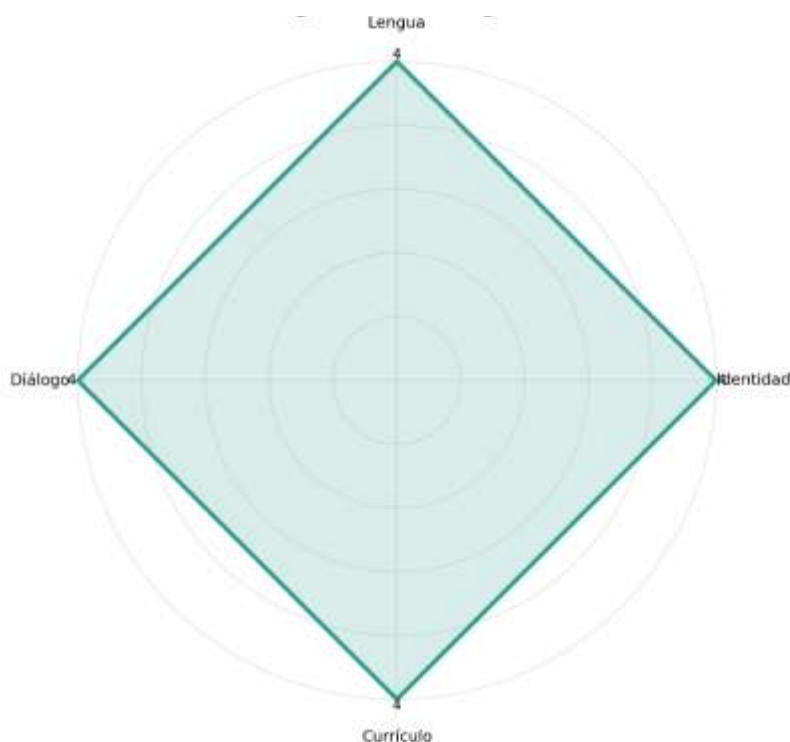
Fuente: elaboración propia

La triangulación de la información ofreció un resultado especialmente consistente: las categorías de **lengua**, **identidad**, **currículo** y **diálogo** presentaron un patrón completamente convergente, con valores equivalentes en las tres fuentes analizadas.

Esta uniformidad no debe interpretarse como simple repetición, sino como un indicador de saturación temática y de fuerte correspondencia entre la experiencia de los estudiantes, la reflexión de los docentes y la lectura interpretativa del investigador. En términos cuantitativos descriptivos, la ausencia de dispersión sugiere que los núcleos problemáticos han sido reconocidos de manera transversal y que el fenómeno está suficientemente delimitado para sustentar una propuesta de transformación pedagógica.

La convergencia confirma que la comunicación, más que un medio instrumental, constituye el eje que organiza la inclusión, la participación y la construcción compartida de conocimiento.

Figura 3. *Convergencia en triangulación*



Fuente: elaboración propia

El análisis mostró que el núcleo problemático no se limita a una carencia técnica en el uso del español o de la escritura, sino que responde a una trama más profunda de relaciones sociales, culturales y pedagógicas. En los estudiantes, la experiencia comunicativa aparece atravesada por el aislamiento, la timidez y la dificultad para comprender a los docentes y a los mestizos; en los docentes, por su parte, surge la necesidad de adaptar el currículo, flexibilizar los procesos y fortalecer el diálogo entre la cultura escolar y la cultura Coreguaje. Esta convergencia permite afirmar que el problema no es únicamente lingüístico, sino también intersubjetivo e institucional.

En términos de Berger y Luckmann, la comunicación es la base sobre la que se construye el conocimiento social; por tanto, cuando la interacción se fragmenta o se vuelve asimétrica, también se debilita la construcción compartida de sentido. Desde esa perspectiva, la investigación confirma que fortalecer las competencias comunicativas implica crear condiciones de diálogo real, reconocimiento simbólico y participación efectiva.

En el caso del grupo focal de estudiantes, la información se volvió especialmente significativa porque los participantes pudieron expresarse en un ambiente tranquilo, en su lengua materna y sin la presión inmediata de responder en español. Esa condición redujo tensiones y permitió un discurso más unánime, en el que aparecieron de manera reiterada palabras como aislamiento, timidez, hablar, jugar, compartir, integrarse y asociarse. Tal recurrencia revela que los estudiantes no solo identifican problemas de comunicación, sino que también imaginan formas deseables de interacción social. Su interés por hablar, jugar y compartir no es un dato menor: indica que la comunicación para ellos está asociada con pertenencia, confianza y convivencia. En consecuencia, las competencias comunicativas no deben entenderse como un simple desempeño académico, sino como un medio para construir vínculos, participar en la vida escolar y reconocerse como sujetos culturales legítimos.

Tabla 3. *Síntesis de expresiones del grupo focal de estudiantes Coreguajes*

Categoría central	Expresiones recurrentes	Lectura analítica
Barreras lingüísticas	No entienden a los docentes y mestizos; no comprenden el español	La dificultad no es aislada, sino estructural; obstaculiza la participación y la comprensión escolar

Aislamiento y timidez	Aislamiento; timidez; bullying	La comunicación fallida se traduce en retraimiento y vulnerabilidad social
Deseo de interacción	Hablar; jugar; compartir; asociarse; divertirse; integrarse; compartir historias	La interacción deseada se asocia con convivencia y reconocimiento mutuo
Inclusión percibida	Recibidos en el aula, pero sin adaptaciones curriculares	Existe presencia física, pero no inclusión pedagógica plena

Fuente: elaboración propia

La encuesta aplicada a estudiantes confirmó otra dimensión importante: las limitaciones escriturales. Cuando se les solicitó responder preguntas abiertas sobre aspectos culturales de su comunidad, varios estudiantes no comprendieron completamente los enunciados y necesitaron apoyo de un adulto nativo que tradujera o explicara en lengua materna. Este dato es metodológicamente valioso porque evidencia que la escritura no es solo una habilidad escolar, sino un campo donde se manifiestan de forma aguda las brechas entre oralidad, lengua propia y escolarización formal. La dificultad para responder por escrito no debe interpretarse como ausencia de saber, sino como una distancia entre los modos culturales de producir conocimiento y las formas escolares de registrarlo. En consecuencia, la investigación ratifica que cualquier propuesta pedagógica destinada a fortalecer competencias comunicativas debe partir de la oralidad, del diálogo y de la mediación intercultural.

A nivel docente, la información revela que el profesorado no desconoce la problemática; por el contrario, identifica con claridad que la mejora de las competencias comunicativas exige transformaciones institucionales. La insistencia en flexibilizar procesos, generar adaptaciones curriculares y valorar la riqueza lingüística y cultural confirma que existe una conciencia pedagógica sobre la necesidad del cambio. Sin embargo, también emerge una preocupación crítica: la inclusión todavía no se materializa plenamente. Aunque hay apertura hacia la diversidad, persisten prácticas escolares que no terminan de integrar la lengua y la cultura Corebaje como parte orgánica del aprendizaje.

La reflexión docente coincide con el planteamiento de que la comunicación humana, en términos de Kaplún, Freire y Habermas, solo se vuelve formativa cuando el

diálogo deja de ser una formalidad y se convierte en encuentro de sujetos capaces de construir sentido compartido.

Tabla 4. *Categorías emergentes en las respuestas de los docentes*

Categoría	Expresiones predominantes	Interpretación
Tareas culturales	Valorar la cultura ancestral; cosmovisión; diversidad cultural; costumbres; artesanía; alimentos; religión; resguardos	La cultura es reconocida como base de identidad y como contenido pedagógico legítimo
Tareas académicas	Currículo; contextualización; adecuación; procesos pedagógicos; herramientas pedagógicas	Se reconoce la necesidad de adaptar lo escolar al contexto indígena
Rol docente	Docente etnoeducador; compromiso; directriz docente; brindar garantías; flexibilizar procesos	El docente es concebido como mediador intercultural, no como simple transmisor
Rol del estudiante	Procesos de aprendizaje; inclusión; lengua materna; etnia Coreguaje; interactuar con mestizaje	El estudiante aparece como sujeto activo cuya lengua e identidad deben ser reconocidas

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan las síntesis de las expresiones más recurrentes en el grupo focal de estudiantes, las respuestas docentes y la triangulación interpretativa, para dar mayor claridad al análisis.

Tabla 5. *Triangulación de hallazgos principales*

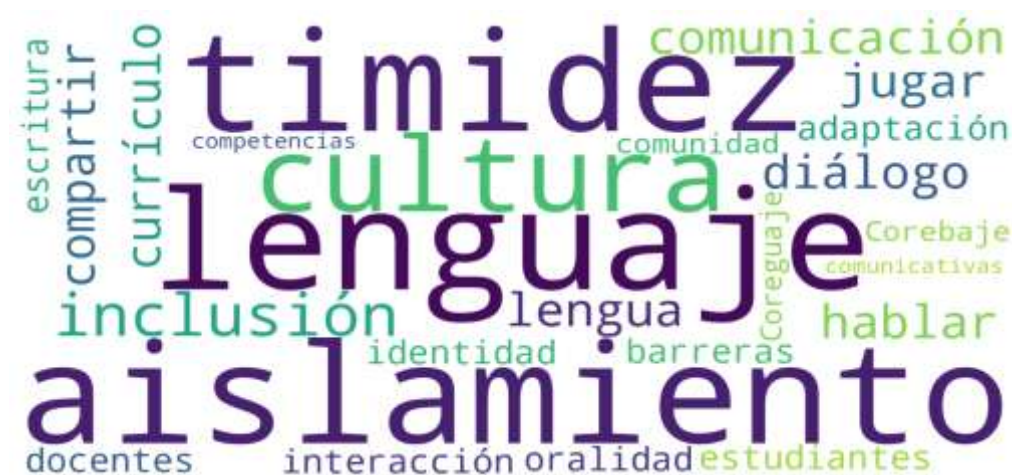
Núcleo temático	Estudiantes	Docentes	Interpretación integrada
Barrera lingüística	No comprenden el español; aislamiento; timidez	Necesidad de fortalecer competencias comunicativas	La lengua es el principal mediador de inclusión o exclusión
Identidad cultural	Deseo de compartir historias y hablar en su lengua	Valoración de cultura ancestral, cosmovisión y diversidad	La identidad cultural es un recurso pedagógico, no un obstáculo
Adaptación curricular	Perciben ausencia de adaptaciones	Reconocen necesidad de contextualización y flexibilización	La inclusión requiere reconfigurar

			currículo y prácticas
Diálogo e intersubjetividad	Quieren hablar, jugar, compartir	Requieren compromiso docente y colaboración institucional	El diálogo es la base de una comunidad educativa intercultural

Fuente: elaboración propia

La triangulación también permite leer el problema desde la teoría. Si la comunicación es el soporte de la construcción social del conocimiento, como sostienen Berger y Luckmann, entonces la ausencia de diálogo efectivo entre escuela y comunidad impide que el aprendizaje se consolide como experiencia compartida. En esa misma dirección, la pedagogía del diálogo defendida por Freire y Kaplún ayuda a interpretar por qué los estudiantes no solo necesitan contenidos, sino reconocimiento, escucha y oportunidad de expresarse. Por ello, la investigación no debe limitarse a reparar una deficiencia lingüística, sino a construir condiciones de interacción más justas, donde la lengua Corebaje y el español puedan coexistir en una relación pedagógica de reciprocidad.

Figura 4. Mapa de palabras. Síntesis semántica del análisis



Fuente: elaboración propia

La información obtenida confirma, además, que la escritura constituye el punto más frágil del proceso comunicativo. Los estudiantes muestran mayor soltura en la

oralidad cotidiana, especialmente cuando están entre pares o en entornos de confianza, pero presentan mayores dificultades cuando deben traducir sus experiencias en escritura formal. Esto indica que la competencia comunicativa escrita necesita un acompañamiento gradual, sensible y contextualizado. No se trata de exigir una escritura homogeneizada, sino de construir puentes entre oralidad, identidad y alfabetización intercultural.

La investigación, por tanto, apunta a una pedagogía que no invisibilice la lengua propia, sino que la incorpore como punto de partida para fortalecer la producción escrita en español y el tránsito entre códigos culturales.

En conjunto, los hallazgos muestran que el fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes Coreguajes requiere una transformación que no sea únicamente técnica, sino epistemológica y pedagógica. El problema no reside solo en que los estudiantes “no saben escribir” o “no hablan suficiente español”; el problema es que la escuela aún no ha construido plenamente una intersubjetividad educativa capaz de reconocer la diversidad lingüística como fuente de aprendizaje. De ahí que el constructo epistémico–pedagógico que se propone deba orientarse a crear espacios de oralidad, mediación, traducción cultural, participación y currículo contextualizado. Solo así la comunicación podrá dejar de ser un obstáculo y convertirse en un puente para la construcción de conocimiento significativo.

En síntesis, el análisis de los resultados demuestra que existe una correspondencia sólida entre el mundo vivido por los estudiantes, la reflexión crítica de los docentes y la necesidad de una propuesta formativa que articule cultura, lenguaje y escuela. Las barreras lingüísticas, el aislamiento, la timidez y la dificultad escritural no son hechos aislados; son expresiones de una estructura pedagógica que aún requiere transformarse. Pero, al mismo tiempo, las voces estudiantiles y docentes abren una posibilidad clara: si la lengua nativa, el diálogo y la inclusión curricular se convierten en ejes de la acción educativa, será posible construir una escuela más intersubjetiva, más pertinente y justa para la comunidad Coreguaje.

3.5. Redacción de resultados y discusión.

3.5.1 Mundos vividos, sentido y significado de las competencias comunicativas en los estudiantes Indígenas Coreguajes

El propósito de develar los mundos vividos, el sentido y significado de las competencias comunicativas en estudiantes Indígenas Coreguajes exige, en primer lugar, un desplazamiento epistemológico profundo respecto de las concepciones tradicionales del lenguaje y la educación. En efecto, no resulta suficiente comprender la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades instrumentales asociadas a la lectura, la escritura y la oralidad en términos funcionales; por el contrario, es necesario situarla en el entramado complejo de relaciones culturales, simbólicas, territoriales y espirituales que configuran la experiencia vital de los sujetos. En este sentido, tal como lo plantean Ardila Higuera, Muñoz Tibocha y Jiménez Vega (2023), la competencia comunicativa implica dimensiones múltiples (pragmáticas, socioculturales, discursivas y epistémicas) que permiten no solo comunicar, sino interpretar y construir mundo. Sin embargo, cuando esta noción se traslada a contextos indígenas, adquiere una densidad ontológica mayor, en tanto el lenguaje no solo media la realidad, sino que la produce y la sostiene.

En consecuencia, comprender las competencias comunicativas en estudiantes Coreguajes implica reconocer que estas se configuran en el marco de “mundos vividos” específicos, es decir, en universos de sentido donde la comunicación no se restringe al intercambio humano, sino que involucra relaciones con la naturaleza, el territorio y las dimensiones espirituales. Así, la comunicación se convierte en una práctica relacional que articula memoria, identidad y conocimiento. Desde esta perspectiva, la educación indígena en Colombia ha insistido en la necesidad de preservar estos sistemas simbólicos propios, reconociendo que el lenguaje constituye un eje estructurante de la identidad colectiva (Téllez-Navarro, Blanco-Blanco y Merchán-López, 2024). No obstante, esta aspiración entra en tensión con los modelos educativos hegemónicos, los cuales tienden a homogenizar las prácticas comunicativas bajo parámetros occidentales.

En efecto, si bien la literatura contemporánea ha avanzado hacia una comprensión más integral de la competencia comunicativa, como lo evidencian Cuadros Ircañupa y Ogosi Murillo (2024), quienes destacan su papel en el desarrollo cognitivo y

social, esta sigue estando anclada en una lógica universalista que no siempre reconoce la diversidad epistemológica de los pueblos indígenas. En contraste, Vidal, Usta-González, Gómez-Martínez y Ruiz-Merlano (2022) introducen la noción de competencia comunicativa intercultural, la cual implica la capacidad de interactuar en contextos culturalmente diversos reconociendo la legitimidad de distintos sistemas simbólicos. Sin embargo, incluso esta perspectiva intercultural puede resultar insuficiente si no se problematiza la asimetría de poder entre culturas y lenguas.

De este modo, emerge una tensión fundamental entre dos modelos de comprensión de la comunicación, que se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 6. *Comparación entre modelos de competencia comunicativa*

Dimensión	Modelo occidental	Modelo indígena
Naturaleza del lenguaje	Instrumental	Ontológica
Finalidad	Transmisión de información	Construcción de mundo
Enfoque	Individual	Colectivo
Medio predominante	Escritura	Oralidad
Relación con el conocimiento	Representación	Producción y memoria
Evaluación	Estandarizada	Contextual y cultural

Fuente: elaboración propia

A partir de esta comparación, se evidencia que evaluar las competencias comunicativas de los estudiantes Coreguajes desde parámetros occidentales no solo resulta limitado, sino potencialmente excluyente, en tanto invisibiliza formas legítimas de comunicación que no se ajustan a los criterios escolares. En este sentido, Calderón Rojas (2024) advierte que los discursos de educación intercultural, aunque aparentemente inclusivos, pueden reproducir desigualdades estructurales al imponer marcos de evaluación homogéneos que desconocen las particularidades culturales.

En este contexto, la oralidad adquiere un papel central en la configuración de los mundos vividos indígenas. A diferencia del sistema educativo formal, que privilegia la escritura como forma legítima de conocimiento, en las comunidades indígenas la oralidad constituye un sistema complejo de transmisión de saberes, donde el relato, el mito y la memoria colectiva cumplen funciones epistemológicas fundamentales. En efecto, Rincón Jayariyu (2024) demuestra que el uso de narrativas tradicionales en

contextos educativos indígenas fortalece las competencias comunicativas al articular el aprendizaje con la cultura propia. Así, la oralidad no debe entenderse como una etapa previa a la alfabetización, sino como una forma legítima y sofisticada de producción de conocimiento.

Ahora bien, esta centralidad de la oralidad se encuentra estrechamente vinculada con la relación entre lenguaje e identidad. En los pueblos indígenas, la lengua no es simplemente un medio de comunicación, sino un archivo vivo de la cultura, un sistema de pensamiento y una herramienta de resistencia frente a procesos históricos de colonización. Romero, Gómez y Torre (2024) destacan que las lenguas indígenas contienen estructuras cognitivas y culturales únicas que no pueden ser plenamente traducidas a otros sistemas lingüísticos. Por tanto, la pérdida de la lengua implica también la pérdida de formas de conocimiento y de comprensión del mundo.

En el caso de los estudiantes Coreguajes, esta relación entre lengua e identidad se traduce en una experiencia educativa atravesada por tensiones constantes. Por un lado, deben desarrollar competencias comunicativas en su lengua materna, vinculadas a su cosmovisión y prácticas culturales; por otro, se ven obligados a adquirir competencias en castellano para responder a las exigencias del sistema educativo nacional. Esta dualidad genera procesos de adaptación, pero también de resistencia y reconfiguración identitaria.

Asimismo, la incorporación de tecnologías en contextos indígenas introduce nuevos desafíos en relación con las competencias comunicativas. Si bien estas pueden contribuir a la preservación y revitalización de las lenguas indígenas, también pueden generar procesos de descontextualización cultural si no se desarrollan desde las propias comunidades. Fernández-Sabido y Peniche-Sabido (2025) señalan que las tecnologías aplicadas a lenguas indígenas deben construirse desde enfoques participativos que respeten los sistemas de conocimiento locales. De lo contrario, corren el riesgo de reproducir lógicas coloniales en entornos digitales.

En este mismo sentido, la educación artística, como lo plantean Meléndez Grijalva, Domínguez Sigala y Gill Langerica (2025), puede constituirse en un espacio privilegiado para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en contextos indígenas, en tanto permite integrar dimensiones simbólicas, emocionales y culturales

del lenguaje. Esto resulta especialmente relevante en comunidades donde la expresión estética forma parte integral de los procesos comunicativos.

A partir de lo anterior, es posible sintetizar los principales factores que inciden en la configuración de las competencias comunicativas en estudiantes Indígenas Coreguajes, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 7. *Factores que configuran las competencias comunicativas en contextos indígenas*

Factor	Características	Implicaciones educativas
Oralidad	Transmisión de saberes ancestrales	Revalorización de prácticas narrativas
Lengua materna	Eje de identidad cultural	Educación bilingüe e intercultural
Territorio	Relación simbólica con la naturaleza	Contextualización curricular
Interculturalidad	Interacción entre sistemas culturales	Desarrollo de competencias híbridas
Tecnología	Herramienta de preservación o riesgo	Uso crítico y contextualizado
Sistema educativo	Enfoque homogenizante	Necesidad de transformación estructural

Fuente: elaboración propia

En consecuencia, develar los mundos vividos de los estudiantes Coreguajes implica reconocer que sus competencias comunicativas no pueden ser analizadas de manera aislada, sino en relación con un entramado complejo de factores culturales, sociales y políticos. En este sentido, la educación intercultural debe ir más allá de la inclusión superficial de contenidos culturales y avanzar hacia una transformación profunda de los modelos pedagógicos, de evaluación y de producción de conocimiento.

Por tanto, la discusión desarrollada permite afirmar que las competencias comunicativas en contextos indígenas constituyen un campo de disputa epistemológica, donde se confrontan diferentes formas de entender el lenguaje, el conocimiento y la educación. Mientras que el modelo occidental tiende a privilegiar la estandarización y la eficiencia comunicativa, los pueblos indígenas proponen una visión relacional, simbólica y territorial del lenguaje.

En síntesis, develar los mundos vividos, el sentido y significado de las competencias comunicativas en estudiantes Indígenas Coreguajes implica reconocer que

la comunicación no es simplemente una habilidad técnica, sino una forma de existencia que articula identidad, cultura y territorio. En consecuencia, cualquier propuesta educativa orientada a fortalecer estas competencias debe partir del reconocimiento de la diversidad epistemológica y del respeto por las formas propias de comunicación de los pueblos indígenas.

En este marco analítico previamente desarrollado, resulta imprescindible situar la discusión en el contexto específico del problema de investigación, en tanto este no constituye un escenario abstracto, sino una realidad concreta atravesada por condiciones socioculturales, lingüísticas y estructurales que inciden directamente en la configuración de las competencias comunicativas de los estudiantes indígenas Coreguajes.

En un país como Colombia, reconocido constitucionalmente como pluricultural y multilingüe, la presencia de estudiantes indígenas en instituciones educativas de predominio mestizo no debería ser interpretada como una anomalía, sino como una expresión legítima de la diversidad; sin embargo, en la práctica, esta coexistencia se traduce en múltiples tensiones que afectan los procesos educativos.

En el caso particular de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta, se evidencia una situación paradigmática: estudiantes que han sido formados en sus resguardos bajo una lógica lingüística y cultural propia (en lengua Corebaju y con fuerte arraigo en la oralidad) ingresan a un sistema educativo que privilegia el español escrito como principal medio de validación académica. Esta transición, lejos de ser acompañada desde una perspectiva intercultural, se configura como una ruptura abrupta que genera barreras lingüísticas significativas, especialmente en el desarrollo de habilidades escriturales, lo cual coincide con lo planteado por Ardila Higuera et al. (2023) al señalar que las competencias comunicativas no pueden comprenderse al margen de los contextos socioculturales en los que emergen. Así, la aparente “deficiencia” en español no debe interpretarse como una carencia cognitiva, sino como el resultado de un desajuste entre sistemas lingüísticos y epistemológicos distintos.

Ahora bien, esta problemática se agudiza cuando se considera la ausencia de formación docente en etnolingüística dentro de la institución, lo cual limita la capacidad pedagógica para mediar entre la lengua materna y la lengua de escolarización. En efecto, tal como advierte Calderón Rojas (2024), los discursos de interculturalidad en el ámbito

educativo suelen quedarse en el plano normativo sin traducirse en prácticas concretas que reconozcan la diversidad lingüística. En consecuencia, los docentes, aun con disposición pedagógica, operan desde marcos tradicionales que no contemplan las particularidades de los estudiantes Coreguajes, lo que deriva en prácticas de enseñanza que, en lugar de potenciar las competencias comunicativas, terminan reforzando procesos de exclusión simbólica.

Los resultados observados (reprobación escolar, deserción y bajos niveles de desempeño académico) no son, por tanto, fenómenos aislados, sino manifestaciones estructurales de un sistema educativo que no logra articularse con los mundos vividos de estos estudiantes. En este sentido, los hallazgos de Rincón Jayariyu (2024) adquieren especial relevancia, al demostrar que el fortalecimiento de las competencias comunicativas en contextos indígenas requiere integrar prácticas culturales propias, particularmente aquellas relacionadas con la oralidad y la narrativa. Sin embargo, en la institución objeto de estudio, aunque se han generado algunos espacios de participación como asambleas o mesas redondas, estos no han logrado traducirse en una participación activa de los estudiantes Coreguajes, quienes permanecen como observadores, lo cual evidencia una brecha entre la intención inclusiva y la práctica real.

Por otra parte, los resultados del estudio de Ruales (2021) permiten profundizar en la comprensión del sentido y significado de la comunicación en estudiantes Coreguajes, al evidenciar que su participación comunicativa se caracteriza por una mayor seguridad en contextos informales y en grupos reducidos, mientras que en escenarios formales tienden al silencio o a respuestas monosilábicas. No obstante, este silencio no debe interpretarse como falta de comprensión, sino como una forma distinta de procesar la información, tal como lo sugiere la perspectiva intercultural al reconocer el valor del escuchar como práctica cognitiva y cultural.

En efecto, esta característica se alinea con lo planteado por Vidal et al. (2022), quienes destacan que la competencia comunicativa intercultural implica no solo la producción discursiva, sino también la capacidad de interpretar y negociar significados desde diferentes marcos culturales. En este contexto, la investigación en curso, al incorporar técnicas como la entrevista en profundidad, la observación participante y la encuesta con preguntas abiertas, se inscribe coherentemente en un enfoque etnográfico e

interpretativo que permite acceder a los mundos vividos de los estudiantes desde sus propias voces.

Este enfoque resulta pertinente, en tanto, como señalan Téllez-Navarro et al. (2024), la comprensión de los procesos educativos en contextos indígenas requiere metodologías que reconozcan la subjetividad, la experiencia y la diversidad cultural como fuentes legítimas de conocimiento. Así, el problema de investigación no solo se orienta a mejorar las competencias comunicativas en términos operativos, sino a construir un entramado epistémico-pedagógico que permita articular la lengua Corebaju con el español, reconociendo la riqueza de la oralidad y superando las barreras escriturales desde una perspectiva intercultural, crítica y contextualizada.

3.5.2 Valor ontológico del lenguaje desde la perspectiva del docente en el desarrollo de competencias comunicativas

Reflexionar sobre el valor ontológico del lenguaje desde la perspectiva del docente, en articulación con la necesidad de develar los mundos vividos de los estudiantes indígenas Coreguajes, implica asumir una postura epistemológica crítica que trasciende los enfoques instrumentales de la enseñanza de la lengua y se sitúa en una comprensión profunda del lenguaje como constitutivo del ser, del pensamiento y de la realidad social. En este sentido, el lenguaje no es únicamente un medio de comunicación, sino una forma de existencia, una mediación simbólica que configura la experiencia humana y que, en contextos interculturales, adquiere una densidad ontológica aún mayor. Tal como lo plantea Cassirer (1944), el ser humano es esencialmente un animal simbólico, lo que implica que su relación con el mundo está mediada por sistemas de significación; entre ellos, el lenguaje ocupa un lugar privilegiado en la construcción de sentido.

Sin embargo, esta comprensión ontológica del lenguaje ha sido progresivamente desplazada en el ámbito educativo por enfoques técnicos que reducen las competencias comunicativas a habilidades medibles, desarticuladas de los contextos socioculturales en los que se producen. Esta reducción resulta particularmente problemática en contextos indígenas, donde el lenguaje no solo comunica, sino que articula cosmovisiones, saberes ancestrales, prácticas comunitarias y relaciones con el territorio. En este marco,

Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo del pensamiento está intrínsecamente ligado al lenguaje y que ambos se configuran en la interacción social, lo que permite comprender que las competencias comunicativas no son atributos individuales aislados, sino procesos sociales situados.

Desde esta perspectiva, el caso de los estudiantes indígenas Coreguajes en la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta se configura como un escenario paradigmático para analizar las tensiones entre modelos educativos hegemónicos y realidades sociolingüísticas diversas. En efecto, se trata de estudiantes que han desarrollado su educación primaria en contextos de resguardo, en lengua materna Corebaju, lo que les permite poseer una riqueza comunicativa en el ámbito oral, pero que enfrentan barreras significativas en el desarrollo de competencias escriturales en español. Esta situación no puede interpretarse como una deficiencia, sino como el resultado de procesos de contacto lingüístico y cultural que requieren ser comprendidos desde una perspectiva intercultural.

En este sentido, Cummins (2000) ofrece una herramienta conceptual clave al distinguir entre la competencia comunicativa básica interpersonal (BICS) y la competencia académica cognitiva (CALP), señalando que los estudiantes bilingües pueden desenvolverse adecuadamente en contextos cotidianos, pero enfrentar dificultades en contextos académicos que demandan niveles más abstractos del lenguaje. Esta distinción permite comprender por qué los estudiantes Coreguajes, a pesar de su fluidez oral en su lengua materna, presentan dificultades en la producción escrita en español, lo que a su vez se traduce en fenómenos como la reprobación escolar, la deserción y el bajo rendimiento académico.

Ahora bien, esta problemática se ve agravada por la ausencia de docentes formados en etnolingüística, lo que limita la capacidad institucional para responder a la diversidad lingüística y cultural del estudiantado. En este contexto, la enseñanza del lenguaje se realiza desde parámetros homogéneos que no reconocen las particularidades de los estudiantes indígenas, lo que genera procesos de exclusión simbólica. Tal como lo plantea Bourdieu (1991), el lenguaje está atravesado por relaciones de poder que legitiman ciertas formas de hablar y escribir, mientras que otras son desvalorizadas, lo

que implica que los estudiantes indígenas pueden ser evaluados negativamente no por falta de competencia, sino por no ajustarse a los estándares dominantes.

En coherencia con lo anterior, la investigación de Rincón Jayariyu (2024) evidencia que en contextos indígenas la oralidad constituye un eje fundamental del desarrollo de competencias comunicativas, y que su fortalecimiento a través de narrativas como los cuentos infantiles puede favorecer procesos de aprendizaje significativos. Asimismo, Meléndez Grijalva et al. (2025) destacan la importancia de las expresiones artísticas en la educación indígena, en tanto permiten integrar dimensiones cognitivas, emocionales y culturales en el proceso comunicativo.

Por su parte, Ardila Higuera et al. (2023) señalan que las competencias comunicativas deben entenderse desde una perspectiva integral que incluya dimensiones lingüísticas, socioculturales y pragmáticas, lo que resulta coherente con los planteamientos de Halliday (1978), quien concibe el lenguaje como un sistema semiótico social que cumple funciones ideacionales, interpersonales y textuales. Esta concepción implica que la enseñanza del lenguaje debe considerar no solo la estructura lingüística, sino también los contextos de uso y las intenciones comunicativas.

En este marco, la educación intercultural emerge como una alternativa necesaria para articular las lenguas y culturas en el aula. Téllez-Navarro et al. (2024) destacan que la educación indígena en Colombia debe orientarse hacia el reconocimiento de los saberes propios y la construcción de diálogos interculturales, mientras que Vidal et al. (2022) subrayan la importancia de desarrollar competencias comunicativas interculturales que permitan a los estudiantes interactuar en contextos diversos sin perder su identidad cultural. No obstante, como advierte Calderón Rojas (2024), las políticas educativas aún presentan limitaciones en su implementación, lo que se traduce en prácticas pedagógicas que no logran responder de manera efectiva a la diversidad.

En este punto, resulta pertinente articular la reflexión teórica con la estructuración metodológica del problema de investigación, entendiendo que las categorías analíticas no son meros instrumentos técnicos, sino construcciones epistemológicas que orientan la comprensión de la realidad. En este sentido, la siguiente tabla sintetiza la lógica interna de la investigación:

Tabla 8. *Estructura lógica del problema de investigación*

Categoría	Formulación
Pregunta de investigación	¿Cómo se pueden fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes indígenas Coreguajes en la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta, a partir de la comprensión de sus mundos vividos, del sentido y significado del lenguaje y de su fundamentación teórica, referencial y legal, durante los años 2025 y 2026?
Objetivo general	Diseñar un constructo epistémico–pedagógico para mejorar las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes en la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta durante el 2025 y 2026.
Objetivos específicos	1. Develar los mundos vividos y el sentido de la comunicación en estudiantes Coreguajes.2. Analizar las prácticas pedagógicas docentes desde una perspectiva intercultural.3. Reflexionar sobre el valor ontológico del lenguaje en la formación docente.4. Diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas para fortalecer las competencias comunicativas.
Hipótesis	La implementación de un constructo epistémico–pedagógico basado en el reconocimiento del valor ontológico del lenguaje y la interculturalidad mejora significativamente las competencias comunicativas de los estudiantes indígenas Coreguajes.

Fuente: elaboración propia

La coherencia entre estos elementos evidencia que la investigación no se limita a una intervención didáctica, sino que busca transformar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva ontológica e intercultural.

En este sentido, la variable independiente se configura como un constructo epistémico–pedagógico que integra principios teóricos y estrategias didácticas, mientras que la variable dependiente corresponde al desarrollo de competencias comunicativas.

Tabla 9. *Identificación de variables de estudio*

Tipo de variable	Denominación	Descripción conceptual
Variable independiente	Constructo epistémico–pedagógico	Conjunto de principios, enfoques y estrategias pedagógicas basadas en la interculturalidad y el valor ontológico del lenguaje orientadas a la enseñanza de la comunicación.
Variable dependiente	Competencias comunicativas	Capacidad de los estudiantes Coreguajes para comprender, interpretar, producir y participar en diferentes contextos comunicativos, tanto orales como escritos.

Fuente: elaboración propia

La desagregación de estas variables en dimensiones permite un análisis más profundo del fenómeno:

Tabla 10. *Dimensiones de las variables*

Variable	Dimensiones	Definición analítica
Constructo epistémico–pedagógico	Epistemológica	Comprensión del lenguaje como sistema de producción de conocimiento situado y no como instrumento neutral.
	Intercultural	Articulación entre lengua Corebaju y español en procesos de enseñanza-aprendizaje.
	Didáctica	Diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan a la diversidad lingüística.

Competencias comunicativas	Ontológica	Reconocimiento del lenguaje como constitutivo del ser, la identidad y la experiencia cultural.
	Lingüística	Dominio de estructuras del lenguaje oral y escrito en lengua materna y segunda lengua.
	Pragmática	Uso del lenguaje según intenciones comunicativas y contextos de interacción.
	Discursiva	Organización coherente y cohesionada del discurso oral y escrito.
	Intercultural	Capacidad de transitar entre sistemas lingüísticos y culturales distintos sin pérdida de identidad.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, los indicadores permiten operacionalizar el análisis:

Tabla 11. *Indicadores de análisis*

Variable	Dimensión	Indicadores observables
Constructo epistémico–pedagógico	Epistemológica	Reconoce el valor del lenguaje en la construcción de conocimiento en planeaciones y prácticas docentes.
	Intercultural	Integra el uso del Corebaju en actividades pedagógicas junto con el español.
	Didáctica	Diseña e implementa estrategias diferenciadas (narrativas, orales, comunitarias).
	Ontológica	Explicita reflexiones sobre el sentido del lenguaje en procesos formativos.

Competencias comunicativas	Lingüística	Produce enunciados comprensibles en español (oral y escrito).
	Pragmática	Participa adecuadamente en interacciones escolares (preguntas, respuestas, diálogos).
	Discursiva	Construye relatos con secuencia lógica (inicio, desarrollo, cierre).
	Intercultural	Alterna entre lengua materna y español según el contexto comunicativo.

Fuente: elaboración propia

En articulación con lo anterior, el estudio de Ruales (2021) aporta evidencia empírica relevante al mostrar que los estudiantes Coreguajes presentan seguridad en la comunicación oral en contextos informales, pero limitaciones en contextos formales, donde tienden a responder con monosílabos. Este comportamiento no debe interpretarse como falta de participación, sino como una manifestación de formas culturales de comunicación en las que el silencio cumple una función cognitiva y reflexiva. En este sentido, el silencio no es ausencia de pensamiento, sino una forma de procesamiento metacognitivo, lo cual coincide con los planteamientos de Freire (1970), quien enfatiza la importancia del diálogo como proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Asimismo, la investigación etnográfica, sustentada en autores como Creswell (2014) y Wolcott (1999), permite comprender que el análisis de las competencias comunicativas en contextos indígenas requiere una inmersión profunda en los mundos vividos de los sujetos, reconociendo sus prácticas culturales, sus formas de interacción y sus significados. En este sentido, las técnicas de recolección de información (entrevistas, observación y encuestas) no solo generan datos, sino que permiten acceder a la dimensión ontológica de la experiencia comunicativa.

Por otra parte, la incorporación de tecnologías en la enseñanza del lenguaje plantea nuevos desafíos. Romero et al. (2024) y Fernández-Sabido y Peniche-Sabido (2025) advierten que las tecnologías pueden contribuir a la preservación de las lenguas indígenas, pero también pueden generar procesos de homogenización cultural si no se utilizan de manera crítica. En este contexto, el docente debe actuar como mediador,

promoviendo un uso contextualizado de las tecnologías que fortalezca la identidad cultural.

En síntesis, la articulación entre la reflexión ontológica del lenguaje, la comprensión de los mundos vividos de los estudiantes Coreguajes y la estructuración metodológica del problema de investigación permite configurar un constructo epistémico–pedagógico orientado a la transformación de las prácticas educativas. Este constructo no solo busca mejorar las competencias comunicativas, sino también contribuir a la formación de sujetos capaces de habitar múltiples mundos lingüísticos y culturales, reconociendo la diversidad como una riqueza y no como una limitación.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

El Capítulo IV desarrolla la propuesta de transformación derivada de los hallazgos de la investigación, constituyéndose en el componente propositivo que articula la fundamentación teórica con la intervención pedagógica contextualizada. En este sentido, se presenta la fundamentación de la propuesta, seguida de su descripción general, así como la definición de los objetivos que orientan su implementación, tanto en su dimensión general como en sus objetivos específicos, garantizando coherencia con el problema de investigación y los resultados obtenidos.

Posteriormente, el capítulo expone las actividades, fases y etapas que estructuran la propuesta, junto con los recursos necesarios para su aplicación en el contexto educativo. Asimismo, se precisan los resultados esperados, los productos a obtener y los indicadores y criterios de evaluación que permitirán valorar su efectividad. Finalmente, se aborda la validación de la propuesta de transformación, mediante procesos de valoración que aseguran su pertinencia, viabilidad y aporte al fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes desde una perspectiva epistémico–pedagógica.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

4.1.1 Fundamentos teóricos y referenciales

El diseño de un plan estratégico pedagógico orientado al fortalecimiento de las competencias comunicativas en contextos indígenas no puede comprenderse como un ejercicio meramente técnico o instrumental, sino como una construcción epistemológica compleja que articula concepciones del lenguaje, de la cultura, del aprendizaje y de la enseñanza. En este sentido, el constructo epistémico–pedagógico propuesto se fundamenta en un entramado teórico que reconoce la naturaleza situada, intercultural y multidimensional de las competencias comunicativas, en coherencia con los aportes contemporáneos de la investigación educativa en contextos diversos.

En primer lugar, resulta imprescindible reconocer que las competencias comunicativas han dejado de ser concebidas como un conjunto de habilidades

lingüísticas aisladas para entenderse como prácticas sociales situadas, mediadas por contextos culturales, históricos y políticos. En esta línea, Ardila Higuera et al. (2023) sostienen que la competencia comunicativa implica la capacidad de comprender, interpretar, producir y participar en diferentes contextos discursivos, lo cual trasciende el dominio gramatical para incorporar dimensiones socioculturales, pragmáticas y discursivas. Esta perspectiva resulta fundamental para el plan estratégico, ya que orienta la superación de enfoques tradicionales centrados en la corrección lingüística, promoviendo una visión integral del lenguaje como práctica social.

De manera complementaria, Cuadros Ircañupa y Ogoi Murillo (2024) enfatizan que las competencias comunicativas deben desarrollarse en interacción con el entorno, lo que implica que el aprendizaje del lenguaje está profundamente vinculado con la experiencia del estudiante. Esta afirmación se articula directamente con el principio de aprendizaje socio-constructivista contextualizado presente en el plan, en tanto reconoce que el conocimiento no se transmite de manera unidireccional, sino que se construye colectivamente a partir de la interacción social. En consecuencia, las estrategias pedagógicas basadas en proyectos comunitarios, trabajo colaborativo e investigación local encuentran sustento en esta concepción, al situar el aprendizaje en contextos reales y significativos.

Ahora bien, cuando esta discusión se traslada al ámbito de la educación intercultural, el análisis adquiere una complejidad mayor. Téllez-Navarro et al. (2024) señalan que la educación indígena en Colombia enfrenta el desafío de articular los saberes propios con los conocimientos escolares, evitando procesos de homogenización cultural. Esta tensión entre lo propio y lo externo se convierte en un eje central del plan estratégico, particularmente en el principio de interculturalidad crítica, el cual busca promover un diálogo horizontal entre diferentes sistemas de conocimiento. En este sentido, el aula deja de ser un espacio de imposición cultural para convertirse en un escenario de negociación simbólica, donde convergen múltiples formas de entender el mundo.

En coherencia con lo anterior, Vidal et al. (2022) introducen el concepto de competencia comunicativa intercultural, entendido como la capacidad de interactuar de manera efectiva en contextos culturalmente diversos. Este enfoque resulta especialmente

pertinente para el caso de los estudiantes Coreguajes, quienes transitan entre su lengua materna y el español, enfrentando desafíos relacionados con la comprensión, la expresión y la adaptación a diferentes códigos comunicativos. Desde esta perspectiva, el bilingüismo funcional planteado en el plan no se limita a la coexistencia de dos lenguas, sino que implica la construcción de puentes semánticos, culturales y cognitivos que permitan al estudiante desenvolverse en múltiples contextos.

Por otra parte, el análisis de Calderón Rojas (2024) aporta una dimensión crítica al evidenciar que los procesos de profesionalización docente en contextos interculturales aún presentan limitaciones significativas, especialmente en la formación en etnolingüística y pedagogía intercultural. Esta situación se refleja directamente en las problemáticas identificadas en el contexto Coreguaje, donde los docentes no siempre cuentan con las herramientas necesarias para atender la diversidad lingüística y cultural. En consecuencia, el plan estratégico no solo se orienta al estudiante, sino que también interpela la práctica docente, promoviendo una reflexión profunda sobre el rol del maestro como mediador intercultural.

En este punto, resulta relevante incorporar el aporte de Rincón Jayariyu (2024), quien demuestra que el uso de narrativas culturales, como los cuentos infantiles, fortalece significativamente las competencias comunicativas en estudiantes indígenas. Este hallazgo respalda el énfasis del plan en la oralidad como eje central del aprendizaje, evidenciando que las prácticas pedagógicas basadas en la tradición oral no solo preservan la cultura, sino que también potencian habilidades comunicativas. De este modo, la oralidad deja de ser considerada una etapa previa a la escritura para convertirse en un sistema legítimo de producción de conocimiento.

Asimismo, Meléndez Grijalva et al. (2025) destacan el papel de la educación artística en contextos indígenas como un medio para fortalecer la expresión, la creatividad y la identidad cultural. Este enfoque amplía la comprensión de las competencias comunicativas al incluir dimensiones estéticas y simbólicas, lo cual se articula con las estrategias del plan que incorporan dramatización, representación cultural y producción creativa. En consecuencia, el lenguaje se entiende no solo como un medio verbal, sino como una forma de expresión integral que incluye gestos, imágenes, sonidos y prácticas culturales.

En relación con la integración de tecnologías, los aportes de Romero et al. (2024) y Fernández-Sabido y Peniche-Sabido (2025) introducen una perspectiva contemporánea sobre el uso de herramientas digitales en la revitalización de lenguas indígenas. Estos autores señalan que las tecnologías pueden contribuir significativamente al fortalecimiento de las competencias comunicativas, siempre y cuando se utilicen de manera contextualizada y crítica. Esta idea se refleja en el plan estratégico a través de la integración de TIC orientadas a la producción de contenidos en lengua materna, como grabaciones, videos y plataformas digitales interculturales.

No obstante, es necesario adoptar una postura crítica frente a la incorporación de tecnologías, ya que su uso indiscriminado puede generar procesos de homogenización cultural. En este sentido, el plan estratégico propone una mediación pedagógica consciente, en la cual el docente orienta el uso de las TIC hacia la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural. De esta manera, la tecnología no sustituye la tradición, sino que se convierte en una herramienta para su revitalización.

Por otro lado, el enfoque de integración de saberes (pensar-actuar-valorar) encuentra sustento en la necesidad de articular conocimiento, práctica e identidad en el proceso educativo. Este enfoque se alinea con las propuestas de educación intercultural que buscan superar la fragmentación del conocimiento, promoviendo una formación integral. En este sentido, las actividades que conectan el aprendizaje con la vida comunitaria permiten que el estudiante no solo adquiera conocimientos, sino que los aplique y los resignifique en su contexto.

Desde una perspectiva comparativa, es posible observar que todos los autores coinciden en la necesidad de superar los modelos educativos tradicionales, aunque difieren en los énfasis. Mientras Ardila Higuera et al. (2023) y Cuadros Ircañaupa y Ogoi Murillo (2024) se centran en la dimensión pedagógica de las competencias comunicativas, Téllez-Navarro et al. (2024) y Vidal et al. (2022) enfatizan la dimensión intercultural. Por su parte, Calderón Rojas (2024) introduce una mirada crítica sobre la formación docente, mientras que Rincón Jayariyu (2024) y Meléndez Grijalva et al. (2025) destacan el valor de las prácticas culturales en el aprendizaje.

Esta diversidad de enfoques no constituye una contradicción, sino una riqueza teórica que permite construir un modelo pedagógico integral. En efecto, el plan

estratégico articula estos aportes en una propuesta coherente que reconoce la complejidad del fenómeno educativo en contextos indígenas. De este modo, la interculturalidad crítica, el bilingüismo funcional, el socio-constructivismo y la integración de saberes no se presentan como elementos aislados, sino como dimensiones interrelacionadas de un mismo constructo.

En síntesis, los fundamentos teóricos del plan estratégico pedagógico evidencian la necesidad de transformar las prácticas educativas desde una perspectiva crítica, intercultural y contextualizada. El lenguaje, en este marco, se configura como un eje articulador que conecta cultura, identidad y conocimiento, permitiendo el desarrollo de competencias comunicativas que trascienden el ámbito escolar para proyectarse en la vida social.

En consecuencia, el plan no solo responde a una problemática educativa específica, sino que se constituye en una propuesta de transformación pedagógica que busca contribuir a la construcción de una educación más equitativa, pertinente y culturalmente relevante. Así, el fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes se convierte en un medio para promover la inclusión, la participación y el reconocimiento de la diversidad, elementos fundamentales para la construcción de sociedades más justas.

4.1.2 Elementos pedagógicos estructurales del constructo epistémico-pedagógico

Principio de interculturalidad crítica (nivel macro)

El principio de interculturalidad crítica constituye el eje estructurante del constructo pedagógico, en tanto permite comprender que la educación no es un proceso neutral, sino profundamente atravesado por relaciones de poder, saber y cultura. En el caso de los estudiantes Coreguajes, la imposición histórica de modelos educativos monoculturales ha generado procesos de invisibilización de sus saberes, lenguas y formas de comunicación.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica implica, en primer lugar, reconocer la coexistencia de múltiples sistemas de conocimiento, donde el saber indígena no es inferior al saber occidental, sino diferente en su lógica, en su forma de transmisión y en su relación con el entorno. Este reconocimiento no es meramente

discursivo; debe traducirse en prácticas pedagógicas concretas que legitimen la palabra indígena dentro del aula.

En segundo lugar, este principio exige superar la educación monocultural y monolingüe. En el contexto descrito, la escuela ha operado históricamente como un espacio de castellanización, donde el uso del español se impone como condición para el éxito académico. Esta situación genera una desventaja estructural para los estudiantes Coreguajes, quienes deben aprender simultáneamente una nueva lengua y los contenidos escolares.

En tercer lugar, la interculturalidad crítica promueve el diálogo horizontal entre saberes, lo cual implica que el docente no es el único poseedor del conocimiento, sino un mediador que facilita el encuentro entre diferentes formas de entender el mundo. En este sentido, la literatura evidencia que los currículos interculturales deben integrar conocimientos locales, prácticas culturales y lenguas originarias para evitar la subordinación cultural (Duque Salazar et al., 2024).

Aplicación en aula:

En términos operativos, este principio se traduce en:

- La incorporación sistemática de contenidos propios de la cultura Coreguaje, como mitos, relatos de origen y prácticas agrícolas.
- El uso del Corebaju como lengua de mediación, especialmente en las etapas iniciales de aprendizaje.
- El diseño de actividades que partan de experiencias culturales reales, como la vida en la selva, la pesca, la agricultura o los rituales comunitarios.

Estas estrategias no solo fortalecen la identidad cultural, sino que generan condiciones más favorables para el aprendizaje significativo.

Principio de bilingüismo funcional (nivel lingüístico)

El segundo principio fundamental es el bilingüismo funcional, el cual se presenta como una respuesta pedagógica a la realidad lingüística de los estudiantes Coreguajes. A diferencia de los enfoques tradicionales que buscan sustituir la lengua materna por la lengua dominante, el bilingüismo funcional propone una articulación progresiva entre ambas lenguas.

En este sentido, es importante reconocer que los estudiantes Coreguajes poseen una alta competencia comunicativa en su lengua materna, especialmente en el ámbito oral, pero enfrentan dificultades en el uso del español, particularmente en la escritura. Esta situación no debe interpretarse como un déficit, sino como una característica propia de los procesos de bilingüismo.

Los estudios en educación bilingüe destacan que el docente debe asumir el rol de mediador lingüístico, facilitando la transición entre lenguas mediante estrategias contextualizadas (Castillo et al., 2018). Esto implica diseñar procesos de enseñanza que partan de la lengua materna y progresivamente incorporen el español como segunda lengua.

Aplicación en aula:

- Uso de la traducción pedagógica como herramienta de comprensión.
- Escritura guiada a partir de relatos orales en Corebaju.
- Construcción de glosarios interculturales que permitan establecer equivalencias entre ambas lenguas.

Este enfoque no solo mejora las competencias comunicativas, sino que reduce la ansiedad lingüística y fortalece la autoestima de los estudiantes.

Principio de aprendizaje socio-constructivista contextualizado

El aprendizaje socio-constructivista contextualizado se fundamenta en la idea de que el conocimiento se construye socialmente y en interacción con el entorno. En contextos como el de los estudiantes Coreguajes, esta perspectiva resulta especialmente pertinente, dado que el aprendizaje tradicionalmente se ha dado a través de la participación en actividades comunitarias.

La evidencia muestra que las estrategias pedagógicas más efectivas en contextos rurales e indígenas son aquellas que promueven la colaboración, la resolución de problemas contextualizados y la participación activa del estudiante. En Colombia, el modelo Escuela Nueva ha demostrado que la interacción, la autonomía y la contextualización del conocimiento mejoran significativamente los procesos de aprendizaje (Reyes-Galeano & Restrepo-Neme, 2025).

Aplicación en aula:

- Trabajo en grupos interculturales que favorezcan el aprendizaje entre pares.

- Desarrollo de proyectos basados en problemáticas reales de la comunidad.
- Implementación de procesos de investigación local, donde los estudiantes indaguen sobre su propio contexto.

Estas estrategias permiten conectar el conocimiento escolar con la realidad del estudiante, generando aprendizajes más significativos.

Principio de integración de saberes (pensar–actuar–valorar)

Finalmente, el principio de integración de saberes propone una visión holística del aprendizaje, en la cual se articulan tres dimensiones fundamentales: pensar, actuar y valorar. Este enfoque resulta especialmente relevante en contextos indígenas, donde el conocimiento no se concibe de manera fragmentada, sino integrada a la vida cotidiana.

En el caso de los estudiantes Coreguajes, esta integración se evidencia en prácticas como la agricultura, la pesca o los rituales, donde el conocimiento, la acción y el valor cultural están estrechamente vinculados. La literatura señala que este enfoque garantiza una formación integral y culturalmente pertinente (Ministerio de Educación del Perú, 2025).

Aplicación en aula:

- Diseño de actividades que vinculen el conocimiento con prácticas comunitarias.
- Espacios de reflexión sobre identidad cultural y pertenencia.
- Evaluación que incluya no solo aspectos cognitivos, sino también valores y actitudes.

En coherencia con el desarrollo teórico y pedagógico previamente expuesto y particularmente con los elementos pedagógicos estructurales del constructo epistémico pedagógico resulta pertinente sistematizar los principios analizados mediante una tabla de síntesis que permita visualizar con claridad su traducción práctica en el aula. Este ejercicio no es meramente organizativo, sino profundamente epistemológico, en tanto articula la teoría con la praxis, elemento central en cualquier propuesta de transformación educativa en contextos interculturales.

La siguiente tabla recoge los principios fundamentales, su fundamento pedagógico y su aplicación concreta en el aula, manteniendo la coherencia con los autores trabajados y el enfoque crítico-intercultural desarrollado a lo largo del discurso:

Tabla 12. *Principios pedagógicos del constructo epistémico–pedagógico y su aplicación en el aula*

Principio pedagógico	Fundamento teórico	Aplicación en el aula (nivel micro pedagógico)
Interculturalidad crítica	La educación intercultural debe superar la lógica monocultural y promover el diálogo horizontal entre saberes, evitando la subordinación de los conocimientos indígenas (Duque Salazar et al., 2024; Walsh, 2009).	- Integración de relatos míticos Coreguajes en clases de lenguaje. - Uso del Corebaju como lengua de mediación inicial. - Diseño de actividades basadas en prácticas culturales (agricultura, rituales, territorio). - Conversatorios con sabedores (caciques, curacas).
Bilingüismo funcional y progresivo	El desarrollo de competencias comunicativas en contextos bilingües requiere articular lengua materna y segunda lengua, respetando los procesos cognitivos y culturales del estudiante (Cummins, 2000; Castillo et al., 2018).	- Traducción pedagógica Corebaju ↔ español. - Escritura guiada a partir de narraciones orales. - Elaboración de glosarios interculturales construidos colectivamente. - Uso de imágenes y apoyos visuales para comprensión semántica.
Aprendizaje socio constructivista contextualizado	El aprendizaje significativo se construye en interacción social y en contextos reales, favoreciendo la participación activa del estudiante (Vygotsky, 1978; Reyes-Galeano & Restrepo-Neme, 2025).	- Trabajo colaborativo entre estudiantes indígenas y mestizos. - Proyectos de aula basados en problemáticas comunitarias. - Aprendizaje por investigación local (historias, territorio, prácticas productivas). - Tutorías entre pares.
Integración de saberes (pensar–actuar–valorar)	La formación integral requiere articular conocimientos, prácticas y valores, reconociendo la dimensión cultural del aprendizaje (Ministerio de Educación del Perú, 2025; Freire, 1970).	- Actividades que conecten teoría con prácticas comunitarias (siembra, pesca, medicina tradicional). - Espacios de reflexión sobre identidad cultural. - Evaluación que incluya actitudes, valores y participación. - Narrativas autobiográficas interculturales.

Fuente: elaboración propia

El desarrollo de un constructo epistémico–pedagógico para mejorar las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes exige una transformación profunda de la práctica docente, basada en la interculturalidad crítica, el bilingüismo funcional, el aprendizaje socio-constructivista y la integración de saberes. Estos principios, lejos de ser teóricos, deben traducirse en acciones concretas en el aula, capaces de responder a las realidades lingüísticas, culturales y sociales de los estudiantes.

En este sentido, el docente se configura como un mediador intercultural que no solo enseña a comunicarse, sino que facilita la construcción de identidad, el reconocimiento del otro y la participación en múltiples mundos lingüísticos.

En coherencia con los principios pedagógicos previamente estructurados: interculturalidad crítica, bilingüismo funcional, socio-constructivismo contextualizado e integración de saberes, resulta necesario descender al nivel **didáctico-operativo**, es decir, al terreno donde el constructo epistémico–pedagógico se materializa en prácticas concretas de aula. Este tránsito no es meramente técnico, sino profundamente epistemológico, ya que implica traducir una concepción ontológica del lenguaje en estrategias pedagógicas situadas que respondan a las realidades de los estudiantes indígenas Coreguajes.

4.2. Descripción de la propuesta de transformación.

4.2.1 Elementos didácticos concretos para el aula

La oralidad, en contextos indígenas como el Coreguaje, no constituye una etapa previa al desarrollo de la escritura, sino un sistema complejo de producción, transmisión y legitimación del conocimiento. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el lenguaje oral es el principal mediador del pensamiento y del aprendizaje; no obstante, en contextos indígenas esta mediación se amplifica al integrarse con dimensiones espirituales, territoriales y comunitarias. En este sentido, la oralidad no solo comunica, sino que **configura el mundo vivido**, tal como lo sugiere la perspectiva ontológica del lenguaje desarrollada por Cassirer (1944) y retomada en enfoques contemporáneos de educación intercultural.

Asimismo, Freire (1970) enfatiza que la palabra es acción transformadora, lo cual resulta especialmente pertinente en comunidades donde el “decir” está profundamente vinculado al “hacer” y al “ser”. Por tanto, estrategias como los círculos de palabra, la narración de mitos y la dramatización no deben entenderse como actividades complementarias, sino como el **núcleo epistemológico del aprendizaje**.

Desde la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), estas prácticas permiten legitimar saberes históricamente subalternados, promoviendo una pedagogía del reconocimiento. En coherencia, Téllez-Navarro et al. (2024) sostienen que la educación indígena debe partir de las formas propias de transmisión del conocimiento, siendo la oralidad el eje central.

Tabla 13. *Rúbrica de evaluación: desarrollo de la oralidad intercultural*

Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Pertinencia cultural	Material totalmente contextualizado	Parcialmente contextualizado	Descontextualizado
Participación del estudiante	Interacción activa con el material	Interacción limitada	No interactúa
Comprensión	Comprende profundamente el contenido	Comprensión básica	Baja comprensión
Relación con aprendizaje	Integra el material al aprendizaje	Relación parcial	Sin relación

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, la rúbrica de oralidad intercultural debe entenderse no como un instrumento de medición tradicional, sino como un dispositivo pedagógico que permite visibilizar formas de comunicación históricamente invisibilizadas por la escuela occidental. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la oralidad constituye el núcleo del desarrollo cognitivo, pero en contextos indígenas esta adquiere una dimensión ampliada, en tanto se encuentra vinculada con la memoria colectiva, la espiritualidad y la organización social. En consecuencia, evaluar la oralidad implica reconocer no solo la claridad expresiva, sino la capacidad de transmitir sentidos culturales, narrativas ancestrales y formas de pensamiento propias.

Esta rúbrica se articula con la pedagogía crítica de Freire (1970), en tanto reconoce la palabra como acción transformadora. La participación en círculos de palabra, por ejemplo, no puede evaluarse únicamente desde la cantidad de intervenciones, sino desde la calidad del diálogo, la escucha activa y la capacidad de construir sentido colectivo. En este punto, el silencio, como lo evidencian estudios en contextos indígenas, no debe interpretarse como ausencia de aprendizaje, sino como una forma legítima de procesamiento cognitivo y cultural, lo cual exige que el docente desarrolle una mirada evaluativa más sensible y contextualizada.

Desde la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), esta rúbrica se configura como un acto político, en tanto legitima la oralidad como forma válida de conocimiento. En el contexto Coreguaje, donde la transmisión de saberes ocurre principalmente en la maloca a través del sabedor, evaluar la oralidad implica reconocer estas prácticas como equivalentes epistemológicos a la escritura escolar. De este modo, la rúbrica no solo mide competencias, sino que contribuye a la resignificación del lenguaje como práctica ontológica y cultural.

Didáctica de la escritura intercultural

En continuidad con la oralidad, la escritura debe emerger como un proceso de **traducción cultural**, no como imposición lingüística. Cummins (2000) señala que el desarrollo de la competencia académica en segunda lengua requiere partir de la lengua materna, lo cual es consistente con los hallazgos de Lemus Rosero (2024), quien evidencia mejoras significativas cuando la escritura se construye desde relatos orales.

Desde Halliday (1978), la escritura es una práctica social que adquiere sentido en contextos de uso; por tanto, escribir sin contexto cultural genera desarraigo cognitivo. En consecuencia, la didáctica de la escritura intercultural debe articularse con el bilingüismo funcional, permitiendo que el estudiante transite entre Corebaju y español.

Tabla 14. *Rúbrica de evaluación: escritura intercultural*

Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Coherencia textual	Texto organizado y significativo	Presenta ideas parcialmente organizadas	Texto desorganizado

Relación con la oralidad	Deriva claramente de relatos orales	Relación parcial	No hay relación
Uso del español	Uso adecuado en contexto intercultural	Uso básico	Uso limitado
Contenido cultural	Alta presencia de identidad cultural	Presencia parcial	Ausencia cultural

Fuente: elaboración propia

En continuidad con la oralidad, la rúbrica de escritura intercultural debe concebirse como un instrumento que acompaña el tránsito entre lenguas y sistemas de pensamiento. Desde la teoría de Cummins (2000), este tránsito no es automático ni lineal, sino que requiere mediaciones pedagógicas que permitan transferir habilidades cognitivas de la lengua materna al español. En este sentido, la rúbrica no evalúa únicamente la corrección gramatical, sino la capacidad de construir significado a partir de experiencias culturales propias.

Desde la lingüística sistémico-funcional de Halliday (1978), la escritura es una práctica social situada, lo que implica que su enseñanza debe estar vinculada a contextos reales de uso. Por tanto, evaluar textos producidos por estudiantes Coreguajes exige considerar su contenido cultural, su relación con la oralidad y su función comunicativa. Un texto que narra un mito ancestral, por ejemplo, puede presentar limitaciones gramaticales, pero poseer una alta riqueza semántica y cultural, lo cual debe ser valorado pedagógicamente.

Esta rúbrica se alinea con la perspectiva intercultural planteada por Téllez-Navarro et al. (2024), en tanto promueve la articulación entre lenguas y saberes. En este sentido, la escritura deja de ser una imposición escolar para convertirse en una herramienta de traducción cultural, permitiendo que los estudiantes resignifiquen sus experiencias y las proyecten en contextos académicos. Así, la evaluación de la escritura se transforma en un proceso formativo que acompaña el desarrollo identitario y cognitivo.

Uso de materiales culturales auténticos

El uso de materiales auténticos constituye un elemento clave para la contextualización del aprendizaje. Según Ardila Higuera et al. (2023), la competencia

comunicativa se fortalece cuando los contenidos tienen sentido para el estudiante. En esta línea, Walsh (2009) plantea que la educación intercultural debe partir de los saberes propios.

El uso de elementos como relatos, imágenes del territorio o artefactos culturales permite activar procesos de significación profunda, evitando la fragmentación del conocimiento. Además, Bourdieu (1991) advierte que el capital cultural dominante tiende a invisibilizar otras formas de conocimiento, por lo que incorporar materiales propios es un acto pedagógico y político.

Tabla 15. *Rúbrica: uso de materiales culturales*

Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Pertinencia cultural	Material totalmente contextualizado	Parcialmente contextualizado	Descontextualizado
Participación del estudiante	Interacción activa con el material	Interacción limitada	No interactúa
Comprensión	Comprende profundamente el contenido	Comprensión básica	Baja comprensión
Relación con aprendizaje	Integra el material al aprendizaje	Relación parcial	Sin relación

Fuente: elaboración propia

La rúbrica asociada al uso de materiales culturales auténticos responde a la necesidad de contextualizar el aprendizaje, evitando la desarticulación entre escuela y realidad. Según Ardila Higuera et al. (2023), las competencias comunicativas se fortalecen cuando los contenidos tienen sentido para el estudiante, lo cual implica incorporar elementos de su entorno cultural y territorial. En el caso Coreguaje, esto incluye relatos, símbolos, prácticas productivas y elementos de la cosmovisión.

En segundo lugar, desde la teoría de Bourdieu (1991), el uso de materiales escolares tradicionales reproduce formas de dominación simbólica, al privilegiar un capital cultural hegemónico. En este sentido, la rúbrica permite evaluar el grado en que el docente logra romper con esta lógica, incorporando materiales que reconozcan y

valoren la cultura indígena. Así, el aula se transforma en un espacio de diálogo entre saberes, donde los estudiantes pueden reconocerse y participar activamente.

Finalmente, esta rúbrica se articula con la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), al promover prácticas pedagógicas que legitiman los conocimientos propios. Evaluar el uso de materiales culturales implica, entonces, valorar la pertinencia, la participación del estudiante y la capacidad de conectar estos materiales con los objetivos de aprendizaje. De este modo, la evaluación se convierte en un proceso de reflexión sobre la práctica docente y su impacto en la inclusión educativa.

Estrategias colaborativas e interculturales

El aprendizaje colaborativo, fundamentado en Vygotsky (1978), permite la construcción social del conocimiento. En contextos interculturales, estas estrategias adquieren una dimensión ética, ya que promueven el respeto y la empatía.

Vallejo-Quintanilla y Sanmartín-Chamba (2024) evidencian que los proyectos interculturales fortalecen competencias comunicativas al generar interacción entre diferentes cosmovisiones.

Tabla 16. *Rúbrica: trabajo colaborativo intercultural*

Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Trabajo en equipo	Colabora activamente	Colabora parcialmente	No colabora
Respeto intercultural	Respeto y valora diferencias	Respeto parcial	No respeta
Comunicación	Interactúa fluidamente	Interacción limitada	No interactúa
Resolución de problemas	Propone soluciones colectivas	Participa parcialmente	No participa

Fuente: elaboración propia

La rúbrica de trabajo colaborativo intercultural se fundamenta en el enfoque socio-constructivista de Vygotsky (1978), según el cual el aprendizaje ocurre en interacción con otros. En contextos interculturales, esta interacción no solo es cognitiva,

sino también cultural, lo que implica que el aula se convierte en un espacio de negociación de significados entre diferentes cosmovisiones.

Vallejo-Quintanilla y Sanmartín-Chamba (2024) destacan que las estrategias colaborativas fortalecen las competencias comunicativas al promover el diálogo, la argumentación y la resolución de conflictos. En este sentido, la rúbrica evalúa no solo la participación, sino la calidad de la interacción, el respeto por la diversidad y la capacidad de construir conocimiento colectivo.

Desde una perspectiva crítica, esta rúbrica permite cuestionar las prácticas individualistas de evaluación, promoviendo una visión más comunitaria del aprendizaje. En el contexto Coreguaje, donde la colectividad es un valor fundamental, evaluar el trabajo en equipo implica reconocer formas de aprendizaje basadas en la cooperación, la solidaridad y el respeto mutuo.

Integración de tecnologías contextualizadas

Las TIC, según Fernández-Sabido y Peniche-Sabido (2025), pueden fortalecer lenguas indígenas si se contextualizan. Sin embargo, su uso acrítico puede generar homogenización cultural.

Romero et al. (2024) destacan el potencial de tecnologías para revitalizar lenguas, lo cual implica que el docente debe actuar como mediador crítico.

Tabla 17. *Rúbrica: uso de TIC interculturales*

Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Uso de tecnología	Uso creativo y contextualizado	Uso básico	Uso limitado
Contenido cultural	Integra lengua y cultura	Integración parcial	No integra
Producción digital	Genera productos propios	Producción básica	No produce
Reflexión crítica	Analiza el uso de TIC	Reflexión limitada	No reflexiona

Fuente: elaboración propia

La rúbrica de TIC interculturales responde a los desafíos contemporáneos de la educación, en los cuales la tecnología puede ser tanto una herramienta de inclusión como

de homogenización cultural. Fernández-Sabido y Peniche-Sabido (2025) advierten que el uso de tecnologías debe ser contextualizado para evitar la pérdida de identidad cultural.

Romero et al. (2024) evidencian el potencial de las tecnologías para la revitalización de lenguas indígenas, lo cual implica que el docente debe promover su uso como herramienta de expresión cultural. En este sentido, la rúbrica evalúa la capacidad del estudiante para producir contenidos digitales que integren lengua, cultura e identidad.

Esta rúbrica se articula con la pedagogía crítica, en tanto promueve una reflexión sobre el uso de la tecnología. No se trata solo de utilizar herramientas digitales, sino de comprender su impacto en la cultura y en la comunicación. De este modo, la evaluación de las TIC se convierte en un proceso formativo que fortalece la autonomía y el pensamiento crítico.

Elementos pedagógicos de vanguardia (innovación)

Aprendizaje adaptativo intercultural

El aprendizaje adaptativo intercultural no debe entenderse únicamente como una estrategia técnica de diferenciación pedagógica, sino como una postura epistemológica que reconoce la diversidad lingüística, cognitiva y cultural como punto de partida del proceso educativo. En este sentido, la rúbrica propuesta no evalúa simplemente la adecuación metodológica, sino la capacidad del docente para **leer pedagógicamente la diversidad** y traducirla en experiencias de aprendizaje significativas. Tal como lo plantea Cummins (2000), el desarrollo de la competencia comunicativa en contextos bilingües depende en gran medida de la posibilidad de construir puentes entre la lengua materna y la segunda lengua, lo cual exige procesos pedagógicos flexibles, progresivos y culturalmente situados.

Desde una perspectiva socio-constructivista, el criterio de “progreso individual” adquiere una relevancia central, ya que desplaza la lógica homogénea de evaluación hacia una comprensión dinámica del aprendizaje. En contextos como el de los estudiantes Coreguajes, donde los niveles de dominio del español son heterogéneos, evaluar el avance individual permite reconocer trayectorias diferenciadas sin caer en la estigmatización del estudiante. Asimismo, el criterio de “inclusión lingüística” no solo

implica el uso de dos lenguas, sino la legitimación simbólica del korebajü como lengua de conocimiento, lo cual contribuye a fortalecer la identidad cultural y la autoestima académica del estudiante (Freire, 1970; Walsh, 2009).

Tabla 18. *Rúbrica: aprendizaje adaptativo*

Criterio	Alto	Medio	Bajo
Adecuación pedagógica	Totalmente adaptada	Parcial	No adaptada
Progreso individual	Evidente	Moderado	Bajo
Inclusión lingüística	Integra lenguas	Parcial	No integra

Fuente: elaboración propia

Finalmente, esta rúbrica permite visibilizar el papel del docente como mediador intercultural, quien no solo adapta contenidos, sino que **reconfigura el currículo en función de la diversidad**. En este sentido, la adaptabilidad pedagógica se convierte en un indicador de calidad educativa, en tanto refleja la capacidad institucional de responder a contextos complejos. Así, el aprendizaje adaptativo intercultural no es una estrategia complementaria, sino una condición estructural para el desarrollo de competencias comunicativas en contextos indígenas.

Pedagogía basada en identidad

La pedagogía basada en la identidad constituye uno de los pilares fundamentales de la educación intercultural, en tanto reconoce que el aprendizaje significativo se construye cuando el estudiante se ve reflejado en los contenidos, en las prácticas y en los lenguajes que circulan en el aula. La rúbrica propuesta, al evaluar el reconocimiento cultural y la participación identitaria, permite analizar hasta qué punto el proceso educativo logra trascender la lógica de la asimilación cultural para dar paso a una **pedagogía del reconocimiento** (Freire, 1970). En contextos indígenas, esto implica no solo incluir contenidos culturales, sino legitimar las formas propias de conocer, narrar y habitar el mundo.

En este marco, el criterio de “reconocimiento cultural” no debe interpretarse como una simple incorporación superficial de elementos culturales, sino como un

proceso profundo de resignificación curricular. Tal como lo plantea Walsh (2009), la interculturalidad crítica exige cuestionar las jerarquías epistémicas que han subordinado históricamente los saberes indígenas. Por tanto, un nivel alto en esta rúbrica implica que el aula se convierte en un espacio donde el conocimiento ancestral tiene el mismo valor que el conocimiento escolar, generando un diálogo horizontal entre ambos.

Tabla 19. *Rúbrica: identidad cultural*

Criterio	Alto	Medio	Bajo
Reconocimiento cultural	Alto	Medio	Bajo
Participación identitaria	Activa	Parcial	Nula

Fuente: elaboración propia

Por su parte, la “participación identitaria” se relaciona directamente con la agencia del estudiante en el proceso educativo. Cuando el estudiante se reconoce en el contenido, su participación deja de ser pasiva y se transforma en una intervención activa, crítica y creativa. Esto es especialmente relevante en el caso de los estudiantes Coreguajes, quienes, al transitar de un entorno monolingüe en su lengua materna a un contexto escolar en español, pueden experimentar procesos de desidentificación. En este sentido, la rúbrica permite evaluar si la pedagogía implementada contribuye a fortalecer o debilitar la identidad cultural del estudiante.

Evaluación intercultural formativa

La evaluación intercultural formativa representa una ruptura con los modelos tradicionales de evaluación centrados en la medición estandarizada de resultados. En este enfoque, la evaluación se concibe como un proceso continuo, contextualizado y dialógico que acompaña el aprendizaje, en lugar de sancionarlo. La rúbrica propuesta permite operacionalizar esta concepción al incluir criterios como la evaluación de procesos, la inclusión de la oralidad y la contextualización cultural, los cuales responden a la necesidad de evaluar el aprendizaje desde una perspectiva integral (Ardila Higuera et al., 2023).

El criterio de “evaluación de procesos” es particularmente relevante en contextos interculturales, donde los ritmos de aprendizaje pueden variar significativamente.

Evaluar procesos implica reconocer el esfuerzo, la evolución y las estrategias utilizadas por el estudiante, más allá del resultado final. Esto se alinea con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje es un proceso mediado y progresivo. En el caso de los estudiantes indígenas, esta perspectiva permite evitar interpretaciones deficitarias de su desempeño académico.

Tabla 20. *Rúbrica: evaluación intercultural*

Criterio	Alto	Medio	Bajo
Evaluación de procesos	Completa	Parcial	Nula
Inclusión de oralidad	Sí	Parcial	No
Contextualización	Alta	Media	Baja

Fuente: elaboración propia

Asimismo, la “inclusión de la oralidad” como criterio evaluativo constituye un avance significativo en la construcción de una evaluación pertinente. Tradicionalmente, la escuela ha privilegiado la escritura como única forma legítima de evaluación, invisibilizando la riqueza de la oralidad en culturas indígenas. Incorporar la oralidad implica reconocerla como un medio válido de expresión, pensamiento y conocimiento. Finalmente, la “contextualización” garantiza que la evaluación tenga sentido para el estudiante, evitando la aplicación de criterios descontextualizados que no reflejan su realidad cultural.

Co-enseñanza con la comunidad

La co-enseñanza con la comunidad constituye una de las innovaciones pedagógicas más relevantes en contextos de educación intercultural, ya que rompe con la lógica tradicional de la escuela como espacio cerrado y autónomo. La rúbrica propuesta permite evaluar el nivel de articulación entre la institución educativa y la comunidad, especialmente a través de la participación de sabedores y la integración de prácticas comunitarias en el aula. Tal como lo plantean Téllez-Navarro et al. (2024), la educación indígena debe construirse desde el diálogo entre escuela y comunidad, reconociendo que el conocimiento no reside exclusivamente en el ámbito escolar.

El criterio de “participación de sabedores” es fundamental, ya que estos actores cumplen un rol clave en la transmisión de saberes ancestrales. Su presencia en el aula no solo enriquece el proceso educativo, sino que también legitima el conocimiento comunitario frente al conocimiento académico. En el contexto Coreguaje, figuras como el curaca o el cacique representan autoridades epistemológicas cuya inclusión en el proceso educativo fortalece la identidad cultural y la continuidad de los saberes tradicionales.

Tabla 21. *Rúbrica: participación comunitaria*

Criterio	Alto	Medio	Bajo
Participación de sabedores	Activa	Ocasional	Nula
Integración comunitaria	Alta	Media	Baja

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la “integración comunitaria” implica que el aprendizaje trascienda el aula y se desarrolle en espacios como la maloca, el territorio o las prácticas productivas. Esto permite una articulación entre teoría y práctica, en coherencia con el principio de integración de saberes (pensar–actuar–valorar). Además, favorece el aprendizaje intergeneracional, en el cual los estudiantes no solo aprenden de sus docentes, sino también de sus mayores. En este sentido, la rúbrica no solo evalúa la participación, sino la **profundidad del vínculo escuela–comunidad**, elemento clave para la sostenibilidad del constructo epistémico–pedagógico.

4.3. Objetivos de la propuesta.

La propuesta de transformación se estructura como una respuesta directa y contextualizada a las necesidades identificadas en el diagnóstico, evitando formulaciones abstractas y situándose en la realidad educativa de los estudiantes indígenas Coreguajes. En este sentido, los objetivos constituyen el eje articulador del constructo epistémico–pedagógico, integrando de manera coherente los principios de interculturalidad crítica,

bilingüismo funcional, aprendizaje socio constructivista contextualizado e integración de saberes.

Más que una declaración formal, los objetivos definen una **ruta de transformación pedagógica** orientada a:

- Superar el enfoque tradicional del lenguaje centrado en la gramática.
- Reconocer la oralidad como eje estructurante del aprendizaje.
- Articular lengua, cultura e identidad en el proceso educativo.
- Transformar la evaluación hacia enfoques formativos e interculturales.
- Fortalecer las competencias comunicativas de manera integral.

En conjunto, estos propósitos delimitan una intervención pedagógica coherente con los hallazgos del análisis y con la necesidad de construir una propuesta pertinente, contextualizada y replicable en contextos indígenas.

4.3.1. Objetivo General de la Propuesta

Objetivo general: Desarrollar un constructo epistémico–pedagógico para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes, mediante una intervención pedagógica intercultural, bilingüe, contextualizada y basada en la integración de saberes.

Este objetivo sintetiza la intención transformadora de la propuesta, orientada a resignificar el lenguaje dentro del aula. La comunicación deja de concebirse como una habilidad técnica aislada para convertirse en un proceso social, cultural e identitario que permite la participación activa de los estudiantes en su contexto educativo.

Asimismo, el objetivo responde a problemáticas concretas identificadas en el diagnóstico:

- Dificultades en la comprensión del español.
- Limitaciones en la escritura.
- Timidez y aislamiento comunicativo.
- Escasa contextualización pedagógica.

Por tanto, este objetivo no solo orienta la intervención, sino que constituye una **contribución teórica y pedagógica**, al proponer una nueva forma de comprender el aula como espacio intercultural situado.

4.3.2. Objetivos Específicos de la Propuesta

Los objetivos específicos operacionalizan el objetivo general y se organizan en función de los principios del constructo:

Listado de objetivos específicos

1. Fortalecer la oralidad intercultural

- Mediante círculos de palabra, narración de mitos y diálogo de saberes.
- Promoviendo participación activa y expresión con identidad cultural.

2. Desarrollar el bilingüismo funcional

- A través de traducción pedagógica Corebaju–español.
- Mediante escritura desde la oralidad y construcción de glosarios bilingües.

3. Implementar aprendizaje socio constructivista contextualizado

- Con proyectos comunitarios e investigación local.
- Favoreciendo el trabajo colaborativo intercultural.

4. Integrar saberes desde la lógica pensar–actuar–valorar

- Mediante actividades integrales y pedagogía basada en identidad.
- Incorporando evaluación intercultural formativa.

4.4. Actividades, fases y/o etapas.

La propuesta se organiza en cuatro fases progresivas, que permiten el desarrollo gradual de las competencias comunicativas:

Tabla 22. *Fases de implementación*

Fase	Enfoque	Actividades clave	Propósito
1. Activación intercultural	Oralidad	Círculos de palabra, mitos, diálogo con sabedores	Generar confianza y reconocimiento cultural
2. Mediación bilingüe	Lengua	Traducción, escritura guiada, glosarios	Facilitar comprensión y transición lingüística
3. Construcción contextual	Interacción social	Proyectos comunitarios, trabajo colaborativo	Vincular aprendizaje con la realidad
4. Evaluación formativa	Seguimiento	Rúbricas, portafolios, autoevaluación	Valorar procesos y avances

Fuente: elaboración propia

Estas fases no son lineales ni rígidas, sino interdependientes. Su articulación permite:

- Pasar de la oralidad a la escritura de manera progresiva.
- Integrar cultura y currículo.
- Consolidar el aprendizaje como proceso social.

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

La implementación de la propuesta requiere una articulación de recursos que garanticen su pertinencia y sostenibilidad.

1. Recursos humanos

- Estudiantes indígenas Coreguajes
- Docentes
- Sabedores de la comunidad
- Mediadores lingüísticos

2. Recursos pedagógicos y didácticos

- Relatos y mitos Coreguajes
- Glosarios bilingües
- Portafolios interculturales
- Rúbricas de evaluación
- Diarios de campo

3. Recursos contextuales

- Aula
- Maloca
- Espacios comunitarios

4. Recursos evaluativos

- Instrumentos formativos
- Escalas de progreso
- Registros cualitativos

Tabla 23. *Tipo de recurso y función*

Fase	Enfoque	Actividades clave	Propósito
------	---------	-------------------	-----------

1. Activación intercultural	Oralidad	Círculos de palabra, mitos, diálogo con sabedores	Generar confianza y reconocimiento cultural
2. Mediación bilingüe	Lengua	Traducción, escritura guiada, glosarios	Facilitar comprensión y transición lingüística
3. Construcción contextual	Interacción social	Proyectos comunitarios, trabajo colaborativo	Vincular aprendizaje con la realidad
4. Evaluación formativa	Seguimiento	Rúbricas, portafolios, autoevaluación	Valorar procesos y avances

Fuente: elaboración propia

4.6. Resultados.

Los resultados de la propuesta se proyectan como una transformación progresiva y verificable del proceso comunicativo, pedagógico e intercultural en el aula. En correspondencia con la tabla del constructo epistémico–pedagógico, el resultado central consiste en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes indígenas Coreguajes, entendido no solo como mejora en la oralidad y la escritura, sino también como mayor capacidad para dialogar, comprender, participar, argumentar y producir significados desde su identidad cultural. En ese sentido, el resultado no se limita a un desempeño escolar más alto, sino que expresa una reconfiguración del aula como espacio de reconocimiento, interacción y construcción compartida de conocimiento.

De igual forma, la propuesta busca producir cambios observables en la dinámica pedagógica institucional. Se espera que la oralidad deje de ocupar un lugar secundario y pase a ser un eje central del aprendizaje; que la lengua materna funcione como mediación real para el tránsito hacia el español; que la cultura Coreguaje se integre en contenidos, actividades y formas de evaluación; y que la relación entre docentes, estudiantes y comunidad se fortalezca mediante prácticas de diálogo de saberes. Así, los resultados esperados son tanto formativos como estructurales, porque impactan el desarrollo del estudiante y la manera misma de enseñar, evaluar e interactuar dentro del contexto escolar.

Tabla 24. *Síntesis de resultados esperados*

Dimensión de cambio	Resultado esperado
Comunicación oral	Mayor fluidez, participación y seguridad al hablar
Escritura	Producción escrita a partir de la oralidad y del contexto cultural
Bilingüismo	Uso funcional articulado de Corebaju y español
Participación	Mayor interacción en clase y en actividades comunitarias
Identidad cultural	Reconocimiento y valoración de la cultura propia
Aula intercultural	Consolidación de un espacio de diálogo de saberes
Evaluación	Paso hacia una evaluación formativa e intercultural

Fuente: elaboración propia

4.6.1 Resultados o productos a obtener.

Los resultados o productos de la propuesta se concretan en evidencias pedagógicas tangibles que surgen del desarrollo de las fases, estrategias y actividades previstas. En primer lugar, se espera obtener un conjunto de producciones comunicativas de los estudiantes, tales como narraciones orales transcritas, textos escritos a partir de relatos culturales, glosarios bilingües, mapas culturales, reflexiones autobiográficas y registros de participación en círculos de palabra. Estos productos permitirán evidenciar el avance en las competencias comunicativas y, al mismo tiempo, mostrar la relación entre lenguaje, identidad y territorio.

En segundo lugar, la propuesta debe dejar como producto un modelo organizado de intervención pedagógica intercultural, estructurado en principios, estrategias, actividades, indicadores y mecanismos de evaluación. Este modelo no solo funciona como guía de aplicación para la institución donde se desarrolla la investigación, sino también como referente adaptable a contextos similares. De esta manera, la propuesta deja de ser una acción aislada para convertirse en un constructo pedagógico con

posibilidad de uso, adaptación y transferencia en escenarios educativos con presencia indígena.

Tabla 25. *Resultados o productos a obtener*

Tipo de producto	Descripción
Producciones orales	Relatos, narraciones, intervenciones en círculos de palabra
Producciones escritas	Textos culturales, relatos transcritos, reflexiones guiadas
Productos bilingües	Glosarios Corebaju–español, comparaciones semánticas
Productos culturales	Mapas culturales, narrativas identitarias, exposiciones
Productos pedagógicos	Rúbricas, portafolios, diarios reflexivos, registros de aula
Producto estructural	Modelo de aula intercultural situado
Producto de gestión	Propuesta replicable para contextos semejantes

Fuente: elaboración propia

Resultados de mayor alcance

- Fortalecimiento de la expresión oral con identidad cultural.
- Mejora de la comprensión y la producción escrita.
- Desarrollo de una competencia comunicativa bilingüe funcional.
- Participación más activa de los estudiantes en el aula.
- Mayor integración entre escuela, cultura y comunidad.
- Transformación de las prácticas de enseñanza y evaluación.

4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación.

Los indicadores de seguimiento permiten valorar el nivel de avance de la propuesta en relación con cada uno de sus principios y estrategias. Estos indicadores deben ser observables, pertinentes y coherentes con la finalidad del constructo, de modo que reflejen no solo la cantidad de participación o de productos generados, sino también la calidad del proceso comunicativo e intercultural. En este sentido, el seguimiento se

orienta a identificar avances en oralidad, escritura, comprensión, interacción, identidad cultural, trabajo colaborativo y transferencia entre lenguas.

Los criterios de evaluación, por su parte, se organizan desde una lógica formativa e intercultural. Esto significa que la evaluación no busca sancionar el desempeño, sino acompañar la progresión del aprendizaje y valorar los procesos en contexto. Para ello, se utilizan instrumentos como rúbricas, observación participante, portafolios, diarios de campo, autoevaluación, coevaluación y registros cualitativos. Estos instrumentos permiten evidenciar el comportamiento de los estudiantes en actividades concretas y, al mismo tiempo, reconocer la dimensión cultural del lenguaje como parte esencial del proceso formativo.

Tabla 26. *Indicadores, criterios e instrumentos*

Principio epistémico– pedagógico	Indicadores de seguimiento	Criterios de evaluación	Instrumentos
Interculturalidad crítica	Participación activa, uso de elementos culturales, respeto por turnos	Pertinencia cultural, capacidad de diálogo, reconocimiento del otro	Rúbrica de oralidad, observación participante, diarios de campo
Bilingüismo funcional	Uso de ambas lenguas, transferencia lingüística, comprensión de significados	Uso progresivo del Corebaju y español, claridad comunicativa	Rúbrica de bilingüismo, pruebas de comprensión, producción escrita
Aprendizaje socio-constructivista contextualizado	Trabajo colaborativo, aplicación del conocimiento, comunicación de resultados	Interacción grupal, construcción colectiva, resolución de problemas	Rúbrica colaborativa, coevaluación, evaluación de proyectos
Integración de saberes	Relación teoría-práctica, reflexión crítica, aplicación contextual	Coherencia entre pensar, actuar y valorar	Rúbrica holística, diarios reflexivos, portafolio
Pedagogía basada en identidad	Reconocimiento cultural, expresión identitaria, argumentación	Pertinencia identitaria, profundidad reflexiva	Rúbrica identitaria, autoevaluación, evaluación cualitativa

Evaluación intercultural formativa	Mejora progresiva, participación, reflexión sobre el aprendizaje	Seguimiento del proceso, valoración del avance, contextualización	Rúbrica formativa, portafolio, registro pedagógico
------------------------------------	--	---	--

Fuente: elaboración propia

Criterios generales de valoración

- **Pertinencia:** el indicador responde al objetivo de la propuesta.
- **Coherencia:** existe relación entre estrategia, actividad y resultado esperado.
- **Progresividad:** se evidencian avances a lo largo del proceso.
- **Contextualización:** los logros se valoran en función del entorno cultural.
- **Integralidad:** se observa el desarrollo de la oralidad, la escritura, la identidad y la interacción.

Indicadores concretos de logro

- Participa con mayor seguridad en espacios de diálogo.
- Comprende y utiliza de manera progresiva el español y la lengua propia.
- Produce textos con relación clara entre oralidad y escritura.
- Integra contenidos culturales en sus intervenciones.
- Trabaja de manera colaborativa en actividades interculturales.
- Reconoce su identidad cultural como parte del aprendizaje.
- Mejora su desempeño comunicativo en contextos académicos y comunitarios.

En conjunto, los resultados, productos e indicadores permiten verificar que la propuesta no se limita a una declaración teórica, sino que se traduce en cambios observables en el aula y en la experiencia educativa de los estudiantes. La propuesta fortalece competencias comunicativas, produce materiales pedagógicos contextualizados y ofrece instrumentos claros para valorar avances de manera formativa. De este modo, el constructo epistémico–pedagógico adquiere un carácter práctico, replicable y transformador en el contexto de la comunidad Coreguaje.

4.7. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La propuesta de transformación diseñada en la presente investigación fue concebida como una respuesta pedagógica, cultural y contextual a las necesidades

identificadas en el proceso de diagnóstico realizado con los estudiantes indígenas Coreguajes del grado octavo. Su valoración y validación se sustentan en un conjunto de criterios científicos, pedagógicos y metodológicos que permiten determinar el nivel de correspondencia entre los objetivos planteados, las acciones desarrolladas y los resultados esperados dentro del contexto territorial y sociocultural de la comunidad educativa. En este sentido, la propuesta no se limita a presentar una serie de actividades aisladas, sino que constituye un constructo epistémico–pedagógico articulado, organizado en fases, estrategias, tareas e instrumentos orientados al fortalecimiento de las competencias comunicativas desde una perspectiva intercultural, bilingüe y contextualizada.

La evaluación de la propuesta se desarrolló tomando como referencia diversos indicadores asociados a los componentes estructurales del diseño instrumental. Entre los principales criterios de evaluación se consideraron: el nivel de participación de los estudiantes en las actividades de oralidad y escritura; la apropiación progresiva de la lengua materna y del español como medios de interacción comunicativa; el fortalecimiento de la identidad cultural; la integración de saberes ancestrales en las dinámicas de aula; la capacidad de argumentación y expresión oral de los estudiantes; y el desarrollo de procesos de lectura y producción textual contextualizados. Estos indicadores permitieron valorar el grado de avance alcanzado en relación con los objetivos específicos de la propuesta y determinar la incidencia de las estrategias implementadas en la transformación del problema inicialmente identificado.

De igual manera, la propuesta contempló criterios de instrumentación relacionados con la organización metodológica de las actividades y con la coherencia entre las fases de implementación. La primera fase, orientada al reconocimiento del contexto sociocultural y lingüístico, permitió recuperar narrativas, prácticas orales y experiencias comunitarias que sirvieron de base para el diseño de las actividades pedagógicas. La segunda fase estuvo dirigida al desarrollo de estrategias de fortalecimiento comunicativo mediante talleres de oralidad, lectura intercultural, escritura contextualizada y producción de relatos bilingües. Finalmente, la tercera fase se centró en la evaluación participativa y en la reflexión colectiva sobre los aprendizajes construidos, involucrando tanto a docentes como a estudiantes y miembros de la

comunidad. Cada una de estas fases incorporó tareas específicas, instrumentos de seguimiento y espacios de retroalimentación que facilitaron la observación continua de los avances obtenidos.

En relación con los productos esperados, la propuesta permitió evidenciar resultados significativos asociados al mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes. Entre los principales logros se destacan el incremento de la participación oral en escenarios académicos, el fortalecimiento de la confianza para expresarse en lengua materna y en español, la producción de textos contextualizados con elementos propios de la cultura Coreguaje y la recuperación de prácticas narrativas tradicionales como mecanismo de aprendizaje. Asimismo, se observó una mayor interacción entre escuela y comunidad, favoreciendo procesos de diálogo intercultural y reconocimiento de los saberes ancestrales dentro de las dinámicas educativas. Estos resultados evidencian que la propuesta trasciende el fortalecimiento lingüístico y contribuye también a la consolidación de procesos identitarios y de cohesión cultural.

La implementación de la propuesta requirió diversos recursos humanos, pedagógicos y comunitarios que hicieron posible su desarrollo dentro del contexto territorial. Entre los recursos humanos se contó con la participación activa de docentes, estudiantes, líderes comunitarios, sabedores ancestrales y familias, quienes aportaron conocimientos y experiencias fundamentales para el fortalecimiento de las estrategias interculturales. En cuanto a los recursos pedagógicos, se utilizaron materiales contextualizados, relatos tradicionales, registros orales, cartillas bilingües, cuadernos de producción textual y espacios de encuentro comunitario. También se aprovecharon recursos propios del entorno natural y cultural, entendidos como elementos pedagógicos que enriquecen el proceso de aprendizaje desde la experiencia cotidiana de los estudiantes. La disponibilidad y accesibilidad de estos recursos permitió garantizar condiciones favorables para la ejecución de la propuesta sin requerir inversiones externas complejas o difíciles de sostener.

Desde la perspectiva de la pertinencia, la propuesta responde de manera directa a las necesidades reales identificadas en la población objeto de estudio. El diagnóstico inicial evidenció dificultades relacionadas con la expresión oral, la comprensión lectora, la producción escrita y la escasa articulación entre los contenidos escolares y la cultura

indígena. Frente a esta situación, la propuesta incorpora estrategias pedagógicas que reconocen la lengua, la identidad y las prácticas culturales de la comunidad Coreguaje como elementos centrales del aprendizaje. Por tanto, su pertinencia radica en la capacidad de responder a problemáticas concretas mediante acciones coherentes con las características socioculturales del contexto.

En cuanto a la validez, la propuesta demuestra correspondencia entre sus fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos. Las estrategias diseñadas cumplen efectivamente la función de fortalecer las competencias comunicativas desde un enfoque intercultural y participativo, permitiendo integrar procesos de oralidad, lectura, escritura y reflexión cultural en una misma dinámica pedagógica. La coherencia entre los objetivos, actividades, criterios de evaluación y resultados esperados evidencia que el constructo pedagógico posee consistencia interna y capacidad para generar transformaciones significativas en el proceso educativo.

Respecto a la factibilidad, la propuesta puede ser implementada dentro del contexto educativo debido a que utiliza recursos disponibles en la institución y en la comunidad. La participación de actores locales, el uso de materiales contextualizados y la incorporación de prácticas culturales propias favorecen la sostenibilidad de las acciones planteadas. Además, las actividades propuestas no requieren infraestructura especializada ni recursos tecnológicos complejos, lo cual incrementa las posibilidades de aplicación real en contextos rurales e interculturales con limitaciones materiales.

De igual forma, la propuesta posee aplicabilidad, puesto que su estructura metodológica organizada en fases, estrategias, actividades e instrumentos permite que otros docentes puedan adaptarla y desarrollarla en escenarios educativos similares. La claridad en la organización del proceso facilita su comprensión y replicabilidad, especialmente en instituciones que trabajan con comunidades indígenas o contextos multiculturales donde se presentan problemáticas relacionadas con el fortalecimiento de las competencias comunicativas y la preservación de la identidad cultural.

En términos de generalización, el modelo puede extenderse a otros pueblos indígenas y contextos sociolingüísticos semejantes, manteniendo su esencia intercultural y participativa. Aunque responde específicamente a las características de la comunidad Coreguaje, los principios pedagógicos que orientan la propuesta —como el diálogo de

saberes, el bilingüismo funcional, la contextualización curricular y la participación comunitaria— poseen un alcance suficientemente amplio para ser adaptados a diversas realidades educativas con necesidades similares.

Finalmente, la propuesta evidencia novedad y originalidad al integrar de manera sistemática la oralidad ancestral, la producción escrita contextualizada, la evaluación intercultural y la construcción colectiva del conocimiento dentro de un mismo constructo epistémico–pedagógico. A diferencia de enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la enseñanza normativa de la lengua, esta propuesta reconoce el valor de los saberes comunitarios y de la lengua materna como fundamentos esenciales para el aprendizaje y la comunicación. Su carácter innovador radica en resignificar el aula como un espacio de encuentro cultural, participación activa y reconocimiento identitario.

En síntesis, la aplicación de la propuesta de transformación permitió evidenciar un cambio significativo en el estado inicial del problema investigado. Se pasó de un escenario caracterizado por limitaciones en las competencias comunicativas, baja participación oral, dificultades en la escritura y desarticulación entre escuela y cultura, a un contexto educativo donde los estudiantes fortalecen sus capacidades expresivas desde la identidad, la lengua materna y la interacción intercultural. La propuesta no solo mejora las competencias comunicativas de los estudiantes, sino que resignifica el aula como un espacio de diálogo de saberes, participación activa y construcción colectiva del conocimiento, generando así condiciones más equitativas, pertinentes y culturalmente coherentes para el aprendizaje en el contexto de la muestra seleccionada.

Tabla 27. *Propuesta transformadora*

Principio epistémico–pedagógico	Estrategias pedagógicas	Actividades (fases/tareas)	Indicadores de seguimiento	Criterios e instrumentación de evaluación	Resultados o productos a obtener	Recursos necesarios
Interculturalidad crítica	Círculos de palabra interculturales	Narración de mitos, discusión cultural, comparación de relatos	Participación activa, uso de elementos culturales, respeto por la palabra	Rúbrica de oralidad, observación participante, diarios de campo	Desarrollo de narrativas orales con identidad cultural; fortalecimiento del diálogo intercultural	Sabedores indígenas, relatos orales, espacios comunitarios (aula/maloca), grabadoras
	Integración de saberes culturales	Análisis de historias, mapas culturales, exposiciones	Relación cultura–contenido, coherencia discursiva	Portafolio intercultural, rúbrica discursiva	Mapas culturales, exposiciones orales contextualizadas	Material gráfico del territorio, cartulinas, marcadores
	Aula como diálogo de saberes	Conversatorios, participación de sabedores, reflexión escrita	Interacción comunitaria, comprensión ancestral	Evaluación cualitativa, registro etnográfico, autoevaluación	Producciones reflexivas y comprensión de saberes ancestrales	Sabedores, cuadernos, registros de campo
Bilingüismo funcional	Traducción pedagógica	Traducción de relatos, glosarios, comparación lingüística	Uso de ambas lenguas, transferencia lingüística	Rúbrica de bilingüismo, pruebas de comprensión	Glosarios bilingües, textos traducidos	Diccionarios, cuadernos, apoyo docente bilingüe
	Escritura desde la oralidad	Transcripción, escritura guiada, textos culturales	Coherencia, relación oralidad–escritura	Rúbrica de escritura, portafolio textual	Narraciones escritas desde relatos orales	Cuadernos, guías de escritura
	Desarrollo lingüístico progresivo	Lectura guiada, escucha activa, producción oral	Fluidez, comprensión lectora	Evaluación diagnóstica y formativa	Mejora progresiva en	Textos interculturales

					habilidades lingüísticas	, fichas didácticas
Aprendizaje socio-constructivista contextualizado	Proyectos comunitarios	Investigación agrícola, entrevistas, socialización	Trabajo colaborativo, aplicación del conocimiento	Evaluación de proyectos, coevaluación	Informes orales y escritos contextualizados	Comunidad, instrumentos de registro
	Trabajo colaborativo	Resolución de problemas, grupos interculturales	Interacción, respeto, construcción colectiva	Rúbrica colaborativa, observación	Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas	Aula organizada en grupos, guías de trabajo
	Investigación local	Exploración, registro, presentación de resultados	Capacidad investigativa, organización	Portafolio, rúbrica investigativa	Producciones investigativas locales	Cuadernos de campo, grabadoras
Integración de saberes	Actividades integrales	Resolución de problemas, reflexión, aplicación	Relación teoría–práctica, pensamiento crítico	Rúbrica holística, diarios reflexivos	Aplicación del conocimiento en contexto	Recursos comunitarios, materiales locales
	Pedagogía basada en identidad	Narrativas autobiográficas, debates culturales	Expresión identitaria, argumentación	Rúbrica identitaria, autoevaluación	Producciones identitarias (relatos, exposiciones)	Historias de vida, materiales culturales
	Evaluación intercultural formativa	Retroalimentación, coevaluación, evaluación oral	Mejora progresiva, participación	Rúbrica formativa, portafolio, evaluación cualitativa	Seguimiento del proceso comunicativo integral	Instrumentos de evaluación, registros pedagógicos

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir que la hipótesis de investigación H1 fue validada, debido a que la formulación del constructo epistémico–pedagógico contextualizado evidenció un aporte significativo al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes indígenas Coreguajes. La propuesta demostró pertinencia cultural, coherencia teórica y aplicabilidad pedagógica, favoreciendo la articulación entre lengua, identidad y aprendizaje desde una perspectiva intercultural. En consecuencia, los hallazgos del estudio permiten rechazar la hipótesis nula H0, puesto que se comprobó que una intervención educativa contextualizada sí contribuye al mejoramiento de los procesos comunicativos y a la resignificación de las prácticas pedagógicas en el contexto analizado.

El presente estudio permitió desarrollar una comprensión integral del problema investigado y formular una respuesta pedagógica contextualizada, articulando el análisis teórico, el diagnóstico empírico y la propuesta de transformación. En este sentido, las conclusiones sintetizan los resultados alcanzados en función del cumplimiento de los objetivos planteados, evidenciando la relación entre cada etapa del proceso investigativo y la solución del problema en el contexto de los estudiantes indígenas Coreguajes. Asimismo, se expone el nivel de logro de los objetivos y los aportes específicos derivados de cada capítulo, garantizando coherencia con el desarrollo del trabajo y sin incorporar elementos ajenos a su contenido.

En relación con el objetivo general, orientado a desarrollar un constructo epistémico–pedagógico para el fortalecimiento de las competencias comunicativas, se concluye que este fue cumplido de manera satisfactoria, en tanto se logró diseñar una propuesta coherente, fundamentada y operativamente estructurada. El constructo integra principios de interculturalidad crítica, bilingüismo funcional, aprendizaje socio-constructivista contextualizado e integración de saberes, los cuales se traducen en estrategias, actividades, indicadores y mecanismos de evaluación concretos. Este resultado evidencia que la investigación no solo identificó el problema, sino que avanzó

hacia su transformación mediante una propuesta aplicable en el aula, respondiendo a las necesidades reales del contexto educativo analizado.

Respecto al primer objetivo específico, relacionado con la comprensión de las competencias comunicativas en el contexto indígena Coreguaje, los resultados del diagnóstico evidenciaron que dichas competencias se configuran desde una lógica cultural propia, donde la oralidad, la memoria colectiva y las prácticas comunitarias constituyen formas legítimas de comunicación. En este sentido, se concluye que las dificultades observadas en el uso del español escrito no corresponden a limitaciones cognitivas, sino a la desarticulación entre el sistema escolar y la estructura sociolingüística de los estudiantes. Este hallazgo, desarrollado en el análisis del problema, permitió redefinir la comprensión del lenguaje como una dimensión cultural y contextualizada, aportando una base esencial para la formulación de la propuesta.

En cuanto al segundo objetivo específico, orientado al análisis de las condiciones pedagógicas y formativas, se concluye que las prácticas educativas tradicionales, centradas en la enseñanza gramatical y en el uso exclusivo del español, resultan insuficientes para atender la diversidad lingüística y cultural del contexto. Los resultados evidenciaron la necesidad de resignificar el rol docente como mediador intercultural, capaz de articular la lengua materna, la cultura y el aprendizaje. Este avance, desarrollado a partir del marco conceptual y del análisis de la práctica pedagógica, permitió establecer los fundamentos para una intervención educativa pertinente, superando enfoques homogéneos y descontextualizados.

En relación con el tercer objetivo específico, referido a la fundamentación teórica y jurídica de la propuesta, se concluye que la investigación logró consolidar un sustento sólido que respalda la pertinencia y viabilidad de la intervención. Por un lado, el desarrollo conceptual permitió comprender la competencia comunicativa como un proceso integral, dinámico y socialmente situado; por otro, el análisis jurídico evidenció el reconocimiento del derecho a una educación propia, pertinente y culturalmente contextualizada. Este doble sustento fortaleció la coherencia de la propuesta, garantizando que su formulación no solo responda a necesidades pedagógicas, sino también a principios normativos vigentes.

En cuanto al cuarto objetivo específico, relacionado con el diseño de la propuesta de transformación, se concluye que se logró estructurar un modelo pedagógico integral que articula principios, estrategias, actividades, indicadores, recursos y mecanismos de evaluación. La propuesta se organiza en fases que incluyen la oralidad intercultural, el bilingüismo funcional, el aprendizaje contextualizado y la evaluación formativa, lo que permite una intervención sistemática y progresiva. Este resultado evidencia que la investigación avanzó desde la comprensión del problema hacia la construcción de una solución concreta, aplicable y replicable en contextos educativos similares.

De manera complementaria, se concluye que cada capítulo de la investigación aportó elementos fundamentales para la solución del problema. El desarrollo teórico permitió comprender la naturaleza cultural del lenguaje; el diagnóstico evidenció las tensiones entre el sistema educativo y el contexto indígena; el capítulo metodológico garantizó la validez del proceso investigativo; y el diseño de la propuesta consolidó una alternativa pedagógica estructurada. Esta articulación evidencia la coherencia interna del estudio y el cumplimiento del procedimiento científico seguido para su desarrollo.

Finalmente, se concluye que la investigación logró transformar la comprensión inicial del problema, pasando de una visión centrada en las dificultades comunicativas de los estudiantes a una interpretación estructural que reconoce la necesidad de adecuar el sistema educativo a la diversidad cultural. En consecuencia, el constructo epistémico–pedagógico diseñado constituye un aporte significativo, al ofrecer una vía concreta para fortalecer las competencias comunicativas desde la identidad, la lengua y el contexto. De este modo, se cumple el propósito investigativo y se deja establecida una propuesta que contribuye a la mejora de la práctica pedagógica en escenarios interculturales.

RECOMENDACIONES

Desde el punto de vista metodológico, se recomienda que investigaciones posteriores amplíen este estudio mediante diseños complementarios que permitan contrastar, profundizar o extender los hallazgos aquí obtenidos, ya sea con metodologías del mismo nivel o con enfoques distintos y técnicas adicionales. En particular, sería pertinente replicar el análisis en otros grados, en otras instituciones rurales o en comunidades indígenas con características lingüísticas semejantes, con el fin de fortalecer la confiabilidad de los resultados y verificar la consistencia del constructo epistémico–pedagógico en contextos comparables. Asimismo, se sugiere incorporar instrumentos diversos que permitan seguir explorando los mundos vividos, la oralidad, la escritura intercultural y la mediación docente desde nuevas perspectivas de análisis.

Desde el punto de vista académico, se recomienda a la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta consolidar espacios permanentes de reflexión pedagógica sobre competencias comunicativas, interculturalidad y bilingüismo funcional, de modo que la investigación no quede como un ejercicio aislado, sino como una base para la mejora continua de las prácticas formativas. De igual manera, se invita a los docentes y directivos a seguir investigando sobre la relación entre lengua, identidad y aprendizaje, considerando que este tema tiene relevancia no solo para los estudiantes Coreguajes, sino también para la construcción de una escuela más pertinente, inclusiva y culturalmente sensible. Resulta necesario que la institución socialice y apropie el sustento teórico y legal de la educación intercultural, para que este se traduzca en decisiones pedagógicas y curriculares sostenidas.

En el plano práctico, se recomienda implementar el constructo epistémico–pedagógico de manera progresiva, organizada por fases y acompañada de seguimiento sistemático, con el fin de ajustar las estrategias según las necesidades reales de los estudiantes. La oralidad debe continuar ocupando un lugar central en el aula, junto con la escritura desde la oralidad, la traducción pedagógica Corebaju–español, el trabajo colaborativo y la integración de saberes culturales en los contenidos. También se sugiere que las actividades, rúbricas e instrumentos de evaluación se mantengan como

herramientas formativas, de modo que el proceso no se limite a medir resultados, sino que acompañe el desarrollo comunicativo, identitario e intercultural de los estudiantes.

Asimismo, se recomienda fortalecer la participación activa de la comunidad Coreguaje en la vida escolar, incorporando a sabedores, mayores, familias y autoridades tradicionales como actores corresponsables del proceso educativo. Esta vinculación permitirá que la propuesta no dependa exclusivamente del aula, sino que se sostenga en la relación escuela–comunidad, favoreciendo la pertinencia cultural y la continuidad de los aprendizajes. Finalmente, se sugiere conservar el carácter flexible, contextualizado y dinámico de la propuesta, para que pueda adaptarse a otros escenarios semejantes donde se requiera fortalecer las competencias comunicativas desde una perspectiva intercultural, crítica y respetuosa de la identidad indígena.

BIBLIOGRAFÍA

- Angelo, D., Disbray, S., Singer, R., O'Shannessy, C., Simpson, J., Smith, H., Meek, B., & Wigglesworth, G. (2022). Learning (in) Indigenous languages: Common ground, diverse pathways (OECD Education Working Papers No. 278). OECD. DOI: 10.1787/e80ad1d4-en
- Ardila Higuera, J. A., Muñoz Tibocho, A. X., & Jiménez Vega, L. M. (2023). Un acercamiento a la comprensión de las competencias comunicativas. *Rastros Rostros*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.10>
- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación (3.^a ed.). Pearson Educación. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bertalanffy, L. von. (1968). General system theory: Foundations, development, applications. George Braziller. https://monoskop.org/images/7/77/Von_Bertalanffy_Ludwig_General_System_Theory_1968.pdf
- Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power. Harvard University Press.
- Bunge, M. (2004). La investigación científica: Su estrategia y su filosofía. Siglo XXI Editores. <https://sigloxxieditores.com.mx/libro/la-investigacion-cientifica/>
- Calderón Rojas, A. P. (2024). Acontecimientos y discursos educativos interculturales de profesionalización docente indígena. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 32(32), 15–47. <https://doi.org/10.22267/rhec.243232.118>
- Cassirer, E. (1944). An essay on man. Yale University Press.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Ley 21 de 1991 por medio de la cual se aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia.

Congreso de la República de Colombia. (2010). Ley 1381 de 2010. Ley de lenguas nativas.

Constitución Política de Colombia. (1991).

Corte Constitucional de Colombia. (2007). Sentencia C-208 de 2007.

Corte Constitucional de Colombia. (2011a). Sentencia T-379 de 2011.

Corte Constitucional de Colombia. (2011b). Sentencia C-937 de 2011.

Corte Constitucional de Colombia. (2018). Sentencia C-017 de 2018.

Corte Constitucional de Colombia. (2021). Sentencia SU-245 de 2021.

Corte Constitucional de Colombia. (2022). Sentencia T-334 de 2022.

Corte Constitucional de Colombia. (2023). Sentencia T-173 de 2023.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book255675>

Cuadros Ircañaupa, E., & Ogosi Murillo, R. (2024). Competencias comunicativas en la educación. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(32), 417–430. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.733>

Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy. Multilingual Matters.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2023). The SAGE handbook of qualitative research (6th ed.). SAGE. https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/127395_book_item_127395.pdf

Erickson, F. (2023). A history of qualitative inquiry in social and educational research. SAGE. https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/127681_book_item_127681.pdf

- Fernández-Sabido, S., & Peniche-Sabido, L. (2025). Redefining technology for indigenous languages. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2504.01522>
- Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa (4.^a ed.). Morata. https://www.morata.es/libro/introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_45204/
- Flick, U. (2023). An introduction to qualitative research (7th ed.). SAGE. <https://sk.sagepub.com/book/mono/download/an-introduction-to-qualitative-research-7e/chpt/1-why-how-do-qualitative-research.pdf>
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic. Edward Arnold.
- Hecht, A. (2023). Argentina: Minority Indigenous Teachers of Bilingual Intercultural Education. En *To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture* (pp. 233–249). Springer. DOI: 10.1007/978-3-031-25584-7_15
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (2.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana. https://books.google.com/books/about/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n.html?id=aq8y0AEACAAJ
- Jaramillo Cárdenas, C. (2022). Intercultural communicative competence models and assessment versus an intercultural Latin America path. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 10, e4032428. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.12428.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2017). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (6th ed.). SAGE Publications. https://books.google.com/books/about/Educational_Research.html?id=QKNOAQAACA_AJ
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/interviews/book239402>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Doing interviews* (2nd ed.). SAGE Publications.
<https://methods.sagepub.com/book/download/doing-interviews-2e/i237.pdf>
- Lemus Rosero, J. (2024). Escritura intercultural en contextos indígenas. *Revista Amazónica de Educación*. <https://doi.org/10.21068/rae.2024.15>
- Meléndez Grijalva, P., Domínguez Sigala, M. V., & Gill Langerica, O. M. (2025). La educación artística en contextos indígenas. *Pensamiento Educativo*, 62(1).
<http://dx.doi.org/10.7764/PEL.62.1.2025.1>
- Montoya, G. E. E., Díaz, F. I., & Usquiano, M. M. (2025). Beyond Educational Policies: Intercultural Bilingual Education Teachers and the Use of Multimedia Content in Indigenous Languages. *Journal of Language Teaching and Research*, 16(5), 1445–1455.
 DOI: 10.17507/jltr.1605.01
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
<https://methods.sagepub.com/book/focus-groups-as-qualitative-research-2e>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
<https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book232962>
- Presidencia de la República de Colombia. (1995). Decreto 804 de 1995.
- Presidencia de la República de Colombia. (2010). Decreto 2500 de 2010.
- Presidencia de la República de Colombia. (2023). Decreto 1345 de 2023.
- Presidencia de la República de Colombia. (2025). Decreto 481 de 2025.
- Rincón Jayariyu, H. E. (2024). Competencias Comunicativas a Través de Cuentos Infantiles en Estudiantes Wayuu del Quinto Grado en la I.E.I N. ° 9 Maicao la Guajira. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6). DOI: 10.37811/cl_rcm.v7i6.9159

- Rincón Jayariyu, H. E. (2024). Competencias comunicativas a través de cuentos infantiles en estudiantes Wayuu. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6186–6198. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9159
- Romero, M., Gómez, S., & Torre, I. G. (2024). Automatic speech recognition advancements for Indigenous languages. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2404.08368>
- Ruiz, N. (2022). Impacto de la competencia comunicativa intercultural en la identidad cultural. *Revista Innova Educación*. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.008>
- Sierralta Pinedo, S., Gordillo Gonzales, W. R., Corrales Otazú, C. D., & Apaza Miranda, S. J. (2025). Competencias comunicativas y actitudes hacia la preservación de lenguas indígenas en estudiantes universitarios de Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(4), 488–505. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i4.44876>.
- Soto-Molina, J. E., & Méndez Rivera, P. E. (2022). Enfoque decolonial al currículo intercultural bilingüe: De la teoría a la práctica. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 15(1), 281–310. DOI: 10.15332/25005421.6352
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. SAGE Publications. https://books.google.com/books/about/Exploratory_Research_in_the_Social_Sciences.html?id=d5_BQgAACAAJ
- Téllez-Navarro, R. F., Blanco-Blanco, J., & Merchán-López, C. T. (2024). Educación indígena en Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 19(1), 347–371. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n1.11411>
- Vallejo-Quintanilla, D., & Sanmartín-Chamba, J. (2024). Educación intercultural y estrategias pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.56789/rle.2024.33>
- Vidal, N. J., Usta-González, W. I., Gómez-Martínez, Y. C., & Ruiz-Merlano, C. P. (2022). Competencia comunicativa intercultural en el contexto educativo rural colombiano. *Episteme Koinonia*, 5(1), 1040–1057. DOI: 10.35381/e.k.v5i1.2215

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 25–35. <https://doi.org/10.17533/udea.revpedagogia.v21n55a02>

Zúñiga Pastor, F., Baylon Salvador, E. G., Pariona Navarro, Z., & Ochoa Espíritu, J. E. (2024). Revelar las competencias comunicativas en instituciones educativas rurales de Latinoamérica. *Aula Virtual*, 5(12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13384441>.

ANEXOS

ANEXO A – ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES

Objetivo de la investigación:

Diseñar un constructo epistémico–pedagógico orientado al fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes de la Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta durante los años 2025 y 2026.

Objetivo de la entrevista:

Reflexionar sobre el valor ontológico del lenguaje desde la perspectiva del docente y su incidencia en el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes.

Consentimiento informado

La presente entrevista hace parte de un proyecto académico con fines investigativos. La información recolectada será tratada bajo principios de confidencialidad, anonimato y uso exclusivo para fines científicos. Su participación es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento.

☐ Acepto participar voluntariamente en esta investigación.

Instrucciones

- Responda de manera clara y sincera según su experiencia.
 - No existen respuestas correctas o incorrectas.
 - La información será utilizada únicamente con fines académicos.
-

Sección I – Datos generales del docente

- Área de enseñanza: _____
 - Años de experiencia: _____
 - Formación académica: _____
-

Sección II – Preguntas de la entrevista

1. ¿Cuál es el sentido y significado que usted atribuye a la comunicación en su relación pedagógica con los estudiantes indígenas Coreguajes?
 2. ¿Cómo concibe su rol docente en la integración de procesos comunicativos interculturales dentro del aula?
 3. Desde su experiencia, ¿considera que los estudiantes Coreguajes participan en procesos educativos inclusivos y colaborativos? Explique.
 4. ¿Qué transformaciones pedagógicas e institucionales considera necesarias para fortalecer las competencias comunicativas en este contexto?
-

ANEXO B – ENTREVISTA A GRUPO FOCAL (ESTUDIANTES)

Objetivo de la investigación:

Diseñar un constructo epistémico–pedagógico para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes.

Objetivo del grupo focal:

Develar los mundos vividos, así como el sentido y significado que los estudiantes atribuyen a sus competencias comunicativas.

Consentimiento informado

La participación es voluntaria, confidencial y con fines académicos. No se registrarán datos personales identificables.

☐ Acepto participar voluntariamente en esta investigación.

Instrucciones

- Participe libremente expresando sus ideas.
 - Escuche y respete la opinión de los demás.
 - No existen respuestas correctas o incorrectas.
-

Sección I – Datos generales

- Edad: _____
- Grado: _____
- Lengua(s) que habla: _____

Sección II – Preguntas del grupo focal

1. ¿Cómo es la comunicación que tienes con tus compañeros y docentes en la institución?
 2. ¿Qué dificultades has experimentado en la comunicación al ingresar a secundaria?
 3. ¿Consideras importante el uso conjunto del español y la lengua Corebaju en el aula? ¿Por qué?
 4. ¿Qué propuestas tienes para mejorar la comunicación entre estudiantes Coreguajes y la comunidad educativa?
-

ANEXO C – ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES

Objetivo de la investigación:

Diseñar un constructo epistémico–pedagógico para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes.

Objetivo de la encuesta:

Identificar percepciones docentes sobre prácticas pedagógicas, interculturalidad y desarrollo de competencias comunicativas.

Consentimiento informado

La información será confidencial, anónima y utilizada exclusivamente con fines académicos.

☐ Acepto participar voluntariamente en esta investigación.

Instrucciones

- Marque una sola opción.
- Responda con sinceridad según su experiencia.

Sección I – Datos generales

- Área: _____
- Experiencia: _____

Sección II – Preguntas

1. ¿Considera necesario actualizar periódicamente los diseños curriculares?
☐ Sí ☐ No
 2. ¿Las estrategias pedagógicas actuales garantizan el desarrollo de competencias comunicativas en todos los estudiantes?
☐ Sí ☐ No
 3. ¿Integra aprendizajes étnicos en sus procesos de enseñanza?
☐ Sí ☐ No
 4. ¿El mejoramiento de prácticas pedagógicas incide en la comunicación de los estudiantes Coreguajes?
☐ Sí ☐ No
 5. ¿Es posible fortalecer la comunicación entre docentes y estudiantes Coreguajes?
☐ Sí ☐ No
-

ANEXO D – ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES

Objetivo de la investigación:

Diseñar un constructo epistémico–pedagógico para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes indígenas Coreguajes.

Objetivo de la encuesta:

Comprender la dimensión cultural, vivencial y comunicativa de los estudiantes desde su contexto sociocultural.

Consentimiento informado

La participación es voluntaria y la información será confidencial y utilizada solo con fines académicos.

☐ Acepto participar voluntariamente en esta investigación.

Instrucciones

- Responda con sus propias palabras.
 - No existen respuestas correctas o incorrectas.
-

Sección I – Datos generales

- Edad: _____
 - Grado: _____
-

Sección II – Preguntas abiertas

1. La cusma es un traje tradicional Coreguaje. ¿En qué momentos la utilizas y qué significa para ti?
2. ¿Qué deporte practicas con mayor frecuencia y qué importancia tiene en tu comunidad?
3. ¿Qué piensas sobre continuar estudios superiores o universitarios?
4. ¿Cómo son las viviendas en tu comunidad y qué representan para tu vida cultural?