



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR



**INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DE DOCTORADO**

**CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE UN CURRÍCULO MULTICULTURAL Y
MULTILINGÜE (ESPAÑOL – INGLÉS – WAYUUNAIKI) COMO FACTOR
DIFERENCIAL: UNA PERSPECTIVA DESDE EL NIVEL TRANSICIÓN HASTA
EL TÉCNICO PROFESIONAL**

AUTOR: ELVIRA DEL CARMEN ARCINIEGAS SEVERICHE

TUTORA: Dra. MORAIMA ESTEVES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

MARACAIBO, ABRIL 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

**INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DE DOCTORADO**

Línea de Investigación: Formación Docente

**CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE UN CURRÍCULO MULTICULTURAL Y
MULTILINGÜE (ESPAÑOL – INGLÉS – WAYUUNAIKI) COMO FACTOR
DIFERENCIAL: UNA PERSPECTIVA DESDE EL NIVEL TRANSICIÓN HASTA
EL TÉCNICO PROFESIONAL**

Tesis para optar al grado de doctor en educación

Autor: Elvira Del Carmen Arciniegas Severiche

Tutora: Moraima Esteves González

Maracaibo, abril 2026



Acta Defensa Tesis Doctoral

Construcción Teórica de un Currículo Multicultural y Multilingüe: Español – Inglés – Wayuunaiki, como factor diferencial desde el Nivel Transición hasta Técnico Profesional.

Por: Arciniegas Severiche Elvira del Carmen

N° C.C.: 32.788.894

Tesis Doctoral del Doctorado en Educación aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los ocho (08) días del mes de mayo de 2026.

Dra. Moraima Esteves G. (Tutora)

C.I. N°. 5.596.653

Dra. Dilcia De Rosa

C.I. N°. 4.978.485

Dra. Thawanui Guillén

C.I. N°. 9.790.972



Dra. Celia C. Betancourt

C.I. N°. 9.683.284

Dra. Doris Pérez B.

C.I. N°. 6.392.703

DEDICATORIA

Primeramente, a Dios, que me bendijo con la paciencia y sabiduría para emprender este nuevo reto académico, profesional y formativo. Por ser el proveedor de la salud integral que necesité para culminar con éxito; por mantenerme firme en la búsqueda de lo que hay más allá de la montaña. Dedico este trabajo investigativo a quienes han tejido conmigo los hilos de esta búsqueda del conocimiento.

A mi familia, por su amor paciente que sostuvo cada jornada de escritura y cada silencio reflexivo; a mi asesora, maestros y maestras de vida, cuyas palabras encendieron en mí la convicción de que la educación transforma territorios y dignifica saberes.

Dedico también esta tesis a los pueblos originarios del Caribe y a todas las voces que resistieron el olvido: su palabra ancestral inspiró cada página y dio sentido a este camino que hoy culmina.

A mis estudiantes...

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi sincero agradecimiento al alma máter universitario, a los establecimientos educativos participantes, a sus equipos docentes y directivos, por permitir que esta tesis doctoral se integrara a sus dinámicas formativas y por su disposición permanente para el diálogo y la construcción conjunta.

De manera particular, a mi asesora de tesis, Dra. Moraima Esteves, jurados y expertos académicos que aportaron con sus conocimientos y experiencia en el campo investigativo.

Agradezco igualmente a los estudiantes y miembros de la comunidad educativa, cuyas voces, relatos y experiencias enriquecieron este proceso investigativo.

A todas las personas que desde la academia me orientaron con rigurosidad y compromiso; a mi familia, por su apoyo incondicional en cada momento.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PRIMERA INTERACCIÓN MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE.....	4
Acercamiento al Objeto de Estudio.....	4
Fundamentos Ontológicos.....	8
Preguntas de investigación.....	10
Propósitos de la Investigación.....	10
Propósito General.....	10
Propósitos Específicos.....	10
Relevancia del Estudio.....	11
CAPÍTULO II: SEGUNDA INTERACCIÓN MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE APROXIMACIÓN AL CONTEXTO TEÓRICO EN REFERENCIA.....	16
Antecedentes Investigativos.....	16
Ámbito Internacional.....	16
Ámbito Nacional.....	19
Ámbito Local.....	22
Fundamentos Teóricos.....	26
Teorías del Multilingüismo.....	27
Multilingüismo secuencial.....	27
Interculturalidad crítica.....	29
Teorías Curriculares.....	31
Currículo Educativo Crítico Social.....	32
Currículo educativo humanista en la formación policial.....	34
Currículo en contextos interculturales: tensiones entre el sistema educativo general y el sistema educativo indígena en Colombia.....	37
Pedagogía culturalmente relevante y currículo en contextos multiculturales y multilingües.....	39
Teorías de la multiculturalidad.....	40
Teoría del interculturalismo crítico.....	40
Categorías conceptuales.....	40
Currículo educativo.....	41
Multilingüismo/Plurilingüismo.....	43
Cultura y Culturalidad.....	45

Educación Multicultural.....	47
Diversidad cultural / multiculturalidad.....	48
Proceso Histórico de la Multiculturalidad en Colombia.....	50
Marco Legal.....	53
Referentes Legales Internacionales.....	53
Referentes Normativos Nacionales.....	54
Normativas Locales.....	56
Criterios Éticos De La Investigación.....	59
III TERCERA INTERACCIÓN MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE HORIZONTE METODOLÓGICO.....	61
Paradigma, Dimensiones, Diseño y Método.....	61
Paradigma.....	61
Dimensiones De La Investigación.....	63
Plano ontológico.....	63
Plano epistemológico.....	63
Plano axiológico.....	64
Plano teleológico.....	64
Tipo y Diseño.....	66
Método.....	66
Fase diagnóstica.....	68
Diseño participativo del plan de acción.....	70
Implementación de la acción.....	71
Reflexión o evaluación.....	73
Participantes.....	74
Contexto general de cada institución educativa. Ubicación y perfil lingüístico.....	76
Ámbito 1.....	76
Ámbito 2.....	78
Población muestra.....	79
Grupos Focales.....	79
Fase 1: Etapa diagnóstica.....	80
Fase 2: Planificación Colectiva.....	85
Fase 3: Acción o implementación.....	86

Fase 4: Evaluación y reflexión.....	86
Currículos multilingües y políticas lingüísticas nacionales (contenido programático).....	87
Modelos de enseñanza de lenguas.....	92
Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	94
Procedimiento para la interpretación de la información.....	96
Análisis de la información.....	97
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación: credibilidad, auditabilidad, triangulación.....	101
Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas.....	102
Cronograma de actividades.....	106
CAPÍTULO IV: REFLEXIÓN DIAGNÓSTICA PARTICIPATIVA.....	108
Sistematización del diagnóstico participativo: Necesidades lingüísticas y culturales en la IED Universal.....	109
Recolección de información desde la IAP.....	110
Características, función y estructura de los instrumentos diagnósticos participativos.....	112
Grupos Focales Participativos (GFP).....	112
Fases de desarrollo de los Grupos Focales Participativos (GF).....	113
Función estratégica de los instrumentos en la IAP.....	114
Reflexiones dialógicas y participativas.....	116
Recolección de información desde la IAP.....	117
Triangulación de entrevistas a profundidad Grupos Focales.....	119
Análisis de entrevistas diagnósticas de acuerdo a las fases de desarrollo del Grupo Focal Básica Primaria (GF1-BP).....	120
Análisis de entrevistas diagnósticas de acuerdo a las fases de desarrollo del Grupo Focal Básica Secundaria y Media (GF1-SM).....	127
Análisis de entrevistas diagnósticas de acuerdo a las fases de desarrollo del Grupo Focal Técnico Profesional (GF1-TP).....	139
Análisis de entrevistas diagnósticas de docentes y directivos docentes de la IED Universal (GF2 – IEDU) y de la Escuela de Policía Antonio Nariño (GF2 – ESANA).....	144
Análisis de entrevistas diagnósticas al Grupo Focal 3: Comunidad Educativa de la IED Universal (GF3 CE - IEDU).....	157
Talleres de Diagnóstico Colaborativo.....	172
Mapeo Pedagógico Investigativo.....	181
Mapeo y análisis de prácticas pedagógicas interculturales existentes en la IED Universal.....	181

Mapeo y análisis de prácticas pedagógicas interculturales existentes ESANA	183
Triangulación.....	188
Percepciones y actitudes frente al multilingüismo y la diversidad cultural de la IED Universal y ESANA.....	194
Convergencias.....	196
Divergencias.....	199
Contraste colectivo: necesidades y vacíos identificados en el ámbito curricular.....	200
Principales categorías emergentes desde las voces de los actores	203
CAPÍTULO V: QUINTA INTERACCIÓN MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE: DISEÑO DEL CURRÍCULO MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE: ESPAÑOL, INGLÉS Y WAYUUNAIKI	214
La relevancia de las lenguas en un currículo multicultural y multilingüe.....	214
La enseñanza del castellano en un currículo multicultural y multilingüe.....	215
La enseñanza del inglés en un currículo multicultural y multilingüe.....	216
La enseñanza del wayuunaiki en un currículo multicultural y multilingüe.....	218
Principios orientadores del currículo (identidad, diversidad, inclusión, diálogo de saberes)...	221
Estructura del currículo propuesto.....	230
Marco normativo del currículo multicultural y multilingüe (MEN) en la IED Universal	231
Enfoque pedagógico y didáctico del Currículo sugerido (IED Universal).....	234
Áreas y ejes transversales.....	235
Orientaciones metodológicas para los ejes transversales en un currículo multicultural y multilingüe de la IED Universal.....	238
Ajustes curriculares por áreas desde Transición hasta 11.º.....	241
Construcción participativa de contenidos: lengua castellana, inglés y wayuunaiki.....	242
Precisiones curriculares, lingüísticas y culturales: Nivel de Transición.....	242
Malla de aprendizaje multicultural y multilingüe del nivel de transición - IEDU.....	245
Orientaciones Pedagógicas Sugeridas para el Grado Transición.....	248
Malla de aprendizaje sugerida para el nivel de Transición.....	253
Progresión por competencias para el grado Transición.....	255
Precisiones curriculares, lingüísticas y culturales: Área de Humanidades, Lengua Castellana e Inglés 1.º - 11.º.....	259
Malla de aprendizaje sugerida de primer a quinto grado (1.º-5.º).....	259
Malla de aprendizaje sugerida de Sexto a Noveno Grado (6º-9º) – Básica Secundaria	263

Malla de aprendizaje sugerida de décimo a undécimo grado (10°-11°) media.....	267
Precisiones curriculares, normativas y lingüísticas del Currículo Sugerido en la Formación Técnico-Profesional.....	271
Fundamentos Normativos para un Currículo Multicultural y Multilingüe en la ESANA....	271
Enfoque Pedagógico y Didáctico del Currículo sugerido para la formación policial.....	273
Orientaciones metodológicas para la implementación de los ejes transversales en un currículo multicultural y multilingüe en la formación policial.....	279
Organización curricular sugerida en la formación policial.....	282
1. Principios rectores del microcurrículo multicultural y multilingüe de la formación Técnico Profesional.....	283
2. Desarrollo de los elementos constitutivos del microcurrículo multicultural y multilingüe en la Formación Policial.....	285
A. Plan de estudio sugerido de la asignatura: Habilidades Comunicativas Multiculturales y Multilingües.....	290
B. Plan de Estudio Sugerido Multicultural y Multilingüe de la asignatura: Lectura Crítica en la Formación Policial.....	293
Implementación del diseño curricular multicultural y multilingüe.....	301
Triangulación metodológica de la implementación del modelo multicultural y multilingüe...	310
Análisis de la implementación.....	312
Validación participativa del currículo sugerido (coevaluación comunitaria).....	318
Talleres de retroalimentación con docentes, directivos, estudiantes y comunidad.....	319
La postura y reflexiones de los participantes en la IED Universal.....	325
La postura y reflexiones de los participantes en ESANA.....	326
Mirada desde la teoría: articulación conceptual y reflexiva.....	327
Contraste entre el currículo diseñado y las necesidades sociolingüísticas identificadas.....	329
Registro analítico de las transformaciones surgidas del diálogo colectivo.....	329
Análisis crítico de factibilidad e implementación.....	331
Plan de acción sugerido para la implementación curricular.....	333
Sistema de evaluación. Evaluación del impacto esperado.....	337
Reflexiones finales del proceso de Investigación-Acción participativa.....	340
REFLEXIONES FINALES.....	342
RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES FUTURAS.....	345
REFERENCIAS.....	348

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Antecedentes investigativos.....	25
Tabla 2 Fundamentos teóricos. Conceptualizaciones.....	52
Tabla 3 Referentes normativos: internacional, nacional y local.....	56
Tabla 4 Normatividades y disposiciones legales relacionadas con la educación multicultural y multilingüe en la Región Caribe de Colombia.....	58
Tabla 5 Principios fundamentales del enfoque de la IAP.....	67
Tabla 6 Características principales del Grupo Focal de estudiantes de Básica Primaria (GF1 - BP).....	81
Tabla 7 Características principales del Grupo Focal de estudiantes de Secundaria y Media (GF1 - SM).....	82
Tabla 8 Características principales del grupo de estudiantes con formación Técnico Profesional Grupo Focal (GF1 - TP).....	83
Tabla 9 Características generales de los grupos focales en la etapa diagnóstica.....	85
Tabla 10 Participantes por fases de la IAP.....	87
Tabla 11 Autoevaluación del diseño curricular multicultural y multilingüe.....	88
Tabla 12 Modelos de enseñanzas más relevantes.....	92
Tabla 13 Relación de las técnicas de la IAP con los propósitos de la investigación.....	94
Tabla 14 Procedimiento para la interpretación de la información.....	96
Tabla 15 Análisis de información.....	99
Tabla 16 Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas.....	103
Tabla 17 Relación entre técnicas, instrumentos y procedimientos de análisis.....	105
Tabla 18 Cronograma.....	107
Tabla 19 Conformación de Grupos Focales (GF) de las dos instituciones educativas participantes.....	113
Tabla 20 Instrumentos a aplicar en la Fase Diagnóstica.....	115
Tabla 21 Fases de desarrollo del Grupo Focal de Básica Primaria (GF1 - BP).....	115
Tabla 22 Análisis de información.....	116
Tabla 23 Instrumentos a aplicar en la Fase Diagnóstica.....	118
Tabla 24 Fases de desarrollo de los grupos Focales.....	118
Tabla 25 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Primaria (GF1 – BP). Fase: reconocimiento del contexto.....	121
Tabla 26 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Primaria (GF1 – BP). Fase: Intercambio de Saberes.....	122
Tabla 27 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Primaria (GF1 – BP). Fase: Identificación de necesidades.....	123
Tabla 28 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Primaria (GF1 – BP). Fase: Proyección Colectiva.....	125
Tabla 29 Síntesis analítica de percepciones del Grupo Focal de Básica Primaria (GF1 – BP).....	126
Tabla 30 Fases de desarrollo del Grupo Focal de Básica Secundaria y Media (GF1 - SM)....	128
Tabla 31 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Secundaria – Media (GF1 – SM). Fase: Reconocimiento del Contexto.....	128

Tabla 32 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Secundaria - Media (GF1 – SM). Fase: Intercambio de Saberes.....	131
Tabla 33 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Secundaria - Media (GF1 – SM). Fase: Identificación de Necesidades.....	133
Tabla 34 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Secundaria - Media (GF1 – SM). Fase: Proyección Colectiva.....	135
Tabla 35 Síntesis analítica de percepciones del Grupo Focal Secundaria y Media (GF1 - SM)	138
Tabla 36 Fases Grupo Focal de Técnico Profesional (GF1 - TP).....	140
Tabla 37 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Técnico Profesional (GF1 – TP). Fase: Reconocimiento del Contexto.....	141
Tabla 38 Grupo Focal (GF2): percepciones de docentes y directivos docentes tanto de la IED Universal (GF2 – IEDU), como de la Escuela de Policía Antonio Nariño (GF2 – ESANA)...	144
Tabla 39 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal Docente/Directivo Docente: IEDU y ESANA Fase: Diagnóstico Institucional.....	145
Tabla 40 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal Docente/Directivo Docente: IEDU y ESANA Fase: Práctica Pedagógica y Currículo (FPPC).....	148
Tabla 41 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal Docente/Directivo Docente: IEDU y ESANA Fase: Formación Docente y Necesidades (FFDN).....	150
Tabla 42 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal Docente/Directivo Docente: IEDU y ESANA Fase: Participación Comunitaria (FPC).....	153
Tabla 43 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal Docente/Directivo Docente: IEDU y ESANA Fase: Propuestas y Proyección Curricular (FPrPrC).....	155
Tabla 44 Grupo Focal (GF3): Comunidad Educativa de la Institución Educativa Distrital Universal (GF3 – CE-IEDU).....	158
Tabla 45 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal: Comunidad Educativa. Fase: Perfil del Estudiantado (FPE).....	159
Tabla 46 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal: Comunidad Educativa. Fase: Prácticas de Enseñanza y Currículo (FPEC).....	161
Tabla 47 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal: Comunidad Educativa. Fase: Formación Docente Continua (GF3 – FFDC-IEDU).....	164
Tabla 48 Respuesta de un participante clave del Grupo Focal: Comunidad Educativa. Fase: Currículo Ideal (GF3 – FCI-IEDU).....	167
Tabla 49 Análisis integrado de los tres grupos focales (estudiantes, docentes/directivos y comunidad educativa).....	170
Tabla 50 Conformación de los talleres de diagnóstico colaborativo de las dos poblaciones participantes.....	173
Tabla 51 Fase Diagnóstica: Taller de Diagnóstico Colaborativo 1 (TDC - BP) para estudiantes de Básica Primaria.....	174
Tabla 52 Fase diagnóstica: Taller de Diagnóstico Colaborativo 1 (TDC - BP) para estudiantes de Básica Primaria y para estudiantes de Secundaria y Media. (TD - SM).....	176
Tabla 53 Fase diagnóstica: Taller de Diagnóstico Colaborativo 2 (TDC - TPE) para estudiantes en formación policial.....	178

Tabla 54 Fase diagnóstica: Taller de Diagnóstico Colaborativo 3 (TDC-DDP) para estudiantes de directivos y docentes de ambos establecimientos educativos participantes.	179
Tabla 55 Fase Diagnóstica: Talleres de Diagnóstico Colaborativo en ESANA dirigidos a estudiantes (GF – TP).....	180
Tabla 56 Fase Diagnóstica: Talleres de Diagnóstico Colaborativo en ESANA dirigidos a Docentes y Área Humanística (GF – DTP).....	181
Tabla 57 Mapeo comparativo de prácticas pedagógicas interculturales en la IED Universal y la ESANA.....	185
Tabla 58 Triangulación de fuentes. Instrumento: Matriz de contrastación de datos provenientes de entrevistas, talleres, grupos focales y observación de campo (Mapeo pedagógico).....	189
Tabla 59 Triangulación de actores. Instrumento: Matriz de contrastación de datos provenientes de entrevistas, talleres, grupos focales y observación de campo.....	190
Tabla 60 Triangulación de actores (estudiantes, docentes/directivos, familias/comunidad).....	191
Tabla 61 Triangulación metodológica: contraste entre relatos escritos, observaciones en campo y registros visuales.....	193
Tabla 62 Mapeo Participativo: Percepciones y actitudes frente al multilingüismo y la diversidad cultural.....	202
Tabla 63 Categorías emergentes desde las voces de los actores.....	205
Tabla 64 Cuadro comparativo: castellano, inglés y wayuunaiki en el currículo multicultural y multilingüe.....	220
Tabla 65: <i>Correspondencia entre referentes normativos y componentes del currículo multicultural y multilingüe</i>	233
Tabla 66 Matriz: Organización de áreas y ejes transversales (Transición – Media).....	237
Tabla 67 Orientaciones metodológicas para los ejes transversales en un currículo multicultural y multilingüe de la IED Universal.....	240
Tabla 68 Ajustes curriculares propuestos para Transición en el marco de un currículo multicultural y multilingüe.....	243
Tabla 69 Malla de aprendizaje multicultural y multilingüe del nivel de transición - IEDU.....	246
Tabla 70 Orientaciones Pedagógicas Sugeridas para el Grado Transición.....	252
Tabla 71 Malla de aprendizaje sugerida para el nivel de Transición.....	254
Tabla 72 Progresión por competencias para el grado Transición.....	256
Tabla 73 Orientaciones Metodológicas Sugeridas Nivel Transición.....	258
Tabla 74 Malla de aprendizaje multicultural y multilingüe. Grdos 1°-5°.....	260
Tabla 75 Acciones concretas – Grados 1.° a 5.°. Currículo multicultural y multilingüe: lengua castellana, inglés y wayuunaiki.....	261
Tabla 76 Malla de aprendizaje multicultural y multilingüe grado 6°-9°.....	263
Tabla 77 Situaciones metodológicas y pedagógicas sugeridas para la apropiación del aprendizaje (español – inglés – Wayuunaiki) Grado: 6° - 9.....	265
Tabla 78 Malla de aprendizaje multicultural y multilingüe grado 10° - 11°.....	267
Tabla 79 Situaciones metodológicas y pedagógicas sugeridas para la apropiación del aprendizaje (español – inglés – Wayuunaiki) 10°-11°.....	268

Tabla 80 Áreas y ejes transversales del Currículo Sugerido Multicultural y Multilingüe en la Formación Policial.....	277
Tabla 81 Principios rectores del microcurrículo multicultural y multilingüe de la formación técnico-profesional.....	284
Tabla 82 Elementos constitutivos en el microcurrículo multicultural y multilingüe en la formación policial (Técnico Profesional).....	288
Tabla 83 Contenidos programáticos sugeridos (por unidades) para la formación policial en contexto multicultural y multilingüe.....	295
Tabla 84 Plan de estudio sugerido multicultural y multilingüe organizado por semanas (Técnico Profesional).....	298
Tabla 85 Síntesis del Currículo Sugerido Multicultural y Multilingüe: español, inglés y Wayuunaiki.....	299
Tabla 86 Cronograma de implementación del diseño curricular multicultural y multilingüe....	301
Tabla 87 Triangulación de la implementación.....	311
Tabla 88 Procedimiento de análisis de la implementación.....	311
Tabla 89 Muestra de triangulación con codificación y análisis.....	314
Tabla 90 Mapa de doble entrada reflexivo	321
Tabla 91 Síntesis de las fases de los talleres reflexivos y evaluativos.....	323
Tabla 92 Articulación conceptual y reflexiva.....	328
Tabla 93 Plan de acción.....	335
Tabla 94 Sistema de evaluación. evaluación del impacto esperado	338

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 <i>Matriz reflexiva de las preguntas de investigación</i>	9
Figura 2 <i>Teorías del multilingüismo y aspectos relevantes</i> Fuente: elaboración de la autora.....	29
Figura 3 <i>Relación entre el currículo social y el currículo multicultural y multilingüe</i>	34
Figura 4 <i>Generalidades del paradigma humanista en la formación policial inicial</i>	35
Figura 5 <i>Relación entre el currículo humanista, el intercultural y el multilingüe</i>	36
Figura 6 <i>Pasos del análisis secuencial</i>	72
Figura 7 <i>Proceso de espiral o ciclo de la investigación-acción participativa</i>	74
Figura 8 <i>Movimientos migratorios originarios</i>	75
Figura 9 <i>Orígenes geográficos de estudiantes de la IED Universal</i>	76
Figura 10 <i>Orígenes geográficos de estudiantes de ESANA 2024</i>	78
Figura 11 <i>Análisis a la luz de las categorías, objetivo de investigación y hallazgos</i>	187
Figura 12 <i>Elementos que rodearon y nutrieron los principios orientadores del currículo multicultural y multilingüe</i>	228
Figura 13 <i>Progresión por competencias para el grado Transición</i>	257
Figura 14 <i>Situaciones metodológicas y pedagógicas sugeridas para la apropiación del aprendizaje 1.º - 5.º grado</i>	262
Figura 15 <i>Progresión y Evidencias de Aprendizaje Grado 6º-9º</i>	266
Figura 16 <i>Evidencia y progresión del aprendizaje Grados 10º-11º</i>	270
Figura 17 <i>Componente del Microcurrículo multicultural y multilingüe en la formación policial (Técnico Profesional)</i>	290
Figura 18 <i>Encuentro multicultural y multilingüe como estrategia de internacionalización del currículo</i>	304
Figura 19 <i>Malla curricular de Lengua Castellana ajustada al diseño multicultural multilingüe</i>	305
Figura 20 <i>Ponencia y fichero multicultural y multilingüe (español - inglés - wayuunaiki)</i>	306
Figura 21 <i>Secuencia didáctica intercultural y multilingüe</i>	307
Figura 22 <i>Matriz reflexiva</i>	344



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO PROGRAMA
DE DOCTORADO
Línea de Investigación: Formación Docente**

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de tutora de la tesis presentada por la ciudadana Elvira del Carmen Arciniegas, para optar al grado de Doctora en Educación, considero que dicha tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y la evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

Otorgada en la ciudad de Caracas, a los 8 días del mes de enero de 2026.

**Dra. MORAIMA ESTÉVES
C.I. 5.596.653**



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO PROGRAMA
DE DOCTORADO
Línea de Investigación: Formación Docente**

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Quien suscribe, Elvira del Carmen Arciniegas Severiche, titular de la Cédula de Ciudadanía No 32788894, hace constar que es la autora de la Tesis de Doctorado, titulada: "Currículo multicultural y multilingüe: español – inglés – Wayuunaiki, como factor diferencial desde el nivel transición hasta técnico profesional", el cual constituye una elaboración personal realizada únicamente con la dirección de la tutora de dicho trabajo, Moraima Estevez, titular de la Cedula de Identidad 5.596.653, en tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de los datos y elaboración de las conclusiones, deja establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores se han referenciado debidamente en el texto del mismo.

En la ciudad de Maracaibo, a los 8 días del mes de enero del dos mil veintiséis.

**ELVIRA DEL C. ARCINIEGAS SEVERICHE.
CC 32788894**



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL EL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE UN CURRÍCULO MULTICULTURAL Y
MULTILINGÜE (ESPAÑOL – INGLÉS – WAYUUNAIKI) COMO FACTOR
DIFERENCIAL: UNA PERSPECTIVA DESDE EL NIVEL TRANSICIÓN HASTA EL
TÉCNICO PROFESIONAL**

Autora: Elvira Arciniegas Severiche

Directora de tesis: Moraima Esteves G.

Fecha: abril 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito generar un modelo curricular multicultural y multilingüe para dos instituciones educativas de Barranquilla, Colombia, que respondiera a las particularidades lingüísticas y culturales del Caribe colombiano (español, inglés y wayuunaiki). El estudio se sustentó en el enfoque crítico social, desde la pedagogía crítica (Freire, 1970), la interculturalidad crítica (Walsh, 2009; Mignolo, 2024), el multilingüismo (Ellis, 1994; Lambert, 1975) y la perspectiva decolonial del lenguaje (Maldonado, 2025). La metodología enmarca los postulados de la Investigación-Acción Participativa, según los aportes de Fals (1987), lo que permitió la participación de docentes, estudiantes y comunidad participante en las fases de diagnóstico, diseño, implementación, reflexión y evaluación. Para la recolección de información fueron empleadas técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante y talleres colaborativos. La aplicación de instrumentos acordes a la metodología permitió la obtención de los resultados que evidenciaron percepciones diversas frente al multilingüismo, así como tensiones en la apropiación de las lenguas en el aula. A partir del análisis y la triangulación de la información (Denzin, 1978), la identificación de categorías relacionadas con la identidad, la inclusión y el diálogo de saberes. Como conclusión, se diseñó un modelo curricular que articula los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional con los saberes comunitarios, promoviendo la valoración de las lenguas ancestrales (SEIP, 2025) y el aprendizaje significativo. La implementación favorece prácticas educativas más inclusivas, contextualizadas y transformadoras, constituyéndose en una alternativa pertinente para contextos multiculturales y multilingües.

Descriptores: currículo educativo, multilingüismo, multiculturalidad, interculturalidad crítica.

ABSTRACT

The purpose of this research was to generate a multicultural and multilingual curricular model for two educational institutions in Barranquilla, Colombia, that responded to the linguistic and cultural particularities of the Colombian Caribbean (Spanish, English and Wayuunaiki). The study was based on the critical social approach, from critical pedagogy (Freire, 1970), critical interculturality (Walsh, 2009), multilingualism (Ellis, 1994; Lambert, 1975) and the decolonial perspective of language (Mignolo, 2024). The methodology frames the postulates of Participatory Action Research, according to the contributions of Fals (1987), which allowed the participation of teachers, students and the participating community in the diagnosis, design, implementation, reflection and evaluation phases. Techniques such as semi-structured interviews, focus groups, participant observation and collaborative workshops were used to collect information. The application of instruments in accordance with the methodology allowed obtaining results that showed diverse perceptions regarding multilingualism, as well as tensions in the appropriation of languages in the classroom. From the analysis and triangulation of the information (Denzin, 1978), the identification of categories related to identity, inclusion and dialogue of knowledge was obtained. In conclusion, a curricular model was designed that articulates the guidelines of the Ministry of National Education with community knowledge, promoting the appreciation of ancestral languages (SEIP, 2025) and meaningful learning. It is inferred that its implementation favors more inclusive, contextualized and transformative educational practices, becoming a relevant alternative for multicultural and multilingual contexts.

Descriptors: educational curriculum, multilingualism, multiculturalism, critical interculturality.

INTRODUCCIÓN

La región del Caribe de Colombia tiene una gran diversidad cultural y lingüística, que se debe a un legado histórico profundo y a la coexistencia de diversas comunidades étnicas y mestizas. Esta diversidad multicultural y multilingüe presenta desafíos importantes para la educación, especialmente en lo que respecta a la capacitación comunicativa más asertiva y contextualizada de estudiantes y docentes. En concordancia con ello, se evidencia la necesidad de elaborar constructos teóricos a la luz de un modelo curricular multilingüe y multicultural que responda a las características de la región Caribe.

Pretender generar currículos educativos disruptivos que respondan a múltiples perspectivas también debe ser visto como aquel que muestre interés por contribuir a la disminución de las necesidades comunicativas específicas. Asimismo, favorezca el diálogo abierto, la comprensión mutua, el valor intrínseco de cada individuo y la valoración de culturas propias y extranjeras. Es por ello que se aboga por una educación que prepare a los estudiantes para vivir en sociedades cada vez más interconectadas y diversificadas, donde se valoren y respeten las diferencias culturales.

De aquí la consideración de que un currículo educativo multicultural y multilingüe está llamado a fomentar la empatía entre grupos culturales que promuevan la inclusión y la conformación de sociedades más cohesionadas y justas. Una de las regiones más diversas y culturalmente ricas de Colombia es la región Caribe, en donde coexisten varias lenguas indígenas, lenguas criollas, así como la combinación de culturas afrocolombianas y mestizas. Por consiguiente, es necesario que la educación se adapte a estas realidades actuales, en el fomento de una formación que refleje y respete esta diversidad (Banks 2015).

En el primer capítulo o primera interacción multicultural y multilingüe de la presente tesis doctoral, se circunscribieron las preguntas de investigación que guiaron este estudio y las cuales desplegaron la intención de entender cómo las particularidades culturales y lingüísticas de la región Caribe influyeron en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así también, identificar las estrategias curriculares más efectivas para abordar estas diversidades. Por ello, esta investigación fundamentó la justificación en la necesidad urgente de fomentar una educación más inclusiva y

relevante para la diversidad del Caribe colombiano que atienda las especificidades multiculturales y multilingües.

La segunda interacción multicultural y multilingüe, o Capítulo II, inicialmente circunscrita al contexto teórico, sustentó la investigación; se examinaron los antecedentes de investigación internacional, nacional y local. Seguidamente, se presentan los fundamentos teóricos que abordan las principales teorías del multilingüismo. Con énfasis en la adaptación a contextos multiculturales, también se analizan las teorías curriculares y las teorías de la multiculturalidad e interculturalidad. Seguidamente, son expuestas las categorías conceptuales clave para brindar una mejor comprensión de los conceptos que enmarcan la investigación. Finalmente, de manera contrastiva, fueron revisados los fundamentos legales en los niveles internacional, nacional y local, al establecer el marco normativo que respaldó las prácticas educativas en estos contextos.

En el tercer capítulo, al tener en cuenta el horizonte metodológico (enfoque, paradigma y método) y las fases propias del método de Investigación-Acción Participativa (IAP), inicialmente se diagnosticaron las necesidades y características de comunicación de los estudiantes de la región. Luego, se describió el contexto sociocultural y educativo en el que se encuentran inmersos. Posteriormente, fue importante la utilización de técnicas e instrumentos para analizar la información, para después diseñar un modelo curricular que integre estos elementos de manera coherente. Seguidamente, se ejecutaron en las instituciones educativas participantes. Finalmente, para determinar si este modelo tiene un aporte significativo tanto a nivel pedagógico como social, se evaluará su eficacia en la formación comunicativa de los estudiantes.

El cuarto capítulo se centró en la sistematización y el análisis de la fase diagnóstica, concebida como el punto de partida para la construcción colectiva del currículo multicultural y multilingüe. A partir de los talleres de diagnóstico colaborativo, los grupos focales y las dinámicas participativas desarrolladas en los dos establecimientos educativos, se generó un corpus de información que permitió reconocer percepciones, actitudes y prácticas vinculadas con el multilingüismo y la diversidad cultural. Estos insumos, analizados en diálogo con referentes teóricos y con los propios actores educativos, ofrecieron una comprensión situada sobre las tensiones, potencialidades y limitaciones del contexto escolar frente a los propósitos de la investigación.

Asimismo, el cuarto capítulo presentó la triangulación de la información mediante el contraste entre percepciones, registros observacionales y documentos producidos en los talleres. Esto permitió fortalecer la validez del estudio y visibilizar tanto las convergencias como las divergencias entre los actores educativos. Por tanto, este capítulo representó un ejercicio de análisis situado, interpretativo y crítico, que reconoció la diversidad de voces presentes en el proceso investigativo y reafirmó la importancia de considerar el multilingüismo y la interculturalidad como ejes estructurantes en la formación comunicativa de los estudiantes del Caribe colombiano.

En los capítulos V y VI se presentó el proceso final de consolidación, validación y evaluación del currículo multicultural y multilingüe propuesto, dando cierre al ciclo investigativo propio de la Investigación-Acción Participativa. En el Capítulo V se describieron los talleres de retroalimentación y diálogo colectivo desarrollados con docentes, estudiantes, directivos y comunidad, cuyas voces permitieron contrastar el currículo diseñado con las necesidades sociolingüísticas reales e identificar ajustes necesarios para su pertinencia cultural. En el Capítulo VI se expusieron el sistema de evaluación del currículo, los instrumentos construidos, el análisis de impacto esperado y las reflexiones emanadas del diálogo crítico entre teoría, acción y participación. Ambos capítulos evidenciaron la naturaleza transformadora de la propuesta curricular y su capacidad para proyectarse como un modelo vivo, contextualizado y sostenible en escenarios educativos diversos.

CAPÍTULO I: PRIMERA INTERACCIÓN MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE

Acercamiento al Objeto de Estudio

La UNESCO (2015), en su proclamación, incluyó entre sus metas asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, tengan la oportunidad de aprender inglés. Así como “garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de educación y formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones vulnerables” (p. 71). Esto indica directamente que, para la UNESCO, la enseñanza del inglés debe integrarse en una educación de calidad que incluya metodologías de enseñanza eficaces, formación adecuada para los maestros y materiales educativos apropiados.

Asimismo, este organismo internacional indica que “los programas y metodologías de alfabetización deben responder a las necesidades y contextos de los estudiantes, aun mediante la provisión de programas de alfabetización bilingües e interculturales relacionados con el contexto en el marco del aprendizaje permanente” (p. 45). Por otro lado, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF 2021, afirma que antes del 2000:

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha pasado de ser una educación bilingüe (EB) centrada en el uso de la lengua y la traducción de contenidos curriculares del español a una educación intercultural bilingüe con igual o mayor énfasis en la cultura —expresada en la cosmovisión, los saberes y las prácticas de los pueblos indígenas— y su inclusión en el currículo (p.10).

Contemporáneamente, la OEI (2021) también estableció que, al retomar la normalidad académica pospandémica, las autoridades de cada país de América deben establecer estrategias para que se restablezca la educación en las aulas a todos los ciudadanos, al incluir a los pueblos nativos. Tanto esta organización como los otros organismos internacionales apoyan proyectos y políticas que integran la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la de las lenguas nativas en los sistemas educativos. En Colombia, el panorama en cuanto a la enseñanza del inglés y de la EIB en la mayoría de los establecimientos educativos está ceñido por el MEN (2015) a la

implementación del currículo bilingüe desde la formación inicial hasta la profesional (PNI - Plan Nacional de Inglés, 2015-2025).

Existen algunas disposiciones en las políticas lingüísticas de Colombia, como lo es el Plan Decenal de Lenguas Nativas (2022 – 2032), el cual confirma que en la actualidad en el territorio colombiano existen aproximadamente 65 lenguas nativas (siendo el wayuunaiki la más hablada en Colombia). Sin embargo, son pocas las acciones legales que se determinan para dictaminar la obligatoriedad en los currículos educativos; además, de acuerdo con Londoño (2017), en América Latina, la incorporación de alumnos indígenas a las entidades de educación superior ha sido paulatina. Para entender esta realidad un poco más de cerca, se hace necesario tener algunas claridades como colofón, conocer cuál es el número de estudiantes en Colombia (no oficial y oficial) que durante la etapa escolar se forman tanto en inglés como en lenguas nativas.

Al respecto, de acuerdo con el DANE (2005), en Colombia solo 2,7 por ciento de los indígenas con 18 años o más han tenido acceso a este nivel formativo y 30,2 por ciento no tienen ninguna educación formal. Sin embargo, según el Consejo Regional Indígena del Cauca y como lo aborda Mestizo et al. (2018), los pueblos indígenas del país han convertido la educación en un componente relevante de sus plataformas de lucha y reivindicación. Mientras tanto, de acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, hay para esta misma fecha información importante relacionada con la asistencia y matrícula de estudiantes, según el nivel de educación.

En particular, en la región Caribe de Colombia coexisten múltiples culturas y lenguas, entre ellas el español, el inglés y diversas lenguas originarias como el wayuunaiki, que forman parte del patrimonio inmaterial de los pueblos indígenas. A pesar de esta riqueza, los sistemas educativos responden a modelos curriculares homogeneizantes, que marginan o invisibilizan las identidades culturales y lingüísticas propias del territorio. Esta desconexión entre el currículo escolar y el contexto sociocultural de los estudiantes impide el desarrollo de competencias comunicativas auténticas, contextualizadas y culturalmente significativas. A la luz de estos vacíos frente al currículo educativo y las escasas prácticas lingüísticas y culturales de las comunidades locales, se dejan a la vista las brechas de exclusión y desarraigo cultural.

En este sentido, la lengua Wayuunaiki es un medio de comunicación ancestral, un sistema simbólico de pensamiento, de identidad colectiva y de transmisión de saberes. La incorporación de esta lengua de forma activa en el currículo escolar se asumió como un eje transversal que permitió resignificar la educación intercultural clave. La revitalización del Wayuunaiki dentro del sistema educativo aportó al fortalecimiento de esta lengua amenazada, lo que enriquece el aprendizaje de todos los estudiantes al promover valores de respeto, diversidad y diálogo intercultural. Así, esta investigación adquirió relevancia al proponer un modelo curricular que respondió a una necesidad educativa concreta y también contribuyó a la justicia lingüística y cultural en un país pluricultural y multilingüe.

A esto, aproximadamente 295.975 estudiantes étnicos en Colombia llegan a la fase final del nivel de escolarización (media). En el caso específico del ente territorial del Distrito de Barranquilla, este, por años, lidera el proceso de educación de alto nivel y se evidencia en los resultados de las pruebas ICFES de los estudiantes de undécimo grado. Entre la diversidad de aprendizajes étnicos a los que ha apuntado, hay mayor fortaleza en la enseñanza de la lengua criolla palenque.

En la actualidad, en el Distrito de Barranquilla (niveles de transición a undécimo grado 11°) existen dos establecimientos (uno oficial y uno privado) que dedican esfuerzos a enseñar la lengua cuyos orígenes africanos constituyen parte del ecosistema dialectal del habla barranquillera (Arciniegas, 2023). Asimismo, a la fecha se desconoce una institución educativa en esta ciudad cuyos planes, programas y proyectos lingüísticos apunten a la enseñanza de una lengua indígena. El tema de esta investigación se vuelve más específico debido a que en Barranquilla ni en su área metropolitana se desconocen pautas curriculares específicas para la implementación del multilingüismo y la multiculturalidad en el aula (Polanco, 2021).

En el nivel técnico profesional, Barranquilla cuenta con una corporación universitaria que se distingue por su enfoque etnoeducativo, al centrarse en la enseñanza de la lengua palenquera (criolla), lo que la posiciona como única en su tipo en la ciudad. La Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA), ubicada en el área metropolitana de Barranquilla, acoge estudiantes provenientes de diversas zonas del Caribe colombiano. Esta diversidad cultural, lingüística y étnica se refleja en las aulas, donde se forman futuros patrulleros de Colombia con múltiples identidades culturales. A diferencia de otras instituciones de formación técnico-profesional,

ESANA se caracteriza por un enfoque educativo humanista nacional (2010) y por una representativa presencia de estudiantes étnicos de la comunidad Wayuu (5 %), Mokane (3 %) e Ikú (1 %).

En contextos como el Caribe colombiano, donde convergen múltiples lenguas, etnias y cosmovisiones, el papel de la fuerza pública no puede limitarse al cumplimiento técnico de normas; debe orientarse hacia el reconocimiento de las diferencias culturales como elementos constitutivos del tejido social. En este sentido, el enfoque humanista de la formación policial fortalece la dimensión crítica del presente estudio al valorar las voces de comunidades tradicionalmente excluidas (como los pueblos indígenas y afrodescendientes) y promueve una pedagogía de la alteridad y el respeto. Esto es particularmente significativo cuando se busca generar un modelo curricular transversal, ya que implica reconocer el derecho de todos los grupos culturales a ser parte del conocimiento escolar y a aprender en condiciones de equidad comunicativa y cultural.

En ese sentido, el modelo curricular propuesto en esta investigación encontró eco en propuestas formativas dirigidas a cuerpos institucionales como la Policía Nacional, donde se requiere una formación comunicativa asertiva, con enfoque intercultural, que contribuya a la construcción de paz y al fortalecimiento del tejido comunitario (PNUD, 2019; Valencia, 2015). Así, se reivindicó la necesidad de una educación transversal que articule el humanismo, el multilingüismo y la interculturalidad en todos los sectores sociales, incluido el de la seguridad.

A los retos expuestos se suma el desconocimiento de una ruta metodológica que vaya de la mano con las prácticas pedagógicas para determinar cómo el docente está al asumir la educación multicultural y multilingüe de los estudiantes. Es por ello que se hace necesario indagar muy detenidamente los contextos curriculares, la diversidad lingüística, la multiculturalidad e interculturalidad en las prácticas pedagógicas. Esto demuestra que la planificación de aprendizaje y la metodología educativa en el ámbito educativo deben partir de las realidades escolares de los estudiantes (Montes-Pérez y Rosado-Mendinueta, 2023).

A ello, en la actualidad, cada vez son más los establecimientos educativos que realizan esfuerzos para formar en educación bilingüe desde la mirada de la enseñanza del aprendizaje de una lengua extranjera. De esta forma, en Colombia, de acuerdo con el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), existen metas ambiciosas en las cuales se pretende fortalecer las habilidades

comunicativas de la lengua inglesa en todos los establecimientos educativos. Sin embargo, aunque existen pautas para la conservación y el mantenimiento de las lenguas étnicas o autóctonas, los establecimientos educativos, en particular los urbanos, poco contemplan la enseñanza de estas.

Esta realidad muestra que Colombia, como nación rica en diversidad multilingüe y multicultural, requiere de muchas más acciones para cumplir con las metas establecidas tanto en el ámbito internacional como en el propio. En consonancia, en el presente estudio, se hizo necesario también establecer algunas claridades entre multiculturalidad e interculturalidad, como también las existentes entre bilingüismo y multilingüismo. En un país como Colombia, donde existen comunidades de habla donde predomina la presencia de diversas culturas con contenidos específicos, también es posible converger en puntos de contacto lingüísticos y, por consiguiente, en el intercambio lingüístico entre culturas.

Fundamentos Ontológicos

Desde una perspectiva ontológica sociocrítica, el ser humano es entendido como un sujeto histórico, social y culturalmente situado, cuyas realidades son construidas y transformables a través de la praxis (Freire, 1970; Kemmis, 2000). En este marco, la educación se concibió como un acto profundamente político y cultural, donde se reproducen o se transforman las estructuras de poder, dominación y exclusión (Apple, 1995; Giroux, 1988). Esto se evidencia, por ejemplo, en contextos escolares donde las lenguas originarias como el wayuunaiki son marginadas del currículo formal, pese a que constituyen un componente identitario central para cientos de estudiantes del Caribe colombiano (Corrales, 2018). También se observó en prácticas pedagógicas que imponen una visión monocultural del conocimiento, al desconocer las cosmovisiones propias de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

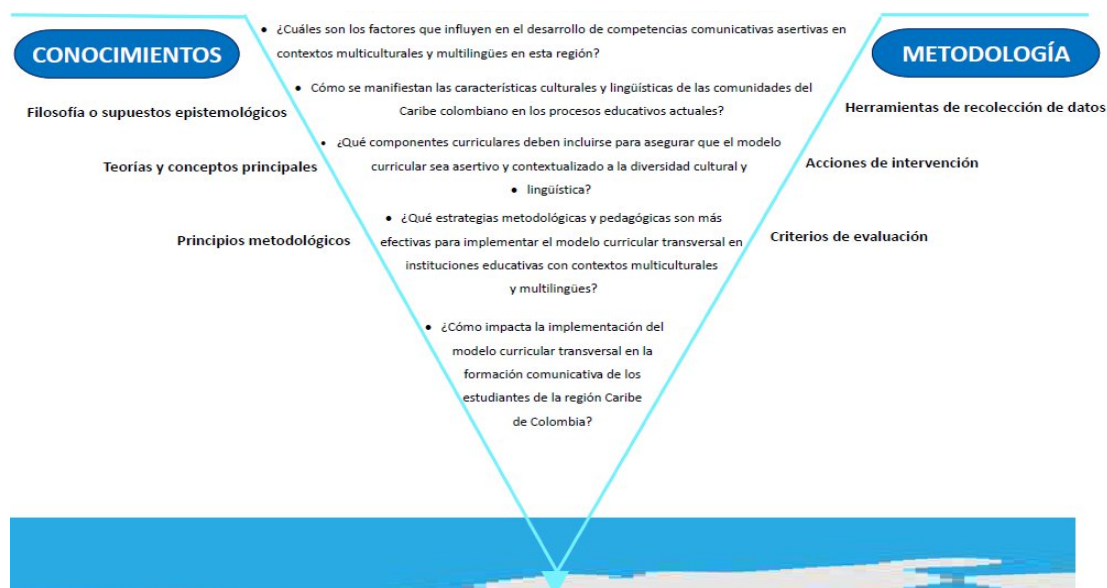
Así, el currículo escolar se entendió como un instrumento técnico de organización del conocimiento, un espacio de construcción de sentidos, donde se disputa el reconocimiento de saberes, lenguas e identidades diversas (McLaren, 1998; Torres, 1998). Por ejemplo, cuando una institución educativa reconoce la oralidad wayuu como parte de su práctica pedagógica cotidiana (más allá del aula de lengua), esta legitima una visión del estudiante como sujeto culturalmente situado y agente de transformación. Esta comprensión ontológica fundamenta la necesidad de diseñar un modelo curricular que responda a los contextos particulares de la región Caribe de

Colombia, profundamente marcados por la diversidad cultural, étnica y lingüística, para generar procesos de enseñanza-aprendizaje realmente significativos y emancipadores.

Particularmente, Barranquilla y su área metropolitana acogen una multiplicidad de culturas y costumbres (Arciniegas, 2023). Esta realidad evidenció una profunda necesidad de revisar y transformar los enfoques curriculares tradicionales, para dar paso a propuestas pedagógicas que reconozcan y potencien las prácticas comunicativas propias de estos territorios, al promover la inclusión y el desarrollo integral desde una mirada inter y multicultural. Por ello, el objeto de estudio está sustentado en la convicción de que el currículo puede ser una herramienta de emancipación cultural y lingüística si se concibe desde una ontología relacional, dialógica y situada, en coherencia con los principios del paradigma sociocrítico (Figura 1).

Figura 1

Matriz reflexiva de las preguntas de investigación



Fuente: elaboración de la autora.

Claridades como las aquí relacionadas resultaron fundamentales tanto para la mirada del camino investigativo en curso como para determinar las características y particularidades curriculares de los establecimientos educativos relacionados con esta investigación. Por lo hasta aquí establecido, el fenómeno de estudio de esta investigación en curso pretende incorporar factores multiculturales y multilingües (inglés y Wayuunaiki) en el currículo de una institución educativa oficial de Barranquilla (de transición a media) y en un establecimiento educativo de

formación técnica profesional. Por tal fin, son establecidos los siguientes planteamientos y propósitos investigativos:

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los factores que influyen en el desarrollo de competencias comunicativas asertivas en contextos multiculturales y multilingües en esta región?
- ¿Cómo se manifiestan las características culturales y lingüísticas de las comunidades del Caribe colombiano en los procesos educativos actuales?
- ¿Qué componentes curriculares deben incluirse para asegurar que el modelo curricular sea asertivo y contextualizado a la diversidad cultural y lingüística?
- ¿Qué estrategias metodológicas y pedagógicas son más efectivas para implementar el modelo curricular transversal en instituciones educativas con contextos multiculturales y multilingües?
- ¿Cómo impacta la implementación del modelo curricular transversal en la formación comunicativa de los estudiantes de la región Caribe de Colombia?

Propósitos de la Investigación

Propósito General

Generar constructos teóricos que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativamente más asertivos y contextualizados de acuerdo con las particularidades multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia.

Propósitos Específicos

- Diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia en el ámbito educativo, con el fin de identificar los retos y oportunidades en la formación comunicativa contextualizada.
- Construir de manera participativa un plan de acción orientado al fortalecimiento de la formación comunicativa multilingüe y multicultural, a partir de los hallazgos del diagnóstico y en coherencia con los principios de la Investigación-Acción Participativa.

- Diseñar un modelo teórico curricular transversal, derivado del proceso de análisis y construcción colectiva, que integre las particularidades multiculturales y multilingües para fortalecer la formación comunicativa contextualizada en español, inglés y wayuunaiki.
- Implementar gradualmente el modelo curricular multicultural y multilingüe en instituciones educativas seleccionadas, de acuerdo con los contextos socioculturales y lingüísticos de la región Caribe colombiana.
- Reflexionar de manera participativa sobre los aportes del modelo curricular a la transformación de las prácticas pedagógicas y a la formación comunicativa multilingüe y multicultural de los estudiantes.
- Sistematizar la experiencia de diseño e implementación del modelo curricular multicultural y multilingüe, con el fin de consolidar un referente teórico-práctico aplicable a contextos educativos multiculturales y multilingües.

Relevancia del Estudio

Pretender generar currículos educativos disruptivos que respondan a múltiples perspectivas también debe ser visto como aquel que muestre interés por contribuir a la disminución de las necesidades comunicativas específicas. Asimismo, favorezca el diálogo abierto, la comprensión mutua, el valor intrínseco de cada individuo y la valoración de culturas propias y extranjeras. Es por ello que la UNESCO aboga por una educación que prepare a los estudiantes para vivir en sociedades cada vez más interconectadas y diversificadas, donde se valoren y respeten las diferencias culturales.

De aquí la consideración de que un currículo educativo multicultural y multilingüe está llamado a fomentar la empatía entre grupos culturales que promuevan la inclusión y la conformación de sociedades más cohesionadas y justas. Una de las regiones más diversas y culturalmente ricas de Colombia es la región Caribe. De acuerdo con lingüistas como Amaya (2020), la coexistencia de varias lenguas, como el español, el inglés y el wayuunaiki, así como la combinación de culturas afrocolombianas, indígenas y mestizas, distingue a esta región. Por consiguiente, es necesario que la educación se adapte a estas realidades actuales y fomente una formación que refleje y respete esta diversidad (Banks 2015).

En una región donde el inglés como lengua extranjera y las lenguas étnicas, como el wayuunaiki, coexisten (Plan Nacional de Lenguas Nativas 2022 – 2032), se hace necesario identificar los aspectos lingüísticos específicos de cada idioma que deben ser integrados en el

currículo. A esto, la educación multicultural y multilingüe ha sido objeto de numerosos estudios científicos (Cummins, 2020; Baker, 2011; Bialystok, 2019; entre otros), que resaltan sus ventajas para el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Para estos autores, el currículo académico que incorpora estrategias interdisciplinarias, además, puede mejorar la experiencia educativa al brindar a los alumnos herramientas más amplias para enfrentar los desafíos del mundo actual (ODS).

En concordancia con lo hasta aquí expuesto, la intención investigativa resultó imperativa al proyectar desde diferentes dimensiones la implementación de una ruta didáctica y pedagógica para garantizar que los estudiantes tengan una alta competitividad comunicativa. En cuanto a la perspectiva teleológica, el desarrollo de un modelo curricular transversal enfocado en la enseñanza de habilidades comunicativas promovió la cohesión social, el respeto y la aceptación de la diversidad cultural y respondió a un fin educativo más amplio. Es decir, la promoción de habilidades comunicativas más asertivas y contextualizadas en las particularidades multiculturales y multilingües de la región del Caribe de Colombia.

Incluir estrategias interdisciplinarias, además de fortalecer la naturaleza integral de la educación, también contribuyó a la construcción de un enfoque integral que fomente la interculturalidad y la integración efectiva de diversas disciplinas en el proceso educativo. Por lo tanto, un currículo educativo multicultural y multilingüe se convierte en una herramienta transformadora que busca promover la inclusión, el respeto y la convivencia armoniosa en un mundo cada vez más diverso y globalizado. La región Caribe de Colombia es una zona rica en diversidad cultural y lingüística, donde convive una amplia comunidad de habla (Cadena, 2009).

Sin embargo, el sistema educativo actual no siempre refleja esta diversidad en sus currículos, lo que puede llevar a una falta de integración y comprensión entre las diferentes comunidades. Un modelo curricular transversal de Banks (2015) aborda particularidades esenciales para fomentar una educación más inclusiva y efectiva; de ahí que este enfoque promueva la comunicación asertiva entre los estudiantes y fortalezca el respeto, la aceptación y la valoración de las diferencias culturales, con la contribución de una sociedad más cohesionada y equitativa.

La investigación en curso también tuvo una base teórica, debido a que examinó una variedad de conceptos sobre currículo, la multiculturalidad, la interculturalidad y el multilingüismo en el mundo actual. El propósito de esta investigación fue replantear la mirada del currículo tradicional hacia una que sea más cercana a las realidades lingüísticas de la región Caribe de Colombia. Se llevó a cabo la reflexión teórica necesaria sobre el concepto de currículo, al utilizar una epistemología del conocimiento actual para incorporarlo como conocimiento en las ciencias de la educación.

Debido a su diversidad cultural y lingüística, la región Caribe enfrenta desafíos singulares; el sistema educativo está llamado a satisfacer estas necesidades, debido a que muchos estudiantes de esta región provienen de ambientes multilingües y multiculturales. Esto se tradujo en un ambiente educativo más igualitario e inclusivo promovido mediante la implementación de un modelo curricular transversal que incluyó estos elementos (Ley 1381 de 2010). Además de mejorar la comprensión intercultural y la cohesión social en la comunidad, este enfoque benefició a los estudiantes en términos de una multiplicidad de saberes, y desde el ámbito educativo, establecer elementos multilingües que requieran contextualizarse curricularmente es un paso fundamental.

A partir de la perspectiva praxeológica, la creación de un modelo curricular transversal que fomentó una formación comunicativa asertiva y contextualizada en la región Caribe de Colombia responde a la necesidad de transformar la práctica pedagógica en escenarios multilingües y multiculturales. A esto, la praxis educativa es el conjunto de acciones intencionales y reflexivas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, desde esta mirada, fue necesario incorporar activamente elementos multilingües (español, inglés, Wayuunaiki) que respondieran a las realidades sociolingüísticas de los estudiantes.

Al establecer una ruta curricular asertiva que se adaptó a las necesidades regionales, se creó un espacio educativo dinámico donde la práctica docente se enriquece con enfoques interdisciplinarios que fomentan la formación multicultural. Desde el plano epistemológico, el desarrollo de un modelo curricular enfocado en la formación comunicativa contextualizada se basó en la creación y validación de conocimiento teórico y práctico que respondan a la diversidad lingüística y cultural de la región Caribe de Colombia. En consecuencia, para adecuar un currículo educativo en función de las particularidades de las lenguas implicadas (español, inglés y

Wayuunaiki) y sus usos en diferentes contextos, fue necesario analizar detenidamente los constructos teóricos y las particularidades lingüísticas.

Este método reconoce que el conocimiento no es universal y debe adaptarse a entornos socioculturales específicos, lo que implica revalorizar los conocimientos locales y comunitarios en el ámbito educativo. Por lo tanto, el modelo curricular sugerido se basó en un proceso continuo de construcción de conocimiento que combina teoría y práctica para satisfacer las necesidades actuales de un mundo globalizado. Asimismo, es necesario establecer desde una perspectiva metodológica que la investigación en curso pretendió involucrar tanto a los docentes como a los estudiantes en el proceso de identificar los elementos multilingües (español, inglés y Wayuunaiki) que necesitaban ser contextualizados en el currículo debido a las realidades de este estudio.

La utilización de técnicas apropiadas pudo ser incluida para recopilar información relevante sobre las necesidades y dificultades de comunicación de los estudiantes en sus entornos socioculturales. Para integrar de manera efectiva las dimensiones culturales y lingüísticas en el currículo educativo, es fundamental utilizar enfoques metodológicos interdisciplinarios. Estos ajustes buscaron reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de Colombia y promover la preservación y revitalización activa de las lenguas étnicas o minoritarias, como el wayuunaiki, dentro del contexto educativo formal.

Un currículo educativo que comprenda y actúe dentro de la realidad contextual se convierte en el puente institucional para permear el nivel de la calidad formativa esperado. Por tanto, investigaciones como la presente que abordaron directamente las necesidades y realidades de comunidades educativas diversas pudieron generar impacto en la región Caribe de Colombia. Esto es que, al desarrollar un modelo curricular que tiene en cuenta las particularidades culturales y lingüísticas de la región, se pretendió trabajar para contribuir a mejorar la calidad de la educación y la comunicación en la sociedad (ODS 4 y 10).

Para finalizar, Arcila (1996) expone que “la línea de investigación es al currículo y a la actividad académica de la facultad lo que la investigación es a la universidad” (p. 6). Por tanto, en este punto se hace necesario identificar la intersección entre los procesos de investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y los elementos investigativos de este estudio. Dicho de esta manera, la línea de investigación universitaria titulada: “Formación Docente”

(código: EAA/LIFD01- EASC/LIFD0) es aquella cuyos propósitos se circunscriben a la presente intención investigativa por premisas como:

- Esta línea reconoce que los sistemas educativos tradicionales tienden a reproducir modelos homogéneos que invisibilizan los saberes locales, las lenguas originarias y las identidades étnicas. En este marco, el estudio se alinea con el propósito de transformar los enfoques pedagógicos y curriculares desde una perspectiva crítica, al reconocer la pluralidad sociocultural de los territorios. Así, se busca potenciar una educación situada, inclusiva y dialógica, que responda a las tensiones y desafíos de la multiculturalidad en contextos escolares.
- En coherencia con esta línea, el objeto de estudio (la generación de un modelo curricular transversal que contribuya a una formación comunicativa más asertiva y contextualizada) responde a la necesidad de articular el currículo con los referentes culturales y lingüísticos propios de la región Caribe colombiana. La propuesta se fundamenta en la comprensión del lenguaje como vehículo de identidad y mediador social, y en la urgencia de incorporar, desde la planificación educativa, las lenguas y cosmovisiones de comunidades como la wayuu, palenquera o mokaaná.
- En este sentido, la investigación dialogó con la línea temática planteada y contribuyó a su consolidación mediante un enfoque participativo que privilegia la voz de los actores educativos y la pertinencia cultural de los contenidos curriculares. En cuanto a estos últimos, la línea de investigación promueve investigaciones dirigidas a estudiar las concepciones que subyacen en los diseños curriculares, epistemológicos, filosóficos, culturales y sociales a consideración del docente.

CAPÍTULO II: SEGUNDA INTERACCIÓN MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE APROXIMACIÓN AL CONTEXTO TEÓRICO EN REFERENCIA

El estado del arte es un factor que influyó de manera significativa en la investigación científica, debido a que permitió determinar el saber acumulado en un campo particular, lo cual ayudó a entender los avances realizados y los existentes. Según Bunge (2018), el conocimiento científico se va acumulando y cualquier nuevo aporte debe ser coherente con el saber previo para no cometer fallos y progresar en el campo del conocimiento. En este sentido, el estado del arte contribuyó a situar la investigación en un contexto amplio y orientó al investigador sobre cómo y dónde intervenir para crear nuevo conocimiento significativo y relevante.

A continuación, en esta sección se presenta lo relacionado con el marco teórico de la investigación actual, por lo que se ofrecen fundamentos que permiten guiar el proyecto a partir de lo que se ha escrito sobre el tema y demostrar el estado actual del estudio de la problemática en cuestión. En ese sentido, son expuestos estudios previos que describen parte de lo que aquí se ha abordado, así como el camino teórico recorrido hasta la fecha. Con esto, es posible obtener una comprensión general de los temas más destacados que otros escritores han abordado en relación con el currículo, el multilingüismo y la diversidad cultural.

Antecedentes Investigativos

Ámbito Internacional

En primera instancia, se examinó el estudio doctoral desarrollado por Velita (2023), el cual se inscribe en un enfoque cualitativo con un diseño hermenéutico, orientado a comprender la dimensión simbólica y pedagógica del pensamiento educativo de José María Arguedas. El propósito central de esta investigación es analizar las manifestaciones del indigenismo arguediano (entendido como una corriente cultural, una propuesta educativa con fundamentos éticos, sociales y pedagógicos). Esto, para establecer en qué medida dichas ideas se reflejan en el actual Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CNEBR) del Perú. La investigación se fundamentó en un riguroso análisis interpretativo de fuentes primarias, entre ellas los textos narrativos, ensayos y

artículos sobre educación escritos por Arguedas, así como el documento oficial del currículo nacional.

El diseño metodológico del estudio de Velita (2023) permitió identificar núcleos temáticos como la reivindicación de la diversidad cultural, el reconocimiento del sujeto indígena como agente activo del conocimiento y la defensa de una educación anclada en los contextos locales. El estudio se erigió como una valiosa contribución al campo de la interculturalidad crítica, al demostrar que, pese a las tensiones entre discurso normativo e implementación práctica, persiste una vigencia sustancial de los principios argumentativos en la estructura curricular peruana. Esta vigencia, sin embargo, requirió ser potenciada mediante una mayor coherencia entre política educativa, formación docente y práctica pedagógica en entornos pluriculturales.

En este mismo contexto, la investigación doctoral de Ortiz (2022) en Venezuela tuvo como objetivo establecer bases teóricas para la educación intercultural a partir de los métodos pedagógicos utilizados en las zonas fronterizas. En esta investigación, se abordó el estudio desde las premisas del paradigma interpretativo y la perspectiva cualitativa, utilizando el método de la teoría fundamentada. Se llevó a cabo con profesores del Norte de Santander, en Colombia, y un informante proveniente de la Secretaría Departamental de Educación (SED). En similares al investigador, los hallazgos indican que las pautas curriculares de Colombia en relación con la interculturalidad incluyen conceptos importantes en el currículo, la práctica pedagógica y la educación intercultural.

Según Ortiz (2022), al examinar la evolución de las prácticas pedagógicas en términos de interculturalidad, se evidenció que los componentes más relevantes revelaban una pedagogía excluyente fundamentada en el plan de estudios explícito del centro educativo y que no toma en consideración el entorno del alumnado, particularmente el de los inmigrantes. La tesis hizo una distinción entre ampliar la cobertura educativa y asegurar la calidad del proceso formativo. En un currículo multicultural y multilingüe, esta distinción fue esencial para garantizar que se ofrezca acceso a la educación y que esta sea verdaderamente inclusiva y significativa para todos los estudiantes, al reconocer y valorar sus identidades culturales y lingüísticas.

La investigación doctoral número tres, escrita por Rangel (2022), propuso contribuir con constructos teóricos sobre cómo se articuló la competencia intercultural. Esta última se definió

como la capacidad de comprender y reconocer las diferencias culturales con tolerancia y empatía, junto con las competencias. En este estudio, el paradigma interpretativo sirvió de base para el enfoque cualitativo y el enfoque fenomenológico se utilizó como método de investigación desde una perspectiva vivencial e introspectiva. Desde la perspectiva de una enseñanza integral, la investigación concluyó que la enseñanza del inglés debe ir más allá del desarrollo de las habilidades lingüísticas e incorporar el factor intercultural. Esto permitió que los estudiantes aprendieran el idioma y también aprendieran a interactuar de manera efectiva en diversos contextos culturales.

Para el presente estudio, los hallazgos de Rangel (2022) fueron bases orientadoras para llevar a cabo esta estrategia; para ello fue necesario modificar el currículo actual para que la enseñanza de inglés sea coherente con el desarrollo de habilidades interculturales. Esto implicó un cambio metodológico en las prácticas docentes y la creación de actividades que fomenten el aprendizaje del idioma y la comprensión cultural. Así también, las habilidades comunicativas y la competencia intercultural no deben ser vistas como elementos distintos en la enseñanza del inglés. Según el estudio, una buena enseñanza combina ambas habilidades para que los estudiantes puedan comunicarse mejor en contextos multiculturales.

La incorporación de los aportes de Moscovici (1984) en el marco de esta investigación permitió profundizar la comprensión del lenguaje como una construcción social cargada de significados culturales. Desde la teoría de las representaciones sociales, Moscovici (1984) plantea que los conocimientos, creencias y prácticas compartidas por un grupo configuran formas particulares de interpretar y habitar el mundo. En este sentido, en el presente estudio las lenguas (español, inglés y wayuunaiki) fueron entendidas como expresiones vivas de la cosmovisión de los pueblos que las utilizan y transforman continuamente.

En coherencia con esta perspectiva de Moscovici (1984), la presente tesis reconoció que el currículo transmite aprendizajes, también reprodujo o transformó representaciones sociales sobre la identidad, la cultura y el conocimiento. Así, la propuesta de un currículo multicultural y multilingüe se sustentó en la necesidad de visibilizar, legitimar y articular diversas representaciones sociales presentes en el contexto educativo del Caribe colombiano, favoreciendo procesos pedagógicos que reconozcan la diversidad como fuente de construcción colectiva de sentido.

Los estudios previos internacionales hasta aquí presentados convergen en la necesidad de un currículo que responda a las realidades socioculturales del Caribe colombiano, al promover una enseñanza inclusiva, pertinente y respetuosa de la pluralidad cultural. Fuentes (2023) destacó la importancia de que los planes de estudio de las escuelas tomen en cuenta las diferencias culturales y lingüísticas de las comunidades, al promover un enfoque que fomente la identidad y la pertenencia de los estudiantes. Desde su postura, Rangel (2022) destacó la importancia de combinar habilidades de comunicación interculturales con habilidades interculturales, lo cual es crucial para tener éxito en la interacción en diversos contextos.

De este modo, Ortiz (2022) sugirió el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística como elementos que deben mantenerse y usarse estratégicamente para mejorar el aprendizaje y la comunicación en el aula. Por último, los aportes de Moscovici (1984) fortalecieron el fundamento teórico de la investigación al evidenciar que la educación y el lenguaje son escenarios privilegiados para la transformación de imaginarios sociales y la construcción de una ciudadanía intercultural.

Ámbito Nacional

En este contexto, existen bases teóricas que anteceden al presente estudio y que se citaron con la finalidad de reconocer la relevancia, el alcance y la evolución a lo largo del tiempo. Así como también identificar áreas donde la investigación actual puede agregar valor al conocimiento existente, así como oportunidades para explorar nuevas perspectivas o enfoques. Es por ello que, en primera instancia, desde el ámbito nacional fue citada la tesis doctoral cualitativa de Delgado (2023) al desarrollar una aproximación teórica a la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde la perspectiva de los docentes en el Colegio Pablo León Correa en el nivel de básica primaria.

De acuerdo con el estudio de Delgado (2023), en su estudio se analizó la propuesta de adoptar una perspectiva didáctica basada en la implementación de criterios de enseñanza flexibles, debido a que se descubrió que la enseñanza del inglés desde una perspectiva tradicional se niega a incorporar otros referentes que fomenten una perspectiva educativa diferente. A partir del análisis e interpretación de datos, Delgado (2023) concluyó que muchos maestros todavía utilizan métodos de enseñanza tradicionales que no incorporan técnicas pedagógicas modernas. Esta situación, según el autor, limita el desarrollo de las habilidades de comunicación de los estudiantes, que son cruciales en un mundo cada vez más globalizado. A ello, entre las consideraciones finales, Delgado

(2023) esbozó que la enseñanza del inglés debe incorporar métodos más adaptables que se adapten a las necesidades locales y fomentar una educación que responda a los desafíos contemporáneos, como la globalización.

Uno de los hallazgos más significativos de la tesis de Delgado (2023) es la necesidad de flexibilizar los enfoques de enseñanza del inglés, lo que permitió la inclusión de métodos que se adapten a las particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes. Esta recomendación es esencial para aportar a la presente investigación en curso al considerar que se requiere diseñar un currículo que atienda de manera efectiva las realidades multiculturales y multilingües en la región Caribe, donde coexisten diversas culturas y lenguas. En concordancia, Delgado (2023) precisó que se puede promover una formación más contextualizada y asertiva al incorporar estrategias pedagógicas que respeten el idioma y las tradiciones locales.

El estudio de Delgado (2023) también destacó la importancia de la formación de los docentes. Será fundamental capacitar a los maestros para que puedan integrar tanto la enseñanza del inglés como las otras lenguas en la creación de un currículo multilingüe. La necesidad de flexibilizar los enfoques de enseñanza del inglés, al permitir la inclusión de métodos que se adapten a las particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes, fue uno de los hallazgos más significativos de la tesis de Delgado. Esta recomendación es esencial para diseñar un currículo que atienda de manera efectiva las realidades multiculturales y multilingües en la región Caribe, donde coexisten diversas culturas y lenguas.

Aunado a lo anterior, la tesis doctoral de Zabala (2023) fue considerada relevante por el recorrido investigativo y los hallazgos identificados en esta. Al respecto, el objetivo del estudio bogotano de Zabala (2023) fue analizar el contexto de la educación bilingüe e intercultural desde las concepciones de los docentes de educación media en los colegios oficiales de Bogotá, Colombia. Metodológicamente, la dialéctica permitió analizar las relaciones entre las subcategorías semánticas que hacen parte de las cuatro categorías de análisis: “educación bilingüe, interculturalidad, currículos de lenguas y concepciones de los docentes”. A esto, el estudio de Zabala (2023) fue considerado piedra angular en este ámbito debido a que se visibiliza el aporte de constructos valiosos de un currículo inclusivo, adaptado a la realidad cultural y lingüística de una región.

Tras la revisión de la literatura, los hallazgos de la investigación de Zabala (2023) permitieron considerar que la enseñanza de diversos idiomas debe ser parte de un currículo multicultural para reflejar la diversidad cultural presente en la sociedad. En el aula, el bilingüismo (o multilingüismo) permite a los estudiantes acceder a un aprendizaje más diverso y rico, al mismo tiempo que fomenta el respeto por las diferencias lingüísticas y culturales. Un objetivo central del currículo multicultural fue que la educación bilingüe fomentara la integración social y cultural de los estudiantes de distintos orígenes. Por consiguiente, el aprendizaje de varias lenguas en este contexto va más allá del simple aprendizaje de una lengua extranjera (como el inglés); se enfoca en el respeto y la promoción de las lenguas locales, indígenas o minoritarias.

Uno de los principios rectores del currículo debe ser la interculturalidad. La enseñanza de múltiples idiomas debe acompañarse de un enfoque intercultural que promueva la comprensión y el respeto por las diferencias culturales. En este sentido, un currículo intercultural debe incluir contenido académico y actividades que fomenten la convivencia armónica entre los estudiantes de diferentes culturas y les brinden herramientas para desarrollarse en diversas sociedades. A ello, Zabala (2023) permitió vislumbrar que el currículo multilingüe debe ir más allá de la enseñanza de idiomas por separado y buscar integrar el aprendizaje de idiomas con contenido cultural.

En este ámbito nacional colombiano, el estudio doctoral de Cassella (2021) fue tomado como referente al pretender analizar el aporte pedagógico de los diseños curriculares en la educación básica primaria de instituciones educativas de municipios afrodescendientes no certificados de la entidad territorial de Valle (Colombia). Después de hacer un acercamiento a la investigación de Cassella (2021), fue posible identificar claramente que tanto la categoría relacionada con “políticas educativas” como “el diseño curricular” son compartidas en ambos estudios investigativos.

En este sentido, el estudio de Cassella (2021) pudo brindar al presente unas pautas sobre cómo se podrían explorar las políticas educativas y su influencia en el diseño curricular. Esto pudo favorecer también el conocimiento de las pautas para analizar cómo las políticas influyen en la selección de contenidos, metodologías de enseñanza, evaluación del aprendizaje, entre otros aspectos del diseño curricular. La relación entre ambos estudios permitió la comparación de enfoques de políticas educativas y resultados en términos de aportes investigativos y aprendizajes de los estudiantes.

En concordancia con el presente apartado y ámbito, el estudio doctoral de Serrano (2021) buscó conocer los elementos curriculares que convergen en los procesos de formación inicial de la Policía Nacional en Colombia. Este autor circunscribió el estudio en el enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada, donde fueron recopilados los datos a través de grupos focales, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. De acuerdo con Serrano (2021), las categorías conceptuales correspondientes fueron: a) análisis curricular; b) ejes curriculares de formación; y c) modelo curricular PONAL.

Serrano (2021) esbozó en su estudio que actualmente en Colombia, la policía se destaca por su conocimiento y habilidad para satisfacer las necesidades de los ciudadanos en una sociedad que busca personas más capacitadas; sin embargo, también es una población que ha perdido la confianza en las instituciones y el reconocimiento de las figuras de autoridad. Estas realidades problematizadoras enfatizaron la necesidad de un modelo educativo que se adapte a las realidades socioculturales de las personas con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del entorno social.

Las investigaciones de Delgado (2023), Zabala (2023) y Cassella (2021) tuvieron un impacto significativo en la creación de un currículo multilingüe y multicultural para la región Caribe de Colombia. En efecto, Delgado (2023) destacó la importancia de adoptar enfoques adaptables a la enseñanza del inglés que se adapten a las particularidades culturales; este es un concepto fundamental para contextualizar el currículo en una región diversa y multilingüe. Asimismo, Zabala (2023) enfatizó la relevancia de incorporar las realidades locales en los procesos pedagógicos, al fomentar la inclusión de las lenguas nativas y los conocimientos locales, lo que ayudó a diseñar un currículo adecuado para la región. Finalmente, Cassella (2021) destacó el papel de los maestros como mediadores de culturas, lo que es fundamental para un enfoque educativo que reconoce y celebre la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes.

Ámbito Local

En cuanto a este campo, se mencionó en primer lugar la investigación doctoral de Fuentes (2023), cuyo objetivo fundamental fue crear un modelo didáctico con el fin de integrar la migración al currículo académico, tomando como base lo que se encontró en las instituciones educativas oficiales de Cartagena. Este estudio está circunscrito a un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y diseño etnográfico. Los sujetos informantes fueron seleccionados en función de los

criterios establecidos en todas las 12 instituciones educativas del país de UNALDE (Unidades Administrativas Descentralizadas). La observación de participantes, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos fueron los métodos utilizados para recopilar información. Para el análisis e interpretación de la información, se utilizó el enfoque etnográfico, que se basa en la teorización, las técnicas de selección secuencial y los procedimientos analíticos generales.

Entre los hallazgos a resaltar, Fuentes (2023) resaltó que la población migrante venezolana tuvo la capacidad de resiliencia y la disposición del personal directivo, docente y equipo psicosocial para ayudar a las familias migrantes en términos de inclusión escolar y atención socioemocional. Este estudio contribuyó significativamente al presente en curso en tanto que la investigación destacó la importancia de la interculturalidad y la resiliencia como pilares para una educación inclusiva y contextualizada al abordar las necesidades culturales, sociales y educativas de los estudiantes foráneos. En el Caribe colombiano, este enfoque puede ser determinante para crear un currículo que incluya la diversidad cultural y lingüística, y reconocer la importancia de una educación adaptada a las realidades multiculturales y multilingües.

En este momento, son precisadas algunas consideraciones teóricas de Carrillo (2022) de la Universidad del Norte (Barranquilla). De acuerdo con la revisión epistémica, el autor centró el interés investigativo en analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura del español como segunda lengua de los estudiantes nativos Wayuu de una institución etnoeducativa. A mi parecer, la contribución epistemológica de Carrillo (2022) permitió identificar que, tanto en este estudio como en la intencionalidad del presente, se comprometieron “la equidad educativa” y el reconocimiento de “la diversidad como un recurso que mejora el aprendizaje”.

Conviene subrayar que el estudio de Carrillo (2022) ofrece una comprensión profunda de cómo los estudiantes nativos de la lengua Wayuunaiki aprenden español como segunda lengua. Asimismo, ante las huellas investigativas que deja el autor, es posible afirmar que estas pueden aplicar principios de enseñanza inclusiva en diferentes contextos educativos a favor de la creación de un currículo multicultural y multilingüe. Considero entonces que las categorías que comparten las dos investigaciones fueron bases que contribuyeron a desarrollar un enfoque educativo en Colombia, más inclusivo y adaptado culturalmente.

En concordancia con lo expuesto, la comprensión profunda de las políticas educativas proporcionó un marco para evaluar su influencia en la selección de contenidos, metodologías de enseñanza y evaluación del aprendizaje, y abrió una ventana de oportunidad para examinar otros aspectos fundamentales del diseño curricular. En este sentido, la obra de Carrillo (2022) surgió como un faro epistemológico que iluminó la importancia de la equidad educativa y el reconocimiento de la diversidad como elementos centrales tanto en la investigación académica como en la práctica educativa. Su enfoque resaltó la necesidad de abordar la inclusión desde una perspectiva pedagógica y subrayó cómo este compromiso con la equidad y la diversidad puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un recurso potente para transformar y potenciar el aprendizaje y la experiencia educativa en su totalidad.

Enseguida, el propósito del estudio doctoral de Alfaro (2022) fue examinar con rigor la producción intelectual y entender lo relevante que es la planificación curricular para conseguir aprendizajes significativos en los alumnos. El autor llevó a cabo un análisis y debate bibliográfico para sistematizar artículos empíricos y teóricos sobre el tema. En este sentido, "la planificación curricular" es el punto central de conexión entre la investigación presentada y el presente. Se subrayó la relevancia de planificar de forma eficaz y hacerla inclusiva, al reconocer y apreciar la diversidad en todas sus manifestaciones dentro del ámbito educativo, al vincular el estudio de Alfaro acerca de la planificación curricular con el objetivo de crear un diseño curricular multilingüe y multicultural.

La dinámica educativa depende de la planificación curricular, especialmente en los procesos de mediación didáctica-pedagógica. Es posible aseverar que el análisis crítico de la producción intelectual del estudio de Alfaro (2022) podría proporcionar información fundamental para el diseño del currículo que aquí se pretende. Esto representó la identificación de enfoques, teorías o prácticas educativas que fueron relevantes para la inclusión cultural y lingüística. Asimismo, está circunscrito con la relevancia de una planificación curricular cuidadosa y contextualizada que tuvo en cuenta las diversas necesidades, intereses y situaciones de los educandos.

En consecuencia, la exploración crítica de las políticas educativas a través de este prisma epistemológico permitió comprender mejor su impacto en el ámbito curricular e invitó a reflexionar sobre cómo estas políticas pueden ser moldeadas para promover una educación más

inclusiva, equitativa y enriquecedora para todos los estudiantes. Por otro lado, desde una perspectiva cultural, el presente objeto de estudio permitió explorar cómo las políticas educativas respondieron a la diversidad cultural y lingüística de las comunidades escolares, la promoción del reconocimiento y la valoración de las diferentes identidades culturales dentro del currículo.

Esto implica considerar cómo se representan y se enseñan diferentes perspectivas culturales en los contenidos curriculares, cómo se fomenta la interacción intercultural y la comprensión mutua entre los educandos participantes. Los tres estudios propuestos en este ámbito local abordaron la integración de diferentes realidades culturales y lingüísticas en el contexto educativo, centrándose en la planificación curricular y el desarrollo pedagógico con comunidades diversas. En concordancia con esto, los estudios de Fuentes (2023), Carrillo (2022) y Alfaro (2022) aportaron desde sus diferentes perspectivas la importancia de un currículo adaptado, que integre tanto la diversidad cultural como la migratoria, la promoción de una educación más inclusiva y respetuosa de las diferencias (Tabla 1).

Tabla 1
Antecedentes investigativos

Ámbito	Referencia	Aporte al estudio
Internacional	Velita (2023)	Fundamenta la vigencia del pensamiento indigenista en los marcos curriculares, útil para integrar el Wayuunaiki
	Ortiz (2022)	Ofrece herramientas sobre cómo conectar referentes curriculares con prácticas pedagógicas interculturales.
	Rangel (2022)	Propone estrategias de inclusión étnica en el currículo, relevantes para la educación media en contextos diversos.
Nacional	Zabala (2023)	Presenta visiones docentes sobre educación bilingüe intercultural, clave para el diagnóstico de necesidades.
	Delgado (2023)	Analiza el papel del inglés en la educación primaria, útil para la dimensión multilingüe del estudio.
	Casella (2021)	Muestra cómo el currículo puede promover equidad en comunidades afrodescendientes, con aplicación regional.
	Serrano (2021)	Analiza el currículo policial desde una perspectiva humanista, relevante para integrar contextos de formación cívica.
Local	Carrillo (2022)	Brinda experiencias de enseñanza del español como segunda lengua en población Wayuu, pertinentes para el estudio.
	Fuentes (2023)	Apoya el diseño de modelos curriculares con enfoque en movilidad humana y diversidad cultural.
	Alfaro (2022)	Destaca la planificación curricular como base del trabajo pedagógico intercultural.

Fuente: elaboración de la autora.

Los antecedentes revisados en los tres ámbitos evidenciaron un creciente interés por integrar la diversidad cultural y lingüística en los procesos curriculares. Estudios como los de

Velita (2023) y Rangel (2022) destacaron la necesidad de repensar el currículo desde perspectivas interculturales, al valorar las lenguas originarias y las identidades de los pueblos indígenas. Así mismo, Ortiz (2022) aportó a la discusión desde el ámbito escolar, al subrayar la importancia de una educación contextualizada que se construyó a partir de referentes culturales propios. En el contexto colombiano, los trabajos de Carrillo (2022), Zabala (2023) y Casella (2021) permitieron comprender los desafíos y avances en torno a la educación bilingüe intercultural, particularmente en comunidades afrodescendientes e indígenas.

Estos estudios visibilizaron tanto el rezago en políticas curriculares inclusivas como las experiencias exitosas que pueden ser referentes en la región Caribe. Del mismo modo, investigaciones como la de Serrano (2021), centradas en la formación humanista de la Policía Nacional, abrieron nuevas perspectivas sobre cómo incorporar la diversidad cultural en escenarios de formación ciudadana. En conjunto, los antecedentes sustentaron la pertinencia de un modelo curricular transversal que promueve una formación comunicativa asertiva, situada en las realidades multilingües y multiculturales del Caribe colombiano. Estas investigaciones ofrecieron una base teórica sólida para el diseño de modelos educativos que reconocieron la pluralidad étnica y lingüística como un eje fundamental en la enseñanza.

Fundamentos Teóricos

En el contexto de la creación de un plan de estudios multicultural y multilingüe, fue esencial comprender las teorías que sustentaron el enfoque sugerido, debido a que estas teorías sirvieron como guía para la creación de un modelo educativo que se adapte a las características lingüísticas y culturales de los estudiantes. La región Caribe de Colombia necesitó un plan educativo que fomente el desarrollo de habilidades interculturales y lingüísticas contextualizadas debido a su diversidad cultural y plurilingüismo. En esta sección fue necesario recurrir a teorías educativas que consideran la interacción entre el individuo, su entorno sociocultural y el lenguaje como el medio por el cual se construyó el conocimiento y la identidad. Entre estas, las teorías del multilingüismo, teorías relacionadas con el currículo y aquellas que estuvieron circunscritas a la multiculturalidad e interculturalidad.

Teorías del Multilingüismo

Varios autores definieron el multilingüismo como el uso de más de un idioma o la habilidad de hablar más de un idioma (Clyne, 1998; Franceschini, 2009; Kemp, 2009). Estos autores examinaron el multilingüismo desde una variedad de puntos de vista: según Clyne (1998), el multilingüismo puede referirse a la situación lingüística de una sociedad o de una nación en general. Este término está circunscrito al bilingüismo a nivel individual. En contraste, Franceschini (2009) mencionó cuatro categorías de multilingüismo: individual, social, institucional y discursivo. Al hablar de multilingüismo en el ámbito discursivo, se referenció el dominio de varias lenguas, dialectos regionales y/o lenguas de signos.

La lengua en este caso está relacionada con la identidad individual y social. El multilingüismo puede ser una herramienta de enseñanza en las escuelas europeas a nivel institucional. Kemp (2009), por su parte afirmó que el multilingüismo social e individual está estrechamente relacionado, por lo que la pertenencia al grupo puede cambiar a medida que cambia la identidad social. En este sentido, las personas negocian su propia identidad y la de sus comunidades. Al respecto, en la presente investigación fue posible identificar dos grandes grupos de estudiantes con dinámicas de multilingüismo diferentes. Por tanto, se hizo necesario brindar en este apartado las consideraciones conceptuales que caracterizaron y coexistieron en la población participante como muestra de este estudio.

Multilingüismo secuencial

En el presente estudio investigativo fue identificado un grupo de estudiantes cuya lengua materna corresponde a la lengua étnica Wayuunaiki, quienes, pasado un tiempo, adquirieron la lengua oficial del país (español, en este caso) por contacto no intencional, y posteriormente, adquirieron el inglés como lengua extranjera de manera formal. Esto es fundamentado en la teoría del “*multilingüismo secuencial*”, la cual, de acuerdo con Ellis (1994), fue entendida como la adquisición de varias lenguas a lo largo de diferentes momentos de la vida, donde los hablantes aprenden cada lengua gradualmente.

De acuerdo con Ellis (1994), el aprendizaje de una lengua tras otra ocurre en un proceso en el que las primeras lenguas adquiridas son la base para la posterior adquisición de otras. El bilingüismo secuencial se refiere al proceso de aprender un segundo idioma después de haber aprendido el primero. Según Ellis (1994), el saber del estudiante de su lengua materna tiene un

impacto en la adquisición de la segunda lengua. Este autor declaró que este tipo de adquisición es diferente al bilingüismo simultáneo, que se presenta cuando los individuos aprenden múltiples idiomas a la vez desde su niñez. En el multilingüismo secuencial, las estructuras y la comprensión de los idiomas previamente adquiridos pueden influir en los nuevos lenguajes. Ramírez et al. (2014) agrega que:

En esa instancia también fue necesario tener en cuenta que, en un contexto educativo en el que se fomentaron múltiples lenguas (español, inglés y lengua étnica), también pudo analizarse a través del concepto de “multilingüismo institucional”. Este se refirió al apoyo que las instituciones brindaron para el aprendizaje y uso de múltiples lenguas en contextos formales, como la educación. En su obra sobre la educación bilingüe y multilingüe, García (2009) enfatizó la necesidad de políticas educativas que fomentaran el uso equitativo de varias lenguas dentro de las instituciones.

Según García (2009), el multilingüismo institucional permitió que las lenguas minoritarias se preservaran y florecieran en los contextos educativos, mientras se introdujeron otras lenguas para el desarrollo académico y social. En contextos multiculturales, el desarrollo lingüístico de los sujetos se vio significativamente afectado por su entorno. Sin embargo, la situación de cada lengua dependió de factores como su estatus sociopolítico y cultural, así como su uso. Podía encontrarse en "una situación de equilibrio o en una situación de desequilibrio donde existiera una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria" (Ramos, 2015, p. 75).

Al respecto, Velicia (2022) apuntó que en situaciones multiculturales es posible que se promueva:

La aparición del bilingüismo aditivo donde el contacto entre las lenguas permite el enriquecimiento cultural de ambas o, por el contrario, favorece el deterioro de una lengua para el desarrollo de la otra generando una diglosia y causando el olvido y/o rechazo de una de las lenguas por dicho desequilibrio. (p. 9)

Las teorías mencionadas sirvieron como base para comprender el multilingüismo secuencial y aditivo en la educación. Estas teorías tuvieron en cuenta tanto los aspectos lingüísticos como los efectos cognitivos, sociales y culturales del dominio de varias lenguas.

Figura 2

Teorías del multilingüismo y aspectos relevantes

Fuente:
elaboración de la autora



Las ideas de Ellis (1994), Cummins (1981), Lambert (1975), García (2009) y Velicia (2022) en el presente apartado fueron consideradas fundamentales para analizar cómo los estudiantes adquirieron y manejaron diferentes lenguas en diferentes momentos y contextos, así como cómo las instituciones educativas pudieron orientar tanto el diseño del currículo institucional como la práctica pedagógica en el aula (Figura 2).

Interculturalidad crítica

Vista como una perspectiva teórica y política que trasciende las aproximaciones funcionales de la diversidad, para situarse en el análisis de las relaciones de poder que históricamente han jerarquizado los saberes, las lenguas y las culturas. En este sentido, los aportes de Walsh (2009) resultaron fundamentales al plantear que la interculturalidad implica una transformación estructural de las formas de producir, legitimar y transmitir el conocimiento. Esta perspectiva cuestiona los modelos educativos tradicionales que han privilegiado visiones eurocéntricas y propone, en cambio, la construcción de espacios educativos donde las epistemologías de los pueblos sean reconocidas en condiciones de horizontalidad.

En diálogo con lo anterior, los planteamientos de Mignolo (2024) permiten profundizar la comprensión de la interculturalidad crítica al introducir el concepto de colonialidad del saber, entendido como la persistencia de estructuras de poder que determinan qué conocimientos son válidos y cuáles son subordinados. Desde esta perspectiva, las lenguas son portadoras de cosmovisiones que configuran modos particulares de interpretar la realidad. Así, la hegemonía de

ciertas lenguas en el ámbito educativo ha contribuido a la invisibilización de otras, como el wayuunaiki, reproduciendo desigualdades epistémicas que se reflejan en el currículo escolar.

A su vez, los aportes de Maldonado-Torres (2025) refuerzan esta mirada al señalar que la colonialidad opera tanto en el ámbito del conocimiento como en la construcción de las subjetividades. En el contexto educativo, esto se traduce en la formación de sujetos que internalizan jerarquías culturales y lingüísticas, lo que incide en su identidad y en su relación con el aprendizaje. Así, la presente investigación retomó este planteamiento para sustentar la necesidad de un currículo que reconozca y valore las múltiples formas de ser, conocer y comunicar presentes en contextos multiculturales y multilingües, como el Caribe colombiano.

En concordancia con autores como Basail (2022), han profundizado en la distinción entre una interculturalidad funcional, orientada a la inclusión superficial de la diversidad, y una interculturalidad crítica, que busca transformar las estructuras que generan desigualdad. Esta diferenciación resulta clave para la presente investigación, en tanto permitió situar el modelo curricular propuesto más allá de una simple incorporación de lenguas, para entenderlo como una apuesta por la transformación de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder en el aula. Con los aportes teóricos de autores como Basail (2022) se buscó integrar el español, el inglés y el wayuunaiki para generar un proceso de resignificación del currículo que reconozca la diversidad lingüística y cultural como eje estructurante del proceso educativo.

De igual manera, perspectivas emergentes, como la de Mendieta (2025), aportan elementos contemporáneos al enfatizar la necesidad de integrar enfoques interseccionales que permitan comprender cómo la diversidad cultural se articula con otras dimensiones, como la desigualdad social, la exclusión educativa y las dinámicas territoriales. Este enfoque amplía la comprensión de

la interculturalidad crítica, al situarla en escenarios complejos donde convergen múltiples formas de diferencia. En este sentido, la presente investigación asumió una postura ética que reconoció la validez de los conocimientos locales y promovió su integración en el modelo curricular propuesto.

En coherencia con estos planteamientos, la presente investigación asumió la interculturalidad crítica como un fundamento teórico que orienta la construcción del modelo curricular multicultural y multilingüe (español–inglés–wayuunaiki). Desde esta perspectiva, el currículo se concibió como un espacio de encuentro entre saberes, donde las lenguas se integran como formas de conocimiento que dialogan en condiciones de equidad. Así, el modelo propuesto busca superar la fragmentación entre el sistema educativo general y las propuestas educativas propias de las comunidades, al generar puentes que permitan articular las lógicas escolares con las cosmovisiones locales.

En este sentido, la interculturalidad crítica, además de sustentar teóricamente la investigación, orienta su intencionalidad transformadora, al proponer una educación que reconozca la diversidad lingüística y cultural del Caribe colombiano como una riqueza pedagógica. De este modo, el aporte de esta perspectiva al objeto de estudio radicó en posibilitar la construcción de un currículo que contribuyó a la formación de sujetos capaces de interactuar en contextos multiculturales y multilingües desde el respeto, el reconocimiento y la construcción colectiva de conocimiento.

Teorías Curriculares

Desde la concepción del objeto de estudio de la investigación, un currículo debía ser diseñado de manera que reflejara y respondiera a las experiencias culturales y sociales de los estudiantes, al reconocer y valorar su diversidad. Al adoptar esa perspectiva, el diseño de un

currículo multicultural y multilingüe pudo incorporar conocimientos y perspectivas de diversas culturas y comunidades lingüísticas, así como promover una educación más inclusiva y significativa.

Esta teoría, desarrollada principalmente por pedagogos como Gloria Ladson-Billings (2014), sostuvo que el currículo debía ser diseñado de manera que reflejara las experiencias culturales y sociales de los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de grupos marginados o históricamente excluidos.

El reto consistió en hacer que el currículo fuera más significativo y relevante para los estudiantes al conectarlo con sus vidas y realidades cotidianas. En el contexto del diseño curricular multicultural y multilingüe, esa perspectiva implicó incorporar conocimientos, perspectivas y experiencias de diferentes culturas y comunidades lingüísticas en el currículo, para así promover la equidad y la inclusión. De acuerdo con la revisión de los planes y programas de los dos establecimientos educativos que participaron en este estudio, las conceptualizaciones curriculares que se plasmaron en esa sección fueron aquellas circunscritas al modelo pedagógico educativo de cada uno de ellos.

Currículo Educativo Crítico Social

Uno de los establecimientos educativos que participaron en este estudio fue la Institución Educativa Distrital Universal, ubicada en la ciudad de Barranquilla, Colombia. Este establecimiento ofreció una formación formal desde el preescolar (transición) hasta el último grado de la media (undécimo grado). Asimismo, el modelo pedagógico de ese plantel se circunscribió al enfoque “Crítico Social”, en el cual los estudiantes desarrollaron su personalidad y sus capacidades en torno a las características sociales, por una colectividad en consideración del hacer científico, preparándose así para su desenvolvimiento competitivo en su entorno local y global.

El currículo educativo sociocrítico, de acuerdo con Freire (1970), se basó en la teoría crítica, que destacó la importancia de transformar las problemáticas sociales en escenarios de participación, crítica y reflexión. Se enfatizó la construcción axiológica, simbólica y cultural del

mundo, así como la manera en que se aplicaron los conceptos de la dialéctica, la relación escuela-entorno, el pragmatismo crítico, el texto discursivo, la pedagogía crítica y su didáctica para interiorizar el ejercicio de la crítica. Según Gómez y Betancur (2014), asumir la pedagogía crítica como referente para la renovación de la escuela implicó un conocimiento del contexto social que posibilitó la identificación de aquellos saberes como medio para comprender y transformar la realidad.

El paradigma crítico-social estuvo estrechamente relacionado con la creación y la implementación de un plan de estudios que se enfocó en la transformación social y la emancipación. Un plan de estudios basado en ese paradigma fue más allá de enseñar habilidades o conocimientos técnicos. Se enfocó en enseñar a los estudiantes a comprender críticamente las estructuras de poder que afectaban su vida y su entorno social. Desde esa perspectiva, un enfoque crítico-social en la educación debió centrarse en la formación de ciudadanos capaces de analizar y criticar la realidad social, económica y política.

En ese sentido, Habermas (1981) enfatizó la importancia del diálogo en la educación, al destacar la necesidad de fomentar la “comunicación libre de coerción” y la participación democrática en la toma de decisiones. Esto significó que el plan de estudios debía ser adaptable, participativo y enfocado en la resolución de problemas sociales, con el estudiante visto como un agente de cambio en lugar de un destinatario pasivo de información. El paradigma crítico-social, desarrollado por pensadores como Paulo Freire (1970) y Habermas (1981), sostuvo que la educación debía ayudar a empoderar a los estudiantes al proporcionarles herramientas para cuestionar y transformar las estructuras sociales que perpetuaban la opresión y la desigualdad.

Desde un punto de vista crítico, un currículo multilingüe enseñó varias lenguas y analizó las relaciones de poder entre ellas. Giroux (1988) enfatizó que, en línea con el paradigma crítico-social, un currículo multilingüe y multicultural debía desafiar las jerarquías lingüísticas que marginalizaban las lenguas minoritarias. Al hacerlo, se fomentó una mayor equidad en la educación y se permitió a los estudiantes desarrollar una conciencia crítica sobre las dinámicas de poder en el lenguaje y la cultura. Como resultado, la relación entre el currículo crítico-social y un diseño curricular multicultural y multilingüe fue sinérgica porque ambos enfoques buscaron transformar la educación en un espacio de justicia social y equidad (Figura 3).

Figura 3

Relación entre el currículo social y el currículo multicultural y multilingüe



Fuente: Elaboración de la autora

Currículo educativo humanista en la formación policial

En la investigación, el paradigma humanista estuvo estrechamente relacionado con la formación técnica profesional que ofreció la Escuela de Policía Antonio Nariño, ubicada en el área metropolitana entre Barranquilla y el municipio de Soledad, Colombia. Al respecto, para garantizar la seguridad y la convivencia, la Policía Nacional creó el Sistema Educativo Policial mediante la Dirección Nacional de Escuelas (DINAE). Este sistema garantizó la formación y capacitación continua de los oficiales de policía a través de programas organizados y adaptados a las normas, la innovación y la calidad educativa en la educación superior.

La educación, desde una perspectiva humanista, estuvo fundamentada en una concepción antropocéntrica, lo que significó que el ser humano fue el centro y el propósito de todo proceso educativo. Desde esa perspectiva, la persona no fue simplemente un destinatario pasivo de información; fue un ser integral cuya educación debió tener en cuenta tanto sus aspectos cognitivos como sus aspectos afectivos, emocionales y éticos. Al respecto, Carl Rogers (pionero del humanismo) sostuvo que “la única persona que no podía ser ayudada era aquella que culpaba a otros por sus problemas” (Rogers, 1969, p. 50).

El humanismo en la educación fomentó un enfoque personalizado y centrado en el estudiante, donde el maestro fue un transmisor de conocimientos y un facilitador que ayudó al estudiante a crecer en su totalidad (Figura 4). De acuerdo con Freire (1970), “la enseñanza se

refirió a la creación de oportunidades para la producción o construcción personal” (p. 22). Asimismo, Maslow (1971), otro teórico del humanismo, enfatizó que “la educación debía ayudar a los estudiantes a ser más auténticos, a encontrar su identidad y a descubrir su vocación” (p. 127).

Figura 4

Generalidades del paradigma humanista en la formación policial inicial

Paradigma	Generalización simbólica
Humanista	<ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, se debe señalar que la corriente se inserta dentro de las orientaciones filosóficas que se han preocupado por entender la naturaleza y la existencia humana, tales como el existencialismo y la fenomenología. 2. Formación integral de la persona, porque una visión sesgada o unilateral, en cuanto a la formación humana, lleva a un retroceso en otros aspectos del crecimiento humano. 3. De acuerdo con Bugental (1965) y Villegas (1986), citado por (Hernández, 1997) se distinguen algunos postulados fundamentales, comunes a la gran mayoría de los psicólogos humanistas: <ul style="list-style-type: none"> • El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes. • El hombre tiende en forma natural hacia su autorrealización. • El hombre es un ser en contexto humano. • El hombre tiene facultades para decidir. • El hombre es intencional. 4. Según Hamachek (citado por (Hernández, 1997), las metas mayores de la educación son: <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a desarrollar la individualidad de las personas. • Apoyar a los alumnos a que se reconozcan como seres humanos únicos. • Asistir a los estudiantes a desarrollar sus potencialidades (p 171). • Según Patterson (citado por Good y Brophy, 1983), otro objetivo de la educación humanista es el promover el desarrollo del conocimiento personal de los alumnos.

Fuente: Serrano (2021, p. 90)

Estas afirmaciones de Freire (1970) y Maslow (1971) destacaron un principio fundamental del humanismo educativo: el aprendizaje fue un proceso activo en el que los estudiantes construyeron su propio conocimiento a partir de experiencias significativas y relaciones dialógicas con su entorno. Esto significó que la educación debía preparar a los estudiantes para el mercado laboral, como personas capaces de apoderarse de su natural aplauso y contribuir verdaderamente a la sociedad. Estas posturas teóricas estuvieron en consonancia con la idea de que la educación debía estar contextualizada en las realidades y necesidades locales, para promover así un aprendizaje significativo y transformador.

De esta manera, el objetivo fue establecer, desde una perspectiva humanista, crítica y reflexiva, los elementos curriculares que la Policía Nacional consideró en el proceso de formación inicial de los policías de base en Colombia. A continuación, se relacionaron el paradigma curricular humanista y sus características generales de acuerdo con la formación policial inicial.

Asimismo, de acuerdo con Serrano (2021), la educación policial se fundamentó en tres pilares: la potenciación del conocimiento, la formación integral y el enfoque humanista; por ello, en la construcción del macrocurrículo, se integró el enfoque constreñido por la entidad educativa DINA E (p. 30). En ese sentido, las bases teóricas de la formación policial se basaron principalmente en la Política Educativa de la Policía (PEP) nacional de Colombia, que se enfocó en la formación integral de mujeres y hombres policías. Para formar seres humanos éticos, justos y garantes de los derechos humanos, se buscó potenciar el conocimiento y las competencias de cada uno de ellos desde un pensamiento humanista, lo que implicó la investigación, la proyección social y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un currículo humanista enriquecido por un enfoque intercultural y multilingüe proporcionó una visión inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural y lingüística, lo que promovió una educación más justa y relevante para los estudiantes.

Figura 5

Relación entre el currículo humanista, el intercultural y el multilingüe.



Fuente: elaboración de la autora

Esta perspectiva (Figura 5) reconoció que cada persona tenía una identidad cultural y lingüística distinta y que el aprendizaje no podía separarse de su contexto social. En ese sentido, un currículo multicultural y multilingüe contribuyó a que los estudiantes desarrollaran habilidades interculturales, valoraran las diferencias, mantuvieran conversaciones respetuosas y superaran prejuicios.

Currículo en contextos interculturales: tensiones entre el sistema educativo general y el sistema educativo indígena en Colombia

El análisis del currículo en contextos multiculturales y multilingües exigió reconocer una construcción social atravesada por múltiples racionalidades, intereses y formas de comprender el conocimiento. En el caso colombiano, esta complejidad es evidente en la coexistencia de dos grandes sistemas educativos establecidos por el MEN. El primero es el sistema educativo general, orientado por lineamientos nacionales estandarizados, y el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), fundamentado en las cosmovisiones, lenguas y prácticas culturales de los pueblos originarios.

Desde una perspectiva curricular tradicional, representada por enfoques técnicos como el de Tyler (1949) y el MEN (1994), el currículo se concibe como un conjunto organizado de objetivos, contenidos y evaluaciones orientados a la formación de sujetos bajo criterios de eficiencia y estandarización. Sin embargo, este modelo resulta limitado en contextos culturalmente diversos, en tanto tiende a invisibilizar las particularidades lingüísticas y culturales de las comunidades. En contraste, propuestas como la de Stenhouse (1975) abren la posibilidad de comprender el currículo como una construcción dinámica, flexible a las necesidades del contexto, que permite reconocer la diversidad como un elemento constitutivo del proceso educativo.

Es importante destacar que es desde la perspectiva crítica donde se encuentran mayores posibilidades de articulación entre los sistemas educativos diversos. Los planteamientos de Freire (1970) y Giroux (1988) permiten comprender el currículo como un espacio de disputa simbólica en el que se legitiman ciertos saberes mientras otros son marginados. En este sentido, el sistema educativo general ha privilegiado históricamente formas de conocimiento occidentales, mientras que los saberes ancestrales han sido relegados a un lugar periférico dentro de la escuela.

En contraposición, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), promovido por el MEN (2025) en articulación con organizaciones indígenas, plantea una concepción del currículo profundamente vinculada al territorio, la lengua y la espiritualidad. En este sistema, el currículo se configura como un proceso integral de formación en el que el conocimiento se construye a partir de la experiencia, la oralidad y la relación con la comunidad. Esta perspectiva responde a una racionalidad distinta, en la que el lenguaje (como el wayuunaiki) es una forma de comprender y habitar el mundo.

Desde la mirada de la interculturalidad crítica, propuesta por Walsh (2009), la coexistencia de estos sistemas debe entenderse como una oportunidad para generar procesos de diálogo horizontal entre saberes. Esto implicó superar enfoques integracionistas y avanzar hacia una transformación estructural del currículo que reconozca la legitimidad de las epistemologías indígenas. En coherencia con lo anterior, la presente investigación se posicionó en un enfoque curricular crítico e intercultural que reconoció la tensión existente entre ambos sistemas educativos y la asumió como punto de partida para la construcción de una propuesta innovadora.

El modelo curricular multicultural y multilingüe (español–inglés–wayuunaiki) que se pretendió en el presente estudio buscó generar puentes de articulación que permitan integrar los saberes escolares con los saberes comunitarios. De este modo, se propuso un currículo que dialogue con las cosmovisiones de los pueblos, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos, contextualizados y culturalmente pertinentes. En este sentido, la investigación buscó trascender dicha fragmentación, al posicionar el currículo como un espacio de encuentro, reconocimiento y transformación social en contextos multiculturales y multilingües.

En este contexto, la presente investigación se inscribió en una apuesta curricular que reconoció el valor del español, el inglés y el wayuunaiki como lenguas portadoras de sentido cultural, y propuso su integración en un modelo educativo que articula las distintas formas de comprender el mundo. De este modo, el modelo curricular planteado dialogó con el SEIP sin pretender sustituirlo, al tiempo que amplió las posibilidades del sistema educativo general. Por tanto, se configuró un espacio pedagógico en el que convergieron saberes escolares y comunitarios en favor de una educación más inclusiva, contextualizada y socialmente transformadora.

Pedagogía culturalmente relevante y currículo en contextos multiculturales y multilingües

La propuesta teórica de Ladson-Billings (2014) constituyó un referente fundamental para comprender la relación entre currículo, cultura y equidad en contextos educativos diversos. Su enfoque de la “pedagogía culturalmente relevante” (Culturally Relevant Pedagogy) plantea que los procesos educativos deben partir del reconocimiento de las identidades culturales de los estudiantes como un recurso pedagógico y no como una limitación. En este sentido, la autora propone tres principios esenciales: (a) el logro académico, entendido como desarrollo de competencias significativas; (b) la competencia cultural, que implica la capacidad de los estudiantes para mantener su identidad cultural al tiempo que interactúan críticamente con otras culturas; y (c) la conciencia sociopolítica, orientada a la formación de sujetos críticos capaces de cuestionar las desigualdades sociales y educativas.

Desde esta perspectiva, el currículo deja de ser un dispositivo neutral para convertirse en un espacio de disputa simbólica donde se configuran saberes, identidades y relaciones de poder. Esta postura resultó coherente con el enfoque crítico-social que sustenta la presente investigación, en tanto reconoció que las prácticas pedagógicas deben contribuir a la transformación de las condiciones de exclusión que históricamente han afectado a comunidades lingüísticas y culturalmente diversas.

En articulación con el contexto del Caribe colombiano, la propuesta de Ladson-Billings (2014) aporta elementos clave para la construcción del modelo curricular multicultural y multilingüe, particularmente en la integración del español, el inglés y el wayunaiki como lenguas de formación. En este sentido, el modelo propuesto reconoce expresiones de conocimiento, identidad y territorio, promoviendo una formación comunicativa que fortaleció el sentido de pertenencia cultural y la interacción intercultural. Asimismo, la noción de competencia cultural dialogó directamente con el propósito de esta investigación de formar estudiantes capaces de transitar entre diferentes sistemas lingüísticos y culturales sin renunciar a sus raíces.

De igual forma, la dimensión sociopolítica planteada por la autora se vinculó con la interculturalidad crítica asumida en esta tesis, en tanto ambas perspectivas coinciden en la necesidad de cuestionar las estructuras educativas que reproducen desigualdades y en la urgencia

de construir propuestas pedagógicas contextualizadas, inclusivas y transformadoras. En consecuencia, la incorporación de los postulados de Ladson-Billings (2014) permitió fortalecer el sustento teórico del modelo curricular, al situarlo en una perspectiva que articula cultura, lenguaje y poder como ejes fundamentales de la formación educativa en contextos multiculturales y multilingües.

Teorías de la multiculturalidad

Teoría del interculturalismo crítico

Esta teoría abordó las interacciones entre culturas y lenguas desde una perspectiva crítica, al reconocer las relaciones de poder y las dinámicas de dominación presentes en esas interacciones. En el contexto del diseño curricular multicultural y multilingüe, esa perspectiva pudo ayudar a abordar los desafíos relacionados con la diversidad cultural y lingüística, al fomentar el diálogo intercultural y la valoración de las diferencias como recursos para el aprendizaje. Esta teoría, influenciada por pensadores como Freire (1970) y Giroux (1988), se centró en comprender las dinámicas de poder y las relaciones interculturales en contextos educativos. El interculturalismo crítico reconoció las diferencias culturales y lingüísticas como sitios de conflicto y negociación, pero también como fuentes de aprendizaje y enriquecimiento mutuo.

En cuanto al multiculturalismo, esa corriente teórica se centró en analizar las estructuras de poder y las relaciones de dominación que influyeron en el sistema educativo. Sus protagonistas, como Adorno (2008), Horkheimer (2013), Marcuse (1987) y Habermas (2008), colaboraron en el marco de la conocida Escuela de Frankfurt y elaboraron teorías que influyeron enérgicamente en la configuración de las ciencias sociales. En el contexto del diseño curricular multicultural y multilingüe, esa perspectiva pudo ayudar a comprender y abordar las desigualdades sociales y lingüísticas presentes en la educación, así como a cuestionar las narrativas hegemónicas y promover la equidad y la justicia educativa.

Categorías conceptuales

Esta sesión examinó los tipos conceptuales esenciales para la elaboración de un currículo que fomentara una educación inclusiva y contextualizada en el marco de la multiculturalidad y el

multilingüismo en Colombia. En su orden, inicialmente el currículo educativo comprendió su papel fundamental en la organización y planificación del saber en variados contextos educativos. Posteriormente, se examinaron las nociones de multilingüismo y plurilingüismo, perspectivas que resaltaron la riqueza lingüística como recurso y derecho en la educación integral de los estudiantes.

A continuación, se analizaron los conceptos de cultura y culturalidad, con particular atención a su impacto en la identidad y en los métodos de enseñanza. La educación multicultural se presentó como una táctica pedagógica que apreció y reconoció la diversidad cultural en el aula, mientras que la noción de diversidad cultural y multiculturalidad se adentró en la convivencia de diversas identidades culturales. Finalmente, se expuso un análisis histórico-cultural de la multiculturalidad en Colombia, lo que estableció el marco para una interculturalidad que aspiró a incorporar y respetar las diferencias como soporte de una educación equitativa y justa.

Currículo educativo

El concepto de currículo fue amplio y fundamental en la teoría y la práctica de la educación. Según varios autores, pudo definirse como el conjunto de experiencias planificadas y estructuradas que se brindaron a los estudiantes en una institución educativa con el objetivo de desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El currículo generalmente no se limitó al aprendizaje de contenidos; también incluyó aspectos como la organización del tiempo, los métodos de enseñanza, los recursos educativos, la evaluación y la retroalimentación de los saberes.

Para el estudio, Tyler (1949) fue uno de los principales referentes teóricos en la conceptualización del currículo y propuso que este debía diseñarse a partir de cuatro preguntas fundamentales: ¿Qué objetivos educativos se deseaban alcanzar?, ¿Qué experiencias educativas se debían ofrecer para lograr esos objetivos?, ¿Cómo se podían organizar efectivamente esas experiencias educativas? y ¿Cómo se podía determinar si se lograron los objetivos? Este método, también conocido como **modelo de objetivos**, fue ampliamente utilizado en la planificación curricular. Se caracterizó por su énfasis en la secuenciación de las experiencias educativas y la claridad de los resultados de aprendizaje. Aunado a lo anterior, este autor esbozó que:

...el plan de estudios debe considerarse como un medio para brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus habilidades y comprensión. Para

lograr esto, los objetivos deben formularse de manera clara y precisa para que guíen la elección y organización de las experiencias de aprendizaje. (p. 41)

Posteriormente, Stenhouse (1975) propuso una perspectiva del currículo más adaptable y abierta, en la que se enfatizó su naturaleza dinámica y el papel activo de los docentes en su creación. Por su parte, este autor expresó que “un currículo era una forma particular de especificación sobre la práctica de la enseñanza” (p. 142). Stenhouse (1975) estableció en sus postulados que el currículo no debía ser visto únicamente como un plan fijo; debía ser entendido como un proceso de construcción constante. En este sentido, los educadores tuvieron un papel clave en adaptar los contenidos y las metodologías a las necesidades y contextos únicos de los estudiantes. Por tanto, el enfoque procesual del currículo fue una visión que puso énfasis en la interacción constante entre el diseño del currículo y su implementación en el aula.

Por otro lado, autores como Apple (1995) analizaron críticamente el currículo y sugirieron que este reflejaba y mantenía las relaciones de poder y las desigualdades sociales. Este autor consideró que el currículo no fue neutral en ese sentido; es decir, fue una construcción ideológica que tuvo la capacidad de reproducir o transformar las estructuras dominantes. Aunado a lo anterior, Apple (1995) afirmó que “el plan de estudios nunca fue simplemente un conjunto neutral de conocimientos... Siempre fue parte de una tradición selectiva, la selección de alguien, la visión de algún grupo sobre el conocimiento legítimo” (p. 22). Esta perspectiva crítica alentó a los investigadores y educadores a examinar cómo los intereses políticos, económicos y culturales pudieron afectar el plan de estudios y a crear propuestas que promovieran la equidad y la inclusión.

Para el Ministerio de Educación de Colombia (Decreto 230 de 2002), el currículo fue el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyeron a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local. Asimismo, el currículo incluyó los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. En ese momento, el currículum basado en competencias (McClelland, 1973; Boyatzis, 1991) fue el sugerido por el MEN, dado que se centró en el desarrollo de habilidades y competencias específicas en los estudiantes.

De acuerdo con el MEN, el currículo se organizó en torno a objetivos de aprendizaje claros y medibles, con énfasis en la aplicación práctica del conocimiento en situaciones reales. El MEN

también emitió para su comprensión a la comunidad académica algunas orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que definió como apoyo al proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación (Art. 23).

En consonancia con el estudio, para garantizar una educación más pertinente y contextualizada, los enfoques curriculares en un entorno multicultural y multilingüe, como el Caribe de Colombia, debieron tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística. La perspectiva del currículo intercultural sostuvo que fue esencial que el currículo se construyera a partir de un diálogo continuo entre las diversas culturas y lenguas presentes en el entorno educativo, debido a que esto promovió una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Multilingüismo/Plurilingüismo

Los términos de multilingüismo y plurilingüismo se convirtieron en tópicos fundamentales desde la perspectiva de la educación para comprender los desafíos y oportunidades en contextos culturalmente diversos y globalizados. Estas expresiones tuvieron matices tan importantes que afectaron la política educativa y el diseño curricular, aunque a menudo se utilizaron juntas. Las organizaciones internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Unesco, reconocieron que el plurilingüismo y el multilingüismo fueron fundamentales para preservar la diversidad cultural, promover los derechos lingüísticos y mejorar la educación inclusiva.

En primera instancia, la ONU enfatizó la importancia del multilingüismo como un principio fundamental para fomentar la paz, la cooperación y la inclusión social. La ONU reconoció en su resolución de 2012 sobre el multilingüismo que la diversidad lingüística fue un elemento importante del patrimonio cultural de la humanidad y que fomentar el uso de múltiples lenguas en los espacios públicos y educativos promovió la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Desde esa perspectiva, el multilingüismo tuvo un impacto en la política lingüística y fue un derecho humano fundamental que debió ser protegido para garantizar un acceso igualitario a la educación y a los servicios públicos.

La Unesco fue una de las organizaciones más conocidas por fomentar el multilingüismo y proteger las lenguas minoritarias e indígenas. La Unesco señaló en su *Informe Mundial sobre el Multilingüismo* (2003) que la diversidad lingüística fue fundamental para la sostenibilidad cultural y educativa. Su informe destacó que la educación multilingüe basada en la lengua materna tuvo un impacto positivo en el aprendizaje y en la autoestima y la identidad cultural de los estudiantes. Esta organización esbozó que “el multilingüismo es un hecho natural de la vida cotidiana de millones de personas y constituye una oportunidad para promover la diversidad cultural y la inclusión social” (Unesco, 2003).

Asimismo, la Unesco (2016) destacó la relevancia de fomentar el plurilingüismo como una forma de mejorar la convivencia intercultural y promover la paz en sociedades diversas. Su *Informe Global sobre la Educación* (2016) destacó que el plurilingüismo fue una herramienta educativa y un medio para crear sociedades más justas donde todos los idiomas y culturas fueron respetados y valorados. Este enfoque sostuvo que la educación plurilingüe debía ser vista como un derecho de los estudiantes a recibir una educación que les permitiera participar plenamente en una sociedad globalizada y como un medio para proteger las lenguas minoritarias que estaban en peligro de desaparecer.

En términos de plurilingüismo, el Consejo de Europa fue uno de los organismos que más trabajó en la promoción de esta noción. En su *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2001), el plurilingüismo fue definido como una competencia que permitió a los individuos manejar varias lenguas en diferentes grados de dominio, según el contexto y las necesidades comunicativas. El MCER destacó que el enfoque plurilingüe, a diferencia de la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras, integró las lenguas en un repertorio lingüístico que los hablantes pudieron adaptar a diferentes contextos.

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua es un aspecto importante de la cultura y un medio de acceso a las manifestaciones culturales. (p. 22)

La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998), promovida por varias organizaciones internacionales y adoptada en Barcelona, destacó que el respeto de los derechos lingüísticos requirió el derecho a la educación en la lengua materna y la promoción del

plurilingüismo. Esta declaración estableció que las personas tuvieron el derecho a mantener y desarrollar su lengua y cultura en el contexto educativo, y que los estados debieron asegurarse de que los sistemas educativos promovieran el aprendizaje de idiomas oficiales y extranjeros. “Toda persona tiene derecho a recibir educación en su lengua y a que esta se enseñe en el sistema educativo, desde los niveles iniciales hasta los más altos” (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1996).

En Colombia, la Constitución Política de 1991 declaró al país como “pluriétnico”, “plurilingüe” y “multicultural”. “El plurilingüismo se ubicó en la esfera individual y se refirió a la capacidad de las personas de hablar más de una lengua” (Riley, 2003, p. 13). Por otra parte, el multilingüismo, según el Instituto Cervantes (2002), se sitúa en la esfera social y hace referencia a la coexistencia de diversas lenguas en un mismo territorio. En ese sentido, en el presente estudio se hizo referencia a los dos términos, dado que una de las comunidades educativas participantes se encontró inmersa en un contexto plurilingüe y la otra en una categoría monolingüe. Desde ese punto de vista, el plurilingüismo fue entendido como la capacidad de un individuo para utilizar varias lenguas para comunicarse y participar en relaciones interculturales, como agente social.

Como colofón, tal como lo esbozaron Fandiño y Bermúdez (2016), “es necesario que Colombia promueva la educación multilingüe que promueva la integración del aprendizaje de la lengua materna, las lenguas extranjeras y las lenguas indígenas para mejorar la habilidad comunicativa de todos los ciudadanos” (p. 15). En cuanto al plurilingüismo visto desde la formación escolar, desde el punto investigativo de Arismendi (2016), los estudiantes que aprendieron simultáneamente dos idiomas extranjeros y que estuvieron preparados para enseñarlos necesitaron formación en plurilingüismo.

Cultura y Culturalidad

A lo largo del tiempo, la idea de cultura y culturalidad fue un tema de debate desde una variedad de puntos de vista teóricos. La cultura, generalmente, se definió como el conjunto de creencias, costumbres, valores, normas y prácticas que definen a un grupo social específico. Geertz (1973) afirmó que esta idea se limitó a un conjunto de símbolos o costumbres y a un sistema de significados a través del cual las personas interpretaron su entorno. Por lo tanto, la cultura funcionó

como el lente a través del cual los sujetos construyeron sus identidades, al reflejar las dinámicas históricas, sociales y políticas de un contexto en particular. A ello, este autor expresó:

La cultura denota un patrón históricamente transmitido de significados encarnados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas mediante las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes hacia la vida. (p. 89).

A lo largo de las décadas, la posición de los organismos internacionales sobre la cultura había cambiado, particularmente en el contexto de la globalización y los crecientes desafíos de la diversidad cultural. En ese sentido, la UNESCO reconoció la importancia de proteger las culturas en riesgo y promover la participación equitativa de las diferentes culturas en la esfera pública global desde su *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* (2005). Se sostuvo la idea de que la diversidad cultural era un "patrimonio común de la humanidad" y que su preservación tuvo un impacto positivo en el crecimiento social, económico y político de las sociedades.

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) incorporó la cultura y la diversidad cultural en sus agendas de desarrollo, especialmente en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. El ODS 4 sobre la educación de calidad y el ODS 11 sobre la sostenibilidad de las ciudades enfatizaron la inclusión cultural y el respeto por la diversidad cultural como pilares para una educación equitativa y sociedades más cohesionadas. Por ello, el informe *Cultura 2030* de la ONU y la UNESCO enfatizó la importancia de la cultura en las políticas de desarrollo, al reconocerla como un factor que fomentó la innovación, la inclusión social y la resiliencia comunitaria.

La OEI fue un organismo importante para abordar la cultura y la culturalidad; promovió la interculturalidad como una idea que fortaleció las relaciones entre los países de la región. La OEI promovió políticas que fomentaron la integración de la diversidad cultural y la cooperación entre países en temas culturales a través de su *Programa Iberoamericano de Cooperación en Políticas Culturales* y el *Espacio Cultural Iberoamericano*. Según este organismo, la variedad cultural en Iberoamérica constituyó una fuente de riqueza y un elemento esencial para el progreso social, económico y educativo.

La culturalidad, por otro lado, describió cómo las culturas interactuaron y se transformaron entre sí. Esta noción permitió abordar la existencia de múltiples culturas y los procesos dinámicos de intercambio, diálogo y, en ocasiones, conflicto entre ellas. Por lo tanto, la cultura no se limitó a la coexistencia de diferentes expresiones culturales; en cambio, examinó cómo las culturas se entrelazaron, se superpusieron y crearon nuevas realidades culturales en un mundo globalizado.

Tener claridad en este aspecto resultó esencial porque las interacciones culturales siempre estuvieron atravesadas por relaciones de poder, reconocimiento y representación, tal como lo señaló Stuart Hall (1996). Además, “la identidad cultural surge de una posición de diferencia, de una negociación entre pasado y presente, entre diferencia y similitud” (Hall, 1996, p. 4). Comprender la cultura y la culturalidad permitió cuestionar las teorías que fundamentaron la multiculturalidad y promover una formación dentro de un enfoque más inclusivo y justo.

Educación Multicultural

Aguado (1996) afirmó que, históricamente, los movimientos de los derechos civiles en los años 60 y 70 dieron lugar a la educación multicultural en los Estados Unidos. Estos movimientos generaron la necesidad de ampliar las oportunidades para las minorías, lo que llevó a cambios en la educación y a la incorporación de estudios étnicos en las universidades. El concepto se expandió para incluir a más personas que grupos raciales y étnicos, así como mujeres, personas de diferentes religiones, edades, habilidades físicas y orientaciones sexuales.

Por otro lado, Banks (2015) sugirió que los principios de la educación multicultural debían implementarse en el currículo en cuatro niveles. El enfoque de aportaciones se centró en la celebración de figuras y festividades culturales; el enfoque aditivo incorporó temas y conceptos multiculturales sin alterar el plan de estudios; el enfoque transformativo modificó las estructuras del plan de estudios para permitir un análisis crítico desde diversas perspectivas culturales; y el enfoque de acción social involucró a los estudiantes en la resolución de conflictos sociales.

En un estudio más contemporáneo, Pinto (2000) consideró que la multiculturalidad en las instituciones educativas no podía concebirse como una simple acción para facilitar la inserción social o el aprendizaje de estudiantes de otros orígenes culturales. Debía entenderse como la

aceptación de realidades académicas diferentes; era establecer una convivencia de realidades diversas para que la institución educativa y el aula se beneficiaran de las diferencias, similitudes y necesidades de los estudiantes. Este mismo autor afirmó que:

La multiculturalidad no debe introducirse únicamente a través de la transmisión de los contenidos en las aulas como un simple refuerzo informativo, mediante técnicas docentes, sino que debemos introducirla en las estructuras de organización y no reducir la multiculturalidad a la mera intervención educativa, sino salir de las paredes de las aulas e instituciones educativas para colaborar o asumir protagonismos en otras actividades sociales (p. 1).

Es posible apreciar desde el punto de vista de Pinto (2000), quien va más allá de una multiculturalidad en las aulas. Resulta claro que una educación genuinamente inclusiva necesita una transformación radical tanto en los contenidos como en la estructura y en la relación con la sociedad. Esta exploración teórica enfatizó la relevancia de adoptar un enfoque holístico que festeje la diversidad y fomente una convivencia activa y participativa, de tal manera que cada alumno se sienta apreciado y apreciada.

Diversidad cultural / multiculturalidad

La coexistencia de varias culturas dentro de una sociedad se conoció como diversidad cultural. También puso énfasis en la preservación y promoción de la diversidad de expresiones culturales. La Unesco (2001) afirmó que la diversidad cultural es "un rasgo distintivo de la humanidad" y enfatizó la necesidad de valorar a todas las culturas de manera equitativa. La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural estableció que:

La diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la biodiversidad lo es para la naturaleza; en este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (p. 4).

Esta perspectiva sostuvo que la diversidad cultural fue una parte integral de las sociedades humanas y que los derechos culturales están directamente relacionados con ella. Autores como García (1989) apoyan esta perspectiva, al sostener que la diversidad cultural es una "configuración cambiante" que se origina a partir de los flujos interculturales y globales. Por su parte afirma que:

La diversidad cultural no se manifiesta solamente en las diferencias tradicionales entre pueblos o naciones, sino también en la forma en que las culturas locales se transforman en respuesta a los procesos de globalización y modernización. (p. 12).

Con respecto al término de "multiculturalidad", este se refirió a la coexistencia de varias culturas en una misma sociedad o nación, pero no necesariamente implicó una interacción profunda entre ellas. La multiculturalidad admitió la existencia de varios grupos culturales, pero no necesariamente fomentó la integración entre ellos. Charles Taylor (1994), en su obra *The Politics of Recognition*, sostuvo que la multiculturalidad planteaba el desafío de reconocer y valorar las diferencias culturales. Esto fue argumentado en que "el reconocimiento es una necesidad humana vital. El reconocimiento erróneo puede ser una forma de opresión, encarcelar a las personas en una identidad falsa y distorsionada" (Taylor, 1994, p. 25).

Desde este punto de vista, la multiculturalidad implicó la coexistencia de culturas y el reconocimiento activo de las identidades culturales de los grupos minoritarios. No obstante, teóricos críticos como Kymlicka (1995) argumentaron que la práctica del multiculturalismo en algunas sociedades podía derivar en una forma de "tolerancia pasiva" que no lograba integrar adecuadamente las culturas. Kymlicka (1995) afirmó que "el multiculturalismo liberal se basa en el reconocimiento de la diversidad cultural, pero a menudo se limita a una celebración superficial de la diferencia sin abordar los problemas subyacentes de desigualdad y exclusión" (p. 67).

Este autor creyó que la multiculturalidad debía ir más allá de la simple tolerancia e implicar un compromiso activo con la igualdad de derechos y la inclusión de todas las culturas en el marco normativo de la sociedad. En Colombia, el Ministerio de Cultura esbozó que la diversidad cultural era una característica esencial de la humanidad y un factor clave de su desarrollo. Colombia fue un país reconocido por su compleja y rica diversidad cultural, que se expresó en una gran pluralidad de identidades y de expresiones culturales de los pueblos y comunidades que formaron la nación (p.1). Visto de esta manera, la diversidad cultural fue un recurso valioso que fomentó el progreso completo de Colombia y ayudó a crear una sociedad más tolerante, inclusiva y próspera.

En concordancia con lo aquí expuesto, para asegurar un futuro sostenible y equitativo para todas las comunidades que conformaron la nación colombiana, fue fundamental reconocerlas y valorarlas. Así también, la coexistencia de diversos grupos étnicos, tradiciones, idiomas y expresiones culturales en el país creó un tejido social único. La interacción entre diferentes culturas fomentó el intercambio de conocimientos, experiencias y puntos de vista, lo que impulsó la creatividad, la innovación y el crecimiento social y económico. Por lo tanto, la diversidad cultural

constituyó un motor importante para el desarrollo sostenible de las comunidades, pueblos y naciones.

La diversidad cultural y el multiculturalismo estuvieron directamente relacionados con la educación de calidad, según la meta 4.7 del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4). Para 2030, el objetivo era asegurar que todos los alumnos adquirieran las capacidades y conocimientos requeridos para fomentar el desarrollo sostenible. Esto abarcaba la valoración de la diversidad cultural y la participación de la cultura en dicho desarrollo. Además, estuvo relacionada con la promoción de la identidad cultural y el reconocimiento de las culturas locales, que fueron componentes esenciales para integrar la multiculturalidad en el ámbito educativo.

Los conceptos de diversidad cultural y multiculturalidad permitieron un análisis profundo de cómo las sociedades modernas manejarán y valorarán la presencia de múltiples culturas. La diversidad cultural destacó la riqueza inherente a las diferencias culturales, pero la multiculturalidad planteó el desafío de cómo estas diferencias podían coexistir de manera equitativa. Los autores como Taylor (1994) y Kymlicka (1995) señalaron que la clave radicaba en reconocer y respetar estas diferencias desde una perspectiva de tolerancia y políticas inclusivas que promovieran la equidad y la justicia cultural.

Proceso Histórico de la Multiculturalidad en Colombia

En Colombia, el proceso histórico de multiculturalidad tuvo varios hitos clave que reflejaron la evolución del reconocimiento de la diversidad cultural en el país. La historia cultural de Colombia no fue muy diferente a la de otras naciones latinoamericanas, debido a que compartieron los mismos métodos de unificación utilizados por la metrópoli española en el proceso de conquista y colonización de los diferentes pueblos amerindios que existieron (y aún existen) en América. Muchos miembros "letrados e ilustrados" que participaron en los procesos independentistas del siglo XIX, quienes consideraron al indígena y al africano americano como seres incivilizados que necesitaban ser culturalizados, continuaron este proceso de unificación.

El proceso de conquista y colonización llevado a cabo por España durante el período colonial, de acuerdo con González (2021), buscó imponer un modelo de unificación cultural que

desconoció las culturas indígenas y africanas. Después de la Independencia, se formó una élite mestiza que buscó "civilizar" a las comunidades indígenas y afroamericanas. Este enfoque se reflejó en las políticas educativas y sociales a lo largo del siglo XIX y principios del XX, con un énfasis en la religión católica, el idioma español y la imposición de una visión homogénea de la cultura, en detrimento de la diversidad étnica y cultural existente en el país.

Con la aprobación de la Constitución de 1991, Colombia experimentó un cambio y un avance significativos en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país. Este proceso se vio impulsado por movimientos sociales que exigieron el respeto a las identidades indígenas y afrodescendientes, así como por una creciente conciencia de la necesidad de una nueva política inclusiva. La Constitución de 1991 reconoció la diversidad cultural y obligó al Estado a proteger y promover los derechos de las comunidades indígenas y afroamericanas. Este reconocimiento fue fundamental para superar la visión unificadora establecida desde entonces.

Después de la aprobación de la Constitución en 1991, Colombia implementó políticas que reflejaron un enfoque multicultural renovado, con el objetivo de fomentar la equidad y la inclusión en los sistemas educativos. La Ley General de Educación de 1994 (Ley 115) marcó un avance significativo en este sentido al introducir el concepto de etnoeducación, que se destinó a grupos étnicos con lenguas, culturas y tradiciones propias. A través de la vinculación de la educación a sus contextos sociales y ambientales, este enfoque buscó respetar y promover la identidad cultural de estos grupos.

La multiculturalidad en Colombia transitó desde una etapa de imposición cultural durante la Colonia y el siglo XIX hasta un reconocimiento constitucional de la diversidad cultural, lo que condujo a la creación de políticas inclusivas, especialmente en el ámbito educativo. Así, y a modo de ejemplo, González (2021, p.15) señaló:

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) consagra el concepto de etnoeducación, y lo define como la educación “que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”; además, “debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Art. 55).

El reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia representó una evolución compleja y, a la vez, revolucionaria, que transitó desde una era de dominio cultural y uniformidad durante la Colonia y el siglo XIX. El país evolucionó hacia un modelo que reconoció, apreció y salvaguardó la diversidad étnica y cultural. La Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 constituyeron progresos importantes en este sentido, al incorporar ideas como la etnoeducación, con el objetivo de conservar las identidades y costumbres de las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Estos logros también presentaron desafíos constantes en la puesta en marcha de políticas eficaces y en la transformación de una mentalidad histórica que todavía conservaba rezagos de exclusión. Este reto demandó la dedicación del Estado y de una sociedad dispuesta a edificar una auténtica interculturalidad, en la que todas las voces culturales hallaran lugar y consideración en la construcción del proyecto nacional (Tabla 2).

Tabla 2
Fundamentos teóricos. Conceptualizaciones

CATEGORÍA CONCEPTUAL	DESCRIPCIÓN	TEÓRICOS	POSTURAS TEÓRICAS
Interculturalidad crítica	Perspectiva epistemológica y política que analiza las relaciones entre saberes, lenguas y culturas desde una mirada decolonial.	-Walsh (2009) -Mignolo (2024)	- Las lenguas son formas de conocimiento y no solo medios de comunicación. - Promueve el diálogo de saberes en condiciones de equidad. - Cuestiona relaciones de poder en el currículo.
Currículo educativo	Construcción social que organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje.	- Stenhouse (1975). - Tyler (1949). - Apple (1995).	-Currículo como proceso de investigación y desarrollo (Stenhouse). - Diseño basado en objetivos claros (Tyler). - Influencia de valores y poder en el currículo (Apple).
Multilingüismo y Plurilingüismo	Capacidad de un individuo para usar varias lenguas; interacciones entre lenguas en un contexto social.	- Unesco (2003). - Consejo de Europa (2001).	-Multilingüismo como riqueza cultural. -Plurilingüismo como competencia lingüística dinámica. (Unesco, Consejo de Europa).
Diversidad cultural	Condición inherente a las sociedades donde coexisten múltiples expresiones culturales.	- Unesco (2001) - García Canclini (1995)	-Diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad (Unesco). -Transformación cultural en contextos globales (Canclini).

Multiculturalidad	Coexistencia de varias culturas en un mismo espacio, con reconocimiento de sus diferencias.	- Taylor (1994) - Kymlicka (1995)	- Reconocimiento de la identidad cultural (Taylor). -Superficialidad vs. integración profunda (Kymlicka).
--------------------------	---	--------------------------------------	--

Fuente: elaboración de la autora.

Marco Legal

En esta sesión se establecieron marcos normativos fundamentales tanto a nivel internacional como a nivel nacional y local que respaldaron legalmente el objeto de estudio de la presente investigación. A continuación, en su orden:

Referentes Legales Internacionales

Inicialmente, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) – ODS 4 abogó por una “educación de calidad, inclusiva y equitativa” y destacó la importancia de que los estudiantes adquirieran competencias que fomentaran “la apreciación de la diversidad cultural y el respeto por las diferentes formas de vida” (Naciones Unidas, 2015, Meta 4.7). Asimismo, la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), como tratado internacional, alentó a los países a adoptar políticas que fomentaran el multilingüismo y la diversidad cultural, además de proteger las lenguas y culturas minoritarias. La UNESCO (2005, art. 6) estableció que “la diversidad lingüística es un componente fundamental de la diversidad cultural”.

De igual forma, en 2001 el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) promovió la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en un contexto intercultural y subrayó que el aprendizaje de una lengua iba más allá de la competencia lingüística, pues implicaba “desarrollar una conciencia intercultural que permitiera la convivencia pacífica en sociedades multiculturales” (p. 6). Del mismo modo, Arciniegas y Esteves (2025) aportaron un sustento jurídico y conceptual relevante al presente estudio, al evidenciar que la educación intercultural y multilingüe constituye un derecho educativo reconocido en diversos países de la región y respaldado por marcos constitucionales, leyes educativas y acuerdos internacionales.

Por último, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001) ofreció pautas internacionales para garantizar el respeto y la promoción de las culturas y lenguas de las minorías. En ella se reconoció el valor de la diversidad lingüística y se afirmó que “la defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto a la dignidad de la persona humana” (Art. 1), al tiempo que se destacó que las lenguas constituyeron parte esencial del patrimonio cultural de la humanidad.

Referentes Normativos Nacionales

La Constitución Política de 1991 y los marcos legales más recientes, como el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, establecieron un respaldo sólido al multilingüismo y a la diversidad cultural en Colombia. La Carta Magna reconoció explícitamente el carácter pluriétnico y multicultural de la nación en su Artículo 7, al señalar que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Asimismo, el artículo 10 garantizó que el castellano fuera el idioma oficial, pero también reconoció las lenguas y dialectos de los grupos étnicos como oficiales en sus territorios, al proteger su uso, preservación y enseñanza. Estas disposiciones proporcionaron una base constitucional para la implementación de un currículo multilingüe que valorara e incluyera las lenguas indígenas y otros idiomas integrantes de la diversidad nacional.

La configuración de un currículo multicultural y multilingüe en el contexto colombiano exige un sustento normativo que reconozca la diversidad étnica y lingüística del país como fundamento del sistema educativo. En este sentido, el Decreto 481 de 2025, expedido por el MEN (2025), constituye un hito al establecer el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado, reconociendo la legitimidad de los procesos educativos fundamentados en las cosmovisiones, lenguas y prácticas culturales de los pueblos indígenas. Este marco normativo evidencia la coexistencia de distintas racionalidades educativas y plantea el desafío de articularlas en escenarios formales de enseñanza.

En este sentido, el SEIP se configuró como una apuesta por la autonomía educativa, que desafió las lógicas homogenizantes del sistema educativo general y promovió la legitimación de saberes ancestrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para la presente investigación, este

marco legal resultó especialmente pertinente, en tanto respalda la necesidad de diseñar e implementar un currículo multicultural y multilingüe que integre el español, el inglés y el wayuunaiki, como expresiones de identidades culturales que deben dialogar en condiciones de equidad. De este modo, el modelo curricular propuesto se alineó con los principios del SEIP al reconocer la diversidad lingüística como un eje estructurante de la educación y contribuyente a la construcción de prácticas pedagógicas más inclusivas, contextualizadas y socialmente pertinentes.

Al ser un país multicultural y multilingüe, las políticas lingüísticas en Colombia buscaron regular tanto la relación entre el castellano como lengua oficial y las lenguas minoritarias, como la promoción del aprendizaje de idiomas extranjeros. En particular, el inglés fue impulsado a través del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB, 2004-2019), cuyo objetivo apuntó a formar ciudadanos capaces de comunicarse en esa lengua con estándares internacionalmente comparables, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

En lo relativo a la educación bilingüe intercultural, el respaldo legal y normativo resultó igualmente robusto, en consonancia con el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural y lingüística del país. La Constitución de 1991, en su Artículo 68, consagró el derecho de las comunidades indígenas a recibir una educación que respetara y desarrollara su identidad cultural, al promover la enseñanza en su lengua materna y la transmisión de sus saberes ancestrales. Este principio reforzó el enfoque de la educación bilingüe intercultural, que propuso la enseñanza en dos lenguas (generalmente la materna y el castellano) y garantizó que los contenidos educativos reflejaran y respetaran las culturas de los grupos étnicos, afrodescendientes y raizales.

En esa misma línea normativa, el Decreto 2406 de 2007 y el Decreto 2500 de 2010 regularon la prestación del servicio educativo en comunidades indígenas. El primero reconoció su derecho a una educación que promoviera sus valores culturales y lingüísticos, en concordancia con la Constitución de 1991, mientras que el segundo complementó esa regulación al reforzar los principios de autonomía educativa establecidos en el Decreto 2406. Por su parte, las políticas lingüísticas también velaron por la relación entre el castellano y las lenguas nativas y criollas. En esta dirección, el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, denominado *Colombia Potencia Mundial de la Vida*, incluyó lineamientos para fortalecer la diversidad cultural y lingüística. A su

vez, el *Plan Decenal de Lenguas Nativas 2022-2032* identificó la existencia de 68 lenguas indígenas vivas en el territorio, muchas de ellas en peligro de desaparición.

Normativas Locales

Alineada con los principios del multiculturalismo y el respeto por los saberes ancestrales, la normativa promueve estrategias que fomentan la enseñanza intercultural y bilingüe. Además, establece lineamientos específicos para la promoción y consolidación de una política pública orientada hacia el desarrollo de iniciativas educativas y culturales, e integra aspectos de diversidad cultural y lingüística en el ámbito local. Este acuerdo busca fomentar la inclusión de diferentes grupos culturales y étnicos, con un enfoque en la equidad, la participación comunitaria y el respeto por la diversidad, al promover así una educación más inclusiva y contextualizada

En el Distrito de Barranquilla, también se cuenta con el programa "Soy Bilingüe", lanzado en 2020, que tiene como objetivo capacitar a estudiantes y docentes para aprender inglés como segunda lengua. Este programa tiene como objetivo cerrar las brechas de capital humano y mejorar las habilidades de comunicación en inglés de los estudiantes desde la primera infancia hasta la educación secundaria. El enfoque está alineado con la creación de un ecosistema bilingüe en Barranquilla, apoyado por recursos didácticos específicos y asociaciones con entidades como el British Council. El Concejo del Distrito de Barranquilla en el acuerdo N.º 0019 de 2017 incorpora el Sistema Distrital de Formación Artística y Cultural a la Política Pública de Cultura.

Tabla 3

Referentes normativos: internacional, nacional y local

NIVEL	INSTRUMENTO NORMATIVO	DESCRIPCIÓN
INTERNACIONAL	Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) - ODS 4	Promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad y oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.
	Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005)	Busca proteger y promover la diversidad cultural a nivel mundial.
	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001)	Proporciona un marco para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas, en función de niveles comunes.
	Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001)	Afirma la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad y destaca la igualdad de todas las culturas.

	Constitución Política de 1991 - Artículo 7, 10, 68	Artículo 7: Protección de la diversidad étnica y cultural. Artículo 10: Promoción del bilingüismo. Artículo 68: Derecho a la enseñanza y libertad de cátedra.
	Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026	Establece estrategias para el desarrollo social y económico de Colombia, al incluir la promoción de la educación.
NACIONAL	Plan Decenal de Lenguas Nativas (2022-2032)	Promueve la protección y revitalización de las lenguas indígenas en Colombia.
	Plan Nacional de Inglés – PNI (2015-2025)	Estrategia gubernamental para consolidar el inglés como segunda lengua en el país.
	Plan Nacional de Bilingüismo (2004-2019)	Impulsa el bilingüismo en el país, con énfasis en el aprendizaje del inglés.
	Proyectos de Fortalecimiento del inglés en las Entidades Territoriales (PFDCLE, 2010-2014)	Programas para mejorar la enseñanza del inglés en las diferentes regiones del país.
	Decretos 2406 de 2007 y 2500 de 2010	Normas que regulan programas educativos, especialmente en relación con el bilingüismo y el uso de lenguas nativas.
LOCAL	Acuerdo N.º 0019 de 2017 (Concejo del Distrito de Barranquilla)	Define políticas públicas locales para la educación bilingüe en Barranquilla.
	Programa "Soy Bilingüe" (2020)	Iniciativa del Distrito de Barranquilla para fortalecer las competencias en inglés de los estudiantes de la región.

Fuente: elaboración de la autora.

En concordancia con lo anterior (Tabla 3), conocer las normatividades resultó fundamental al momento de construir un PEI en la región Caribe de Colombia, pues implicó incorporar los saberes de las comunidades afrocolombianas, indígenas y de otros grupos presentes en la región, en un esfuerzo por fortalecer el sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Para ello, el plan de estudios priorizó enfoques educativos que consideraron el pluralismo cultural y fomentaron el respeto por la diversidad étnica y cultural.

Este planteamiento explicó por qué el PEI en la región Caribe se enfocó en construir una educación inclusiva y respetuosa de las diferencias culturales y fue entendido como un eje transformador que permitió contextualizar la misión y la visión de las instituciones educativas con la realidad del territorio. En ese momento, resultó pertinente también revisar cómo, desde la región Caribe, fueron abordadas las principales normatividades y disposiciones legales relacionadas con la educación multicultural y multilingüe en cada uno de los departamentos que la conformaron (Tabla 4).

Tabla 4

Normatividades y disposiciones legales relacionadas con la educación multicultural y multilingüe en la Región Caribe de Colombia.

Departamento	Normatividad / Disposición Legal
ATLÁNTICO	La Ley 115 de 1994 establece principios que promueven la diversidad cultural en la educación.
	Acuerdo 002 de 2016 del Concejo Distrital de Barranquilla: reconoce la diversidad cultural y la necesidad de educación inclusiva.
BOLÍVAR	Ley 1381 de 2010: Promueve el respeto por la diversidad cultural y lingüística, especialmente en comunidades afrocolombianas e indígenas.
	Política Pública de Educación Multilingüe: Implementada en Cartagena para integrar lenguas indígenas y afrocolombianas en el currículo.
CESAR	Acuerdo Municipal No. 024 de 2017: fomenta la enseñanza de las lenguas nativas en el currículo escolar.
	Estrategia de Educación Intercultural: desarrollada con comunidades indígenas para incorporar saberes ancestrales en la educación.
LA GUAJIRA	Ley 191 de 1995: reconoce el derecho a la educación en las lenguas nativas de los pueblos indígenas
	Plan de Desarrollo Departamental 2020-2023: incluye estrategias para fortalecer la educación intercultural y multilingüe.
MAGDALENA	Política Pública de Educación para la Diversidad: promueve una educación que respete y valore la diversidad cultural y lingüística.
	Estrategia de bilingüismo: fortalece la enseñanza de lenguas extranjeras y nativas.
SAN ANDRÉS Y PROVIDENCIA	Ley 99 de 1993: promueve el respeto por la diversidad étnica y cultural.
	Plan de Educación Bilingüe: se enfoca en fortalecer el inglés y el criollo sanandresano en el currículo educativo.
SUCRE	Política de Educación Inclusiva: reconoce la diversidad cultural y promueve la enseñanza de lenguas indígenas y afrocolombianas.
	El Acuerdo No. 027 de 2015 fomenta la inclusión de contenidos que reflejen la diversidad cultural del departamento.
CÓRDOBA	Ley 1448 de 2011 establece medidas para la atención a comunidades afrocolombianas, al promover su inclusión en el sistema educativo.
	Proyecto de Educación Intercultural: busca integrar los saberes de comunidades indígenas y afrocolombianas en el currículo escolar.

Fuente: autoría propia

La calidad educativa en el Caribe colombiano fue concebida como un proceso integral que trascendió la mera transmisión de conocimientos. Para mejorarla, se propuso un modelo educativo que contemplara la realidad económica, social y cultural de la región y que garantizara que los estudiantes desarrollaran habilidades y competencias pertinentes para su entorno. Diversos estudios indicaron que una educación de calidad en contextos multiculturales como el Caribe requirió un enfoque holístico que incluyera el rendimiento académico y el desarrollo social y emocional de los estudiantes (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2020).

Ello implicó la implementación de programas destinados a fortalecer la educación inclusiva, el multilingüismo y la identidad cultural.

Lo expuesto se tradujo en una redefinición de valores, metas y estrategias pedagógicas orientadas a promover la inclusión y el respeto por la diversidad. Tal como señalaron De Uribe et al. (2015), “los PEI en contextos multiculturales debían adaptarse a las necesidades específicas de cada comunidad, al permitir que los estudiantes se vieran reflejados en el proceso educativo” (p. 87). En este sentido, el PEI en el Caribe respondió a las necesidades educativas y se consolidó como una herramienta para fortalecer la identidad cultural y social de los estudiantes.

Por tanto, las estrategias de mejoramiento de la calidad educativa en el Caribe colombiano apuntaron a fortalecer el vínculo entre las instituciones educativas y las comunidades, un enfoque que se demostró efectivo en contextos de alta diversidad cultural. La tabla contrastiva que se presentó detalló información que permitió evidenciar que, aunque en los establecimientos educativos de la región Caribe existieron programas con enfoque multicultural, solo un 35 % de las escuelas integraron contenidos culturales de manera formal, y apenas un 15 % empleó el bilingüismo en lenguas indígenas, lo que confirmó que esta región enfrentó importantes desafíos de continuidad y cobertura, especialmente en las áreas rurales.

Criterios Éticos De La Investigación

Los estándares éticos del estudio abordaron aspectos esenciales relacionados con el respeto y la integridad de las comunidades y los idiomas implicados. En primer lugar, resultó vital garantizar el respeto a la diversidad cultural y lingüística de los participantes, especialmente en un entorno multicultural y multilingüe como el de la región Caribe de Colombia. Esto implicó identificar y valorar las lenguas nativas, como el wayuunaiki, evitar su exclusión o estigmatización frente a los idiomas predominantes y asegurar la inclusión y la equidad en los procesos educativos.

Desde una perspectiva axiológica, el proyecto resaltó valores como la solidaridad, el respeto y la empatía, que se incorporaron como ejes fundamentales en el desarrollo de las actividades. Dichos valores orientaron las interacciones en el aula e inspiraron el diseño de estrategias pedagógicas que promovieron la convivencia armónica y el reconocimiento mutuo

entre los estudiantes. En este sentido, el marco teórico que sustentó la investigación se construyó sobre estas bases epistémicas y conceptuales, al proporcionar una estructura sólida que aseguró la coherencia entre las actividades y los objetivos pedagógicos y sociales planteados.

Asimismo, el estudio se desarrolló mediante una metodología de participación activa y consensuada con las comunidades implicadas, en especial con los hablantes de wayuunaiki. Esto significó que las decisiones relacionadas con la investigación (como la recolección de datos y la divulgación de resultados) se realizaron en cooperación con los participantes locales y respetaron sus derechos culturales y lingüísticos. Fue indispensable que los procedimientos fueran transparentes, que los participantes comprendieran los objetivos de la investigación y el uso de sus aportaciones, y que se garantizara tanto el consentimiento informado como la protección de sus datos personales.

Desde una perspectiva epistémica, el proyecto doctoral se fundamentó en teorías sobre el multilingüismo, la interculturalidad y el aprendizaje significativo, las cuales sostuvieron que la interacción entre lenguas y culturas actuaba como motor para el desarrollo de competencias complejas en los individuos. Este enfoque reconoció que el conocimiento se construía a partir de experiencias compartidas y de la diversidad de perspectivas. Al aplicar estrategias multilingües, el estudio enriqueció el repertorio lingüístico de los estudiantes y fomentó la construcción de saberes desde una visión plural y crítica, en consonancia con las demandas del siglo XXI. Finalmente, la ética de la investigación consideró el impacto de los hallazgos en las comunidades participantes. Al formular recomendaciones para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, fue fundamental evitar la imposición de modelos educativos externos que no respetaran las costumbres y tradiciones locales. Por el contrario, se promovieron métodos pedagógicos culturalmente pertinentes que fortalecieron la identidad lingüística y cultural de los estudiantes, favorecieron la consolidación de una educación inclusiva que valoró la diversidad cultural y lingüística de la región.

III TERCERA INTERACCIÓN MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE HORIZONTE METODOLÓGICO

Paradigma, Dimensiones, Diseño y Método

La realización del estudio implicó la elección, basada en evidencia, de un enfoque, un paradigma y un método que orientaron el proceso de construcción del conocimiento. Según Creswell y Creswell (2017), el paradigma constituía la perspectiva filosófica que guiaba la investigación; en este caso, el sociocrítico resultó pertinente, pues se ajustó a premisas epistemológicas y ontológicas orientadas a la transformación social.

Dentro de este marco, el método de investigación se definió como el conjunto de procedimientos empleados para recopilar y analizar datos (Hernández et al., 2014). El paradigma sociocrítico se articuló de manera coherente con la Investigación-Acción Participativa (IAP), entendida como una estrategia metodológica que involucró activamente a los participantes en todas las fases del proceso investigativo (diagnóstico, planificación, acción y evaluación), mediante un ciclo continuo de reflexión y acción (Fals 1987).

Por su parte, el enfoque cualitativo resultó esencial, ya que posibilitó una comprensión profunda de las experiencias, percepciones y significados construidos por los actores sociales, al tiempo que facilitó un análisis crítico de las estructuras socioculturales que incidieron en las vidas (Denzin y Lincoln, 2018). En este sentido, la integración del enfoque cualitativo, el paradigma sociocrítico y el método IAP conformó un marco integral y coherente para desarrollar investigaciones orientadas al cambio social y a la mejora de las condiciones de las comunidades implicadas.

Paradigma

El enfoque metodológico se situó en el paradigma sociocrítico que, de acuerdo con Blanco et al. (2013), constituyó una disciplina de las ciencias sociales orientada a comprender y conocer

la realidad desde un enfoque pragmático que fusionó la teoría y la práctica. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, tal como lo describieron Lomas et al. (2019), con el objetivo de comprender, interpretar y describir de manera detallada, intrínseca y extrínseca el fenómeno analizado dentro de su propia realidad; proporcionó interpretación a las experiencias, sucesos y conductas observables y cualificables manifestadas por los participantes.

El paradigma sociocrítico fue fundamental en la elaboración de esta tesis doctoral, pues se dirigió hacia un entendimiento crítico y transformador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el entorno multicultural y multilingüe de la región Caribe de Colombia. Este paradigma persiguió el saber imparcial, la liberación y la transformación social (Habermas, 1987). En este marco, el enfoque sociocrítico facilitó el análisis de las estructuras culturales, lingüísticas y educativas que influyeron en la educación comunicativa en la región, detectó inequidades y fomentó la modificación del currículo para que resultara pertinente y asertivo en entornos locales.

Aunado a lo anterior, el paradigma sociocrítico defendió la relevancia de la implicación directa de las comunidades en el análisis y la elaboración del currículo, lo que se manifestó en los objetivos concretos de la tesis, como identificar las necesidades comunicativas y detallar las especificidades regionales. El propósito de diseñar un currículo transversal, fundamentado en dichas necesidades, y de medir su eficacia en situaciones particulares, se alineó con la perspectiva sociocrítica de fortalecer a las comunidades y fomentar prácticas educativas que honraran y apreciaran la diversidad lingüística y cultural, favorecer una educación inclusiva y contextualizada.

Por lo aquí expuesto, la investigación, llevada a cabo bajo el enfoque sociocrítico, facilitó el tratamiento de la complejidad cultural y lingüística de la región Caribe de Colombia y promovió una perspectiva educativa inclusiva que reconoció y valoró las lenguas étnicas desde las primeras fases de la enseñanza escolar. Este estudio, al centrarse en un currículo que representara las especificidades multiculturales y multilingües de las comunidades locales, fomentó la reivindicación y revitalización de los idiomas indígenas y un aprendizaje comunicativo que fue asertivo y contextualizado. Así, esta investigación se posicionó como un aporte significativo en el ámbito de la educación multilingüe y multicultural, y promovió prácticas pedagógicas que respetaron y fortalecieron la identidad cultural y lingüística de los estudiantes desde sus primeros años de formación escolar.

Dimensiones De La Investigación

Plano ontológico

Según Guba y Lincoln (1994), la ontología en la investigación se relacionó con las convicciones acerca de la existencia de una realidad objetiva o subjetiva, lo cual influyó directamente en la manera de abordar los fenómenos en estudio. En este escenario, la ontología del presente trabajo se centró en la diversidad de realidades que coexistieron en la región Caribe de Colombia, donde confluyeron distintos idiomas, culturas e identidades. El estudio comprendió que los procesos educativos en un entorno multicultural y multilingüe constituyeron una estructura social que no podía entenderse sin considerar las especificidades de cada comunidad.

Desde este mismo punto de vista, autores como Crotty (1998) sostuvieron que la ontología de un estudio debía incorporar las perspectivas locales y las circunstancias particulares de las comunidades participantes. Por tanto, para la investigación desarrollada, esto significó reconocer los idiomas nativos, como el wayuunaiki, como una realidad legítima que impactó directamente en los procesos de enseñanza. Según esta perspectiva, el análisis de la educación en entornos multiculturales se fundamentó en un enfoque pluralista de la realidad, en el que cada idioma y cultura ocuparon un espacio primordial en la formación del saber. Se concibió como un “objeto” de estudio, una “realidad” activa que incidió en las dinámicas sociales y educativas de la región.

Plano epistemológico

El abordaje de este proyecto de tesis doctoral desde la dimensión epistemológica dejó ver cómo se trató el saber y la manera en que este fue corroborado. En este sentido, la epistemología de la investigación tuvo que ser inclusiva y respetuosa con las culturas autóctonas, al poner en duda las visiones eurocéntricas del saber. De acuerdo con Kuhn (1962), la epistemología se relacionó con los paradigmas que orientaron la generación de conocimiento, y este análisis eligió una epistemología crítica y participativa, que aceptó los conocimientos indígenas y afrocolombianos como legítimos. Esta perspectiva cuestionó las ideas predominantes sobre la educación y permitió una visión más amplia y justa del saber, en la que idiomas como el wayuunaiki fueron apreciados como fuentes de conocimiento y no como obstáculos en la educación.

En este contexto, escritores como Delgado (2013) y Lomas (2009) promovieron una epistemología intercultural que tuvo en cuenta el saber desde el punto de vista académico formal y desde los modos de conocimiento ancestrales de las comunidades. La epistemología de este estudio de investigación se fundamentó en la idea de que el saber fue diverso y debió ser valorado en su pluralidad. La confirmación del saber provino tanto de la academia como de las propias comunidades, y, mediante la cooperación y el intercambio intercultural, posibilitó que los conocimientos locales convivieran de manera justa con el saber académico.

Plano axiológico

Desde la mirada axiológica, los valores como la igualdad, la justicia social, el respeto a la diversidad y la inclusión fueron priorizados en este proyecto. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2018), la axiología en la investigación social conllevó la reflexión acerca de cómo los principios del investigador influyeron en el procedimiento y en los hallazgos de la investigación. En este escenario, los principios de honrar la identidad cultural y lingüística resultaron fundamentales. La investigación tuvo como fin impulsar un currículo que fuera práctico y eficaz desde la perspectiva académica y, además, promoviera la integración equitativa de los idiomas y culturas locales.

Estos principios fueron esenciales para asegurar que los procesos educativos fueran inclusivos y facilitaran a los estudiantes el fortalecimiento de su identidad cultural. Asimismo, tal como indicaron las investigaciones de Banks (2006), la educación debió ser un instrumento para fomentar la equidad, proporcionar a todos los estudiantes, sin importar su procedencia cultural o lingüística, las mismas posibilidades de crecimiento y aprendizaje. En este contexto, la ética de la investigación debió garantizar que los hallazgos tuvieran un efecto académico y social, al aportar al fortalecimiento y a la conservación de las lenguas y culturas locales.

Plano teleológico

De acuerdo con Guba y Lincoln (1994), la teleología en la investigación aludió a los propósitos que guiaron el estudio y, en ese contexto, el objetivo fue crear reflexiones que aportaran a procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos, respetuosos y contextuales. Esta perspectiva concordó con la idea de que los objetivos educativos debían ser transformadores, tanto en lo que

respectaba a los contenidos académicos como en la manera en que se organizaban las relaciones y los valores en el salón de clases. El propósito final de la investigación fue propiciar una transformación en las prácticas pedagógicas que facilitara una integración más amplia de las lenguas y culturas autóctonas en el plan de estudios, impulsar una educación que apreciara la diversidad y promoviera la coexistencia intercultural.

Desde esta misma óptica, y de acuerdo con Biesta (2006), el propósito de la educación se enfocó en la emancipación y el fortalecimiento de la identidad cultural de los alumnos, lo que posibilitó que los objetivos educativos integraran a las personas en variados entornos sociales. Por lo tanto, el propósito de la investigación en curso fue fomentar una transformación en las prácticas pedagógicas que permitiera incorporar más extensamente las culturas y lenguas nativas en el plan de estudios, así como promover una educación que valorara la diversidad y favoreciera la convivencia entre diferentes culturas.

Plano metodológico

De acuerdo con Flick (2014), la metodología que se presentó fue versátil y apta para incorporar diferentes métodos de investigación, en función del tipo de problema y de las metas del análisis. Por lo tanto, la metodología tuvo que ser flexible y brindar una perspectiva completa de los fenómenos analizados. Autores como Patton (2002) resaltaron el valor de la investigación participativa, en la que los participantes locales tomaron parte de manera activa en todas las etapas del análisis.

En este contexto, resultó esencial que los estudiantes, profesores e integrantes de las comunidades participaran en el proceso de investigación, como colaboradores activos en la construcción del saber. La recopilación de información se llevó a cabo de manera ética, lo que aseguró el consentimiento informado y el resguardo de la privacidad de los involucrados. La metodología también tuvo la capacidad de producir retroalimentación continua, ajustándose a las demandas y situaciones que surgieron durante el proceso investigativo.

Tipo y Diseño

El acercamiento al objeto de investigación fue establecido al comienzo del estudio. Por lo tanto, los métodos surgieron desde perspectivas ontológicas (por ejemplo, la esencia de la realidad) y epistemológicas (la esencia de las relaciones entre el conocedor y lo conocido, entre el investigador y lo investigado), que resultaron esenciales para otorgar significado al proceso de investigación (Sparkes, 1998). Para establecer la posición específica, Guba y Lincoln (1994) señalaron que fue imprescindible que el investigador respondiera a las interrogantes ontológicas (por ejemplo, ¿cuál fue la forma y la esencia de la realidad?); epistemológicas (por ejemplo, ¿cuál fue la esencia de la relación?, ¿cómo se relacionaron el investigador y el investigado?, ¿qué rol desempeñaron los valores en el entendimiento?); y metodológicas (por ejemplo, ¿cómo pudo el investigador descubrir lo que consideraba que podría ser?).

En la tesis doctoral, se optó por una ontología relativista, una postura en la que la realidad se edificó socialmente y en la que existieron diversos contextos subjetivos en forma de estructuras mentales. La adopción de una ontología relativista implicó que los investigadores cualitativos descartaran la presencia de una realidad dual (participante–investigador); es decir, se desechó la separación entre ambos y se sugirió una epistemología basada en un enfoque transaccional, subjetivista y construccionista, donde no existió distinción entre el investigador y el informante o investigado.

Método

La Investigación-Acción Participativa (IAP), como metodología seleccionada para el presente estudio, de acuerdo con Lomas et al. (2019), se enfocó en el cambio social y se distinguió por la intensa, activa y democrática participación de la comunidad analizada, que incluyó al investigador, en la toma de decisiones para resolver un problema específico. Este método fue frecuentemente empleado en las comunidades educativas para referirse a las tareas llevadas a cabo por profesores y estudiantes en sus propias clases, con el objetivo de fomentar mejoras en los procesos de enseñanza, en los métodos pedagógicos o en el autodesarrollo profesional (Larrote, 2005).

Uno de los primeros trabajos académicos relacionados con la investigación-acción fue el de Lewin (1946). Para este autor, la investigación-acción debía surgir como una forma de investigar y dar solución a prácticas sociales:

La mejor caracterización de la investigación necesaria para la práctica social es la de investigación para la gestión social o la ingeniería social. Es un tipo de acción-investigación, una investigación comparativa sobre las condiciones y los efectos de diversas formas de acción social y una investigación que conduce a la acción social. La investigación que no produce más que libros no es suficiente. (p. 35)

La variedad cultural y lingüística en el ámbito educativo supo ser un reto y una posibilidad para fomentar prácticas inclusivas y transformadoras en entornos multiculturales como el Caribe de Colombia. Este estudio se situó dentro del enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), un enfoque que "involucra a los participantes en el proceso de investigación con el objetivo de entender y modificar su realidad" (Kemmis y McTaggart, 2000, p. 23). De acuerdo a Fals (1987), este análisis tiene como objetivo:

"... identificar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales de la región, lo que permitirá reconocer y tratar desafíos particulares en la instrucción de idiomas étnicos desde la educación temprana, como una táctica para robustecer la identidad y el sentimiento de pertenencia". (p. 19)

Borda (2009) esbozó que la IAP "es un instrumento para la emancipación y el cambio social" (p. 20), debido a que promueve la elaboración colectiva de un modelo curricular que se ajuste a las especificidades y requerimientos de los alumnos y sus comunidades. En este contexto, la IAP se presentó como una estrategia adecuada en el marco de establecimientos multilingües, lo que facilitó la observación de los retos asociados a la creación de acciones significativas desde el currículo. Esto significa fomentar acciones de reflexión pedagógica y reflexionar sobre la acción llevada a cabo con la participación de los alumnos durante el proceso (Tabla 5).

Tabla 5
Principios fundamentales del enfoque de la IAP

Autor y Año	Fundamento principal de la IAP	Detalles
Kurt Lewin (1946)	Origen del término "Investigación-Acción" y enfoque de la acción social transformadora	Lewin propuso la IAP como un método que une investigación y acción para resolver problemas sociales concretos. Su enfoque es cíclico y basado en procesos de planificación, acción y evaluación, con el propósito de promover cambios.
Orlando Fals Borda	Enfoque emancipador y transformación social en contextos	Fals adaptó la IAP para el contexto latinoamericano; destaca la participación activa de las comunidades y la

(1987)	latinoamericanos	emancipación como objetivo central. Enfatiza la importancia de la coproducción del conocimiento desde el “sur global”.
Lomas et al. (2019)	Relevancia de la IAP para el aprendizaje colaborativo y la innovación educativa	Lomas et al. destacan la IAP como una herramienta valiosa para el aprendizaje colaborativo; argumentan que fomenta la innovación y el cambio en las instituciones educativas a través de la participación y reflexión de todos los actores.
Kemmis y McTaggart (2000)	Ciclo de reflexión-acción y participación como medio para la transformación de prácticas educativas y sociales	Para estos autores, la IAP es un proceso cíclico donde el grupo reflexiona, planea, actúa y evalúa constantemente. Ven la participación y el empoderamiento de los involucrados como centrales para lograr cambios sostenibles y auténticos.
Greenwood (2000)	Integración de la teoría y práctica mediante la participación, orientada a la mejora y solución de problemas sociales	Greenwood sostiene que la IAP debe abordar problemas prácticos y reales en un contexto específico. Plantea que la participación activa es clave para desarrollar soluciones que respondan a las necesidades reales y sean aplicables.

Fuente: elaboración de la autora.

La investigación-acción, tal como lo esboza Greenwood (2000), “no es un campo, ni una asignatura, ni un procedimiento. Es un conjunto de estrategias multidisciplinares dirigidas a una estructura de compromisos éticos e intelectuales”. (p. 32). La investigación-acción se llevó a cabo como una investigación social mediante la cooperación entre un investigador experto y los "responsables del problema" en una entidad local, una comunidad o un grupo deliberado establecido para un objetivo concreto. Basándose en las etapas presentadas por Lomas et al. (2019) para la IAP, el diseño de la investigación contempló cinco fases fundamentales: el diagnóstico, la descripción, la elaboración del plan de acción a implementar y la reflexión sobre la evaluación a implementar:

Fase diagnóstica

El propósito de la fase de diagnóstico fue reconocer y entender a fondo los problemas, necesidades y contextos particulares de la comunidad o grupo bajo análisis. En la IAP, esta etapa se trató como una actividad de colaboración donde los participantes, vistos como agentes de cambio en sus propios entornos, compartieron sus percepciones y vivencias con el fin de construir una percepción compartida de la situación. Este diagnóstico inicial sentó las bases para reconocer los problemas y sus raíces, siempre en conversación con aquellos que los vivían.

En concordancia, en esta fase inicial se fomentó la conversación con los participantes para detectar problemas significativos desde su punto de vista. De acuerdo con Lomas et al. (2019), este procedimiento demandó un entendimiento detallado del entorno sociocultural, una idea que concordó con Freire (1970), quien subrayó que los participantes debían ser vistos como coinvestigadores y no como meros objetos de investigación. Este método participativo garantizó que el saber producido fuera contextualizado y pertinente; abordó problemas de sentido y no impuestos. Por tanto, fue relevante considerar interrogantes como: ¿Cuáles eran los retos, inquietudes e intereses más relevantes de la comunidad o colectivo local?, ¿Por qué existían estos inconvenientes?, ¿De dónde provenían esos intereses?, ¿Qué problemas o intereses era posible explorar?, ¿Qué debíamos conocer acerca del tema?, ¿Por qué era necesario explorar este asunto? (Justificación): ¿Qué datos requeríamos recolectar?

Asimismo, el diagnóstico inicial se vinculó con el primer propósito, al permitir una identificación participativa de las necesidades comunicativas presentes en los contextos escolares. Se identificaron las realidades comunicativas, lingüísticas y culturales presentes en los contextos escolares a partir de la interacción directa con estudiantes, docentes y comunidades. El diagnóstico se construyó desde el reconocimiento del otro como sujeto de conocimiento, no como objeto de estudio (Kemmis y McTaggart, 2000). Este paso fue esencial para revelar desigualdades, carencias o potencialidades que habían sido ignoradas por los enfoques tradicionales.

El primer propósito del estudio en curso, enmarcado en la fase inicial de la IAP, exigió una comprensión contextualizada de las realidades comunicativas y culturales presentes en el entorno educativo. A través de un proceso diagnóstico participativo, se buscó identificar las principales tensiones, desafíos y posibilidades que enfrentaron los actores educativos en relación con la diversidad lingüística y cultural. Este análisis permitió revelar las brechas en la formación comunicativa, especialmente en comunidades donde las lenguas originarias, como el wayuunaiki, estaban ausentes del currículo formal. De este modo, el diagnóstico promovió un ejercicio reflexivo, crítico y colectivo, orientado a visibilizar las necesidades históricamente marginadas y a fortalecer la formación asertiva desde una perspectiva situada.

En conclusión, en esta primera etapa el investigador pretendió entender el contexto social, cultural, económico y político de los involucrados. De acuerdo con Lomas et al. (2019), resultó

crucial construir una relación de confianza con la comunidad, emplear técnicas como entrevistas abiertas, observación activa y encuentros en grupo para comprender sus inquietudes, requerimientos y anhelos. Freire (1970) enfatizó el valor de la "concientización" como un proceso en el que las personas identificaban su realidad como modificable, lo cual se consiguió a través de un diálogo equitativo entre investigadores y participantes.

Diseño participativo del plan de acción

Identificación de la situación problemática mediante la participación activa de los involucrados. Se exploraron y comprendieron los problemas, necesidades y contextos. Una vez identificada la situación y definido el problema, fue necesario definir el plan de acción a implementar. Es importante recordar que este plan no se interpretó como algo completamente cerrado y definido; si algo distingue a la IAP es su capacidad de adaptación y flexibilidad. El plan general que se desarrolló debió ser lo suficientemente flexible para poder incluir elementos no contemplados durante la investigación que fueron incorporados en las acciones previamente definidas:

- Detallar la circunstancia problemática.
- Definir las metas - Definir los objetivos
- Coordinar el orden de la actuación.
- Describir la forma en que el grupo de investigación se va a vincular con otras personas que participan o están interesadas en el asunto tratado.
- Especificar cómo se gestionarán las mejoras producidas.

La etapa de diseño y validación del modelo curricular respondió al segundo y tercer propósito de la presente investigación, al promover una construcción situada que valoró las características culturales y lingüísticas de las comunidades (Lankshear y Knobel, 2004). Al explorar estas características, se favoreció una comprensión holística del contexto educativo y sociocultural, lo que permitió fundamentar el diseño curricular con pertinencia cultural. Esta etapa posibilitó una toma de conciencia colectiva sobre las identidades lingüísticas y culturales y puso en tensión los modelos escolares monoculturales aún vigentes (Fals, 1987).

La descripción profunda del contexto sociocultural y lingüístico permitió caracterizar las dinámicas identitarias que configuraban los procesos educativos en el Caribe colombiano. Este propósito implicó una lectura crítica de las prácticas pedagógicas, el reconocimiento de saberes comunitarios, las formas propias de comunicación y la presencia o ausencia de lenguas nativas en los escenarios escolares. Desde la IAP, esta etapa contribuyó a la construcción de una base epistémica que legitimó las cosmovisiones de los pueblos indígenas y afrodescendientes como parte esencial del acto educativo. Así, se estableció un puente entre la diversidad cultural existente y las posibilidades de transformación curricular, en pro de una educación más pertinente y coherente con el territorio.

En este sentido, una vez identificado el problema, la comunidad y los investigadores colaboraron para diseñar un plan que abordara las necesidades detectadas. Lewin (1946) ya había señalado la importancia de diseñar intervenciones basadas en ciclos reflexivos que integraran teoría y práctica. Allí, la comunidad colaboró activamente con los investigadores para cocrear estrategias que respondieran a los problemas detectados. Lomas et al. (2019) recomendaron emplear técnicas como mapas de objetivos o análisis FODA participativo para garantizar que las estrategias fueran inclusivas y viables.

Implementación de la acción

Desde este enfoque de la investigación, el proceso careció de sentido si no se pudo alcanzar esta etapa. El objetivo principal de la IAP fue intervenir e implementar cambios que alteraran la realidad analizada. La implementación del plan no fue una acción lineal ni mecánica; presentó cierta complejidad, riesgo e inseguridad. La acción se fundamentó en la idea de que los datos obtenidos por medio de los distintos instrumentos, por sí mismos, no bastaron para identificar relaciones, interpretar y obtener significados pertinentes en relación con el problema tratado. Fue necesario situar su análisis en un contexto secuencial (Figura 6), dado que junto con la descripción de los contextos educativos (en las observaciones, entrevistas y diarios), se encontraron los elementos que conformaban dichos contextos educativos.

En esta etapa se ejecutaron las estrategias acordadas. Según Lomas et al. (2019), fue vital mantener una retroalimentación constante entre los participantes para garantizar que las acciones

estuvieran alineadas con los propósitos y las expectativas colectivas. Greenwood y Levin (2007) subrayaron que esta implementación no debía ser rígida, ya que la naturaleza participativa exigía ajustes según las necesidades emergentes. De acuerdo con Lomas et al. (2019), esta fase se caracterizó por la implicación activa y la supervisión continua para ajustarse a las situaciones que surgieron (Figura 6).

Figura 6
Pasos del análisis secuencial



Fuente: adaptado de Elliott (1990); Kemmis y McTaggart (2000). Elaboración de la autora.

La ejecución del modelo propuesto se relacionó con la fase de acción de la IAP, en la que se validó su aplicabilidad en escenarios reales (cuarto propósito). La implementación se adaptó a las particularidades lingüísticas, sociales y culturales de cada institución educativa participante. Este paso involucró talleres, actividades formativas, ajustes curriculares y acompañamiento docente, en un proceso continuo de retroalimentación. Además, permitió valorar la receptividad del modelo por parte de los actores escolares y su contribución a la integración del multilingüismo y la interculturalidad como prácticas pedagógicas efectivas y sostenibles en el tiempo.

La adaptabilidad fue esencial para enfrentar situaciones inesperadas, como modificaciones en la dinámica de la comunidad o restricciones de recursos. La observación o la supervisión de la acción en el proceso de investigación permitió a los investigadores documentar la generación y recolección de los diferentes datos. Fue en esta etapa en la que se hizo uso de las técnicas e instrumentos de recolección propios de las investigaciones cualitativas.

Reflexión o evaluación

Fue el instante de examinar, interpretar y extraer conclusiones que estructuraron los hallazgos de la reflexión, en relación con las cuestiones fundamentales que surgieron en el proceso de planificación. Por lo tanto, se convirtió en un esclarecimiento de la circunstancia problemática mediante la autorreferencia conjunta. A pesar de que la última etapa del proceso habría sido la de reflexión o evaluación, no se comprendió por ello que el proceso final fuera únicamente la reflexión o evaluación. El proceso se concluyó. Esta fase se convirtió en el inicio de un nuevo proceso de detección de necesidades.

Por tanto, la implementación piloto y la evaluación crítica del modelo permitieron cumplir el cuarto y el quinto propósito, al reflexionar sobre los impactos del currículo en la formación comunicativa y ajustar el diseño según la experiencia. Fue fundamental reconocer que la evaluación constituyó una etapa esencial del proceso investigativo, centrada en analizar de manera crítica los logros, tensiones, aprendizajes y transformaciones generadas por el modelo curricular. Esta fase implicó recolectar evidencias desde una perspectiva cualitativa y participativa, valorar los resultados pedagógicos y los procesos de apropiación, empoderamiento y reconocimiento cultural que emergieron en las comunidades escolares.

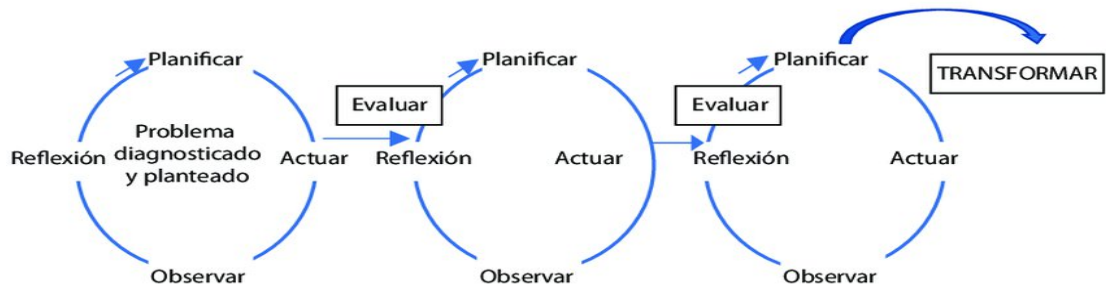
Asimismo, la evaluación orientó nuevas acciones o ajustes necesarios, al permitir cerrar un ciclo de la IAP e iniciar otro con mayor solidez, bajo el principio de que la transformación educativa es un proceso continuo en diálogo con las realidades del territorio. Lomas et al. (2019) enfatizaron que este proceso permitió la construcción de una práctica sostenida de transformación social, lo cual resonó con el concepto de "ciclos espirales" descrito por Kemmis y McTaggart (2000), donde cada ciclo amplió y profundizó el conocimiento y las acciones. Schön (1983) introdujo el concepto de "reflexión en acción" como una práctica esencial para ajustar el curso de las intervenciones en tiempo real. Este enfoque fomentó un aprendizaje continuo tanto para los investigadores como para los participantes (Figura 7).

En lo aquí expuesto en el presente apartado, el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP) respondió directamente a la naturaleza del problema identificado: la ausencia de un currículo que responda de forma asertiva y contextualizada a la diversidad cultural y

lingüística del Caribe colombiano. La IAP, al estar enmarcada en el paradigma sociocrítico, permitió comprender que el conocimiento se construye en interacción dialógica con los actores sociales (Kemmis y McTaggart, 2000).

Figura 7

Proceso de espiral o ciclo de la investigación-acción participativa



Fuente: Adaptado de Carr y Kemmis (1988)

En este sentido, el método posibilitó diagnosticar de manera crítica las necesidades comunicativas multilingües e interculturales y generar transformaciones concretas desde la praxis colectiva. Cada etapa se articuló con los propósitos de construir y validar un modelo curricular que legitime las lenguas y cosmovisiones originarias en el sistema educativo (Carr y Kemmis, 1986; Hernández et al., 2014).

Participantes

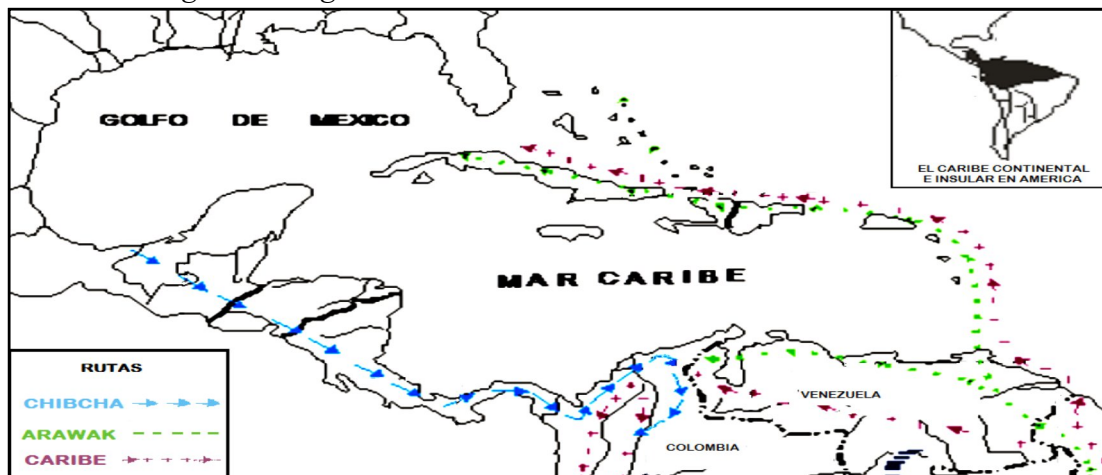
En la Investigación-Acción Participativa (IAP), los involucrados fueron colaboradores activos que cocrearón el saber y contribuyeron a la transformación de su realidad. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (2000), los individuos involucrados en un estudio IAP se reconocieron como actores sociales, colaboradores o incluso coinvestigadores, dado que su función consistió en compartir datos, reflexionar sobre su entorno y sugerir soluciones a las dificultades a las que se enfrentaron. Este método fomentó una relación equitativa entre el investigador y los involucrados y garantizó que el proceso de investigación fuera inclusivo y tomara en consideración sus conocimientos, vivencias y características culturales.

La participación se transformó en el eje central de la investigación al establecer una distinción importante con métodos tradicionales más extractivos. En este sentido, la selección de los participantes en una investigación IAP se realizó de forma estratégica y cooperativa, al

considerar aspectos como su comprensión del contexto, su disposición para participar en el proceso y su relevancia respecto al problema estudiado. Greenwood y Levin (1998) subrayaron que, en la IAP, se seleccionó a los participantes como actores fundamentales, quienes poseían las perspectivas y experiencias requeridas para abordar el fenómeno en estudio.

En definitiva, este método posibilitó la incorporación de la variedad de opiniones existentes en la comunidad, al promover la construcción conjunta de estrategias de transformación. Por ello, la función de los participantes no se restringió a la recopilación de datos; también desempeñaron un papel proactivo en la interpretación de los resultados, la toma de decisiones y la implementación de acciones, lo que garantizó que las intervenciones fueran contextuales y sostenibles. A lo anterior, en este espacio se hizo necesario conocer los contextos multiculturales y multilingües de los participantes; por ello, a continuación, se presentaron algunas miradas contrastivas de dos establecimientos multiculturales y multilingües de la ciudad de Barranquilla, ubicada en la Región Caribe colombiana.

Figura 8
Movimientos migratorios originarios



Fuente: tomado de Trillos Amaya 2005

Debido a la ubicación geográfica del territorio colombiano (norte del continente suramericano), se facilitó el paso de numerosas poblaciones por el Caribe colombiano, con tradiciones lingüísticas diversas. Desde el perfil etnolingüístico, Trillos (2001) mencionó “oleadas de pueblos mesoamericanos que se asentaron en la Sierra Nevada de Santa Marta y de otros pueblos trashumantes procedentes de Centroamérica y las Antillas” (pp. 19-40), los cuales dieron

origen a los caribes y a los arawacos (Figura 8). De esta realidad lingüística y otras más, se derivaron situaciones multilingües que, tanto en Barranquilla como en otras ciudades de la Región Caribe, es posible heredar vocablos procedentes de alguna de las once lenguas indígenas, dos criollas, una variedad de inglés caribeño y del español caribeño.

Contexto general de cada institución educativa. Ubicación y perfil lingüístico

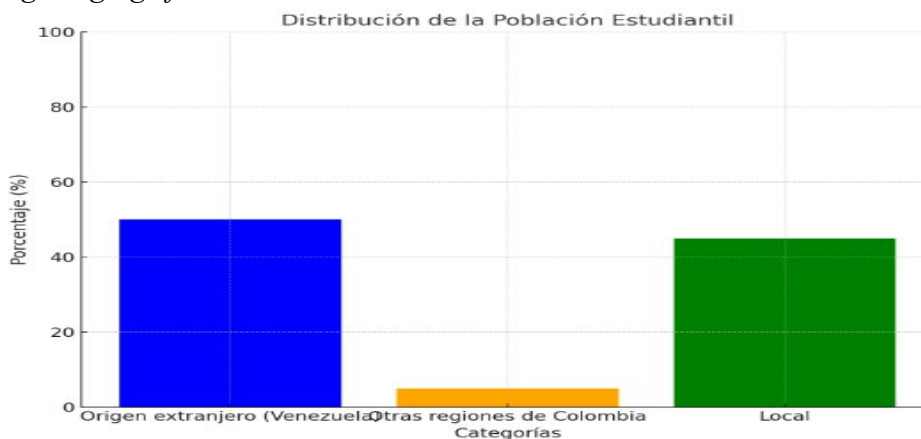
Ámbito 1

En particular, las instalaciones de la IED Universal están ubicadas en la calle 34B No. 2C-47 de la Urbanización Universal, primera etapa de la ciudad de Barranquilla, localidad Suroriente. Este establecimiento educativo, también conocido como antiguos CEB 132 y 49, está posesionado dentro de los siguientes límites: al norte con la carrera 38; al suroriente con el caudaloso río Magdalena; al suroccidente con la avenida Murillo; y al sur con la zona metropolitana del municipio de Soledad.

La IED Universal es de naturaleza mixta, de carácter oficial y funciona con los niveles desde Transición hasta 11.º de la Media. El nivel de transición (preescolar) funciona en ambas jornadas; el ciclo de la Básica Primaria comprendido de primer a quinto grado (1º - 5º) únicamente funciona en la jornada vespertina; la básica secundaria (6º - 9º) y la media (10º - 11º) laboran en la jornada matutina. En la noche, se trabaja con estudiantes mayores de 18 años en el programa de educación para adultos (Figura 9).

Figura 9

Orígenes geográficos de estudiantes de la IED Universal



Fuente: autoría propia

La escuela funciona en una edificación pequeña de dos plantas, con 10 aulas para el aprendizaje, tres oficinas, una sala de docentes, una pequeña biblioteca, dos baterías de baño y un baño para maestros. Se cuenta con un recurso humano de 23 docentes, dos directivos docentes, tres de personal de servicio y un técnico operativo. La población estudiantil sumada a todas las jornadas supera los 500 estudiantes y la convivencia se puede catalogar en estos momentos como aceptable al atender a los casos atendidos en el año 2022 y a los proyectos implementados para mejorar. De acuerdo con la sistematización del proceso de matrícula, es posible identificar que el 45 % de los estudiantes son colombianos procedentes de la región Caribe.

El 50 % de la población estudiantil es de origen extranjero (Venezuela) y el 5 % proviene de regiones diferentes de Colombia. Esto indica que existe una significativa interacción comunicativa multicultural, dadas las diferentes experiencias contextuales experimentadas por los estudiantes y padres de familia. Además, la mayoría de los estudiantes tienen trasfondos culturales distintos, ya sea de la región Caribe de Colombia o de Venezuela, lo cual puede influir en la dinámica educativa, que genera oportunidades y desafíos para la integración de distintas tradiciones, formas de expresión y prácticas culturales.

Dado el alto porcentaje de estudiantes de origen extranjero (50 %), es probable que haya una necesidad de estrategias pedagógicas inclusivas, especialmente en aspectos relacionados con la integración cultural, apoyo en procesos de adaptación y enseñanza de español para quienes podrían tener variaciones dialectales o influencias lingüísticas de Venezuela. Este contexto educativo sugiere que la IE podría beneficiarse de un enfoque curricular que incorpore elementos interculturales y multiculturales y fomente una educación que valore y promueva la diversidad de sus estudiantes, lo cual podría contribuir a la cohesión social dentro de la IE.

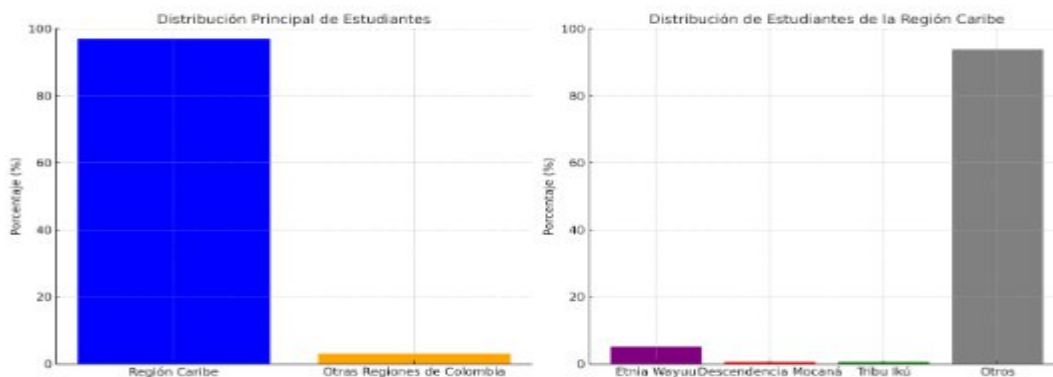
En cuanto a la formación en lenguas, en la IED Universal los estudiantes reciben desde los primeros años la formación en lengua castellana como idioma oficial de Colombia. De hecho, todos los estudiantes poseen esta lengua como nativa o primera lengua. Asimismo, de manera gradual desde la transición, los niños y niñas reciben formación en inglés como primera lengua extranjera y desde el grado primero, son formados también en francés como segunda lengua extranjera.

Ámbito 2

A este le corresponde la Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA) ubicada en la avenida Circunvalar #45-300, área metropolitana de Barranquilla y Soledad. Tal como tipifica la misión de este establecimiento educativo, esta es formar y capacitar integralmente el Talento Humano de la Policía Nacional de Colombia, a través del Proyecto Educativo Institucional. El propósito está enmarcado en desarrollar competencias para el servicio de policía, con énfasis en el respeto de los convenios y tratados internacionales y en el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y proyección social. Esto con el fin de contribuir a la satisfacción de las necesidades de seguridad y convivencia ciudadana (Figura 10).

Figura 10

Orígenes geográficos de estudiantes de ESANA 2024



Fuente: autoría propia

Este claustro formativo policial está organizado por tres compañías de formación, cada una con 200 estudiantes colombianos, entre los 18 y los 30 años de edad aproximadamente. En el momento de la incorporación y formación, en ESANA se forma en diferentes áreas de la rama del derecho, salud ocupacional, inglés como lengua extranjera, investigación académica, entre otras. Por ser formación permanente, los estudiantes procedentes de diferentes zonas y regiones del país duran un año en su preparación bajo la modalidad de inmersión formativa. Al finalizar, los estudiantes obtienen el título de técnico profesional patrullero.

En particular, en cuanto a la atención al proceso de incorporación en ESANA, es posible vincular a estudiantes provenientes de diferentes departamentos de la Región Caribe, con un alto porcentaje que se acerca al 97%, y el resto corresponde a estudiantes de zonas de otras regiones del país. Una información importante relacionada con el alto porcentaje de estudiantes caribeños es que para el 2024, de los aproximadamente 194 estudiantes, 10 de ellos son provenientes de la

etnia Wayuu, uno de descendencia Mocaná y otro de la tribu Ikú. Equivalente a un 6,18% de la población de estudiantes de la región Caribe y un 6% de la población total de estudiantes.

Esta realidad nos indica que la presencia de estudiantes de etnias indígenas como los Wayuu, Mocaná e Ikú, aunque minoritaria (6,18 % de la población caribeña), evidencia un contacto con culturas autóctonas que aportan diversidad cultural y lingüística al entorno educativo. Esta diversidad étnica subraya la necesidad de diseñar políticas educativas que fomenten el respeto y la inclusión de saberes tradicionales y lenguas nativas. Aunque el 3 % de los estudiantes proviene de otras regiones del país, esto abre la puerta al contacto con otras variantes del español colombiano y expresiones culturales. Estas diferencias refuerzan el enriquecimiento del entorno multicultural y fomentan intercambios entre estudiantes con diferentes perspectivas y contextos socioculturales.

Estas diferencias culturales y lingüísticas generan desafíos en la integración de estudiantes provenientes de comunidades indígenas y otras regiones del país. Fue crucial promover espacios de diálogo, respeto mutuo y reconocimiento de estas diferencias como fortalezas en lugar de barreras.

Población muestra

Grupos Focales

Los grupos focales fueron una técnica cualitativa de recolección de información que consistió en reunir a un grupo de personas con características comunes para dialogar en torno a un tema específico, guiados por un moderador que promovía la participación y la reflexión colectiva (Krueger y Casey, 2015). Esta estrategia permitió explorar percepciones, valores, experiencias y necesidades desde la voz directa de los participantes, lo que la convirtió en una herramienta valiosa para investigaciones que buscaron comprender fenómenos complejos en contextos socioculturales específicos.

En el marco de la Investigación-Acción Participativa (IAP), los grupos focales adquirieron una dimensión transformadora. En este sentido, al facilitar el diálogo horizontal entre sujetos que compartían una realidad común, esta técnica se convirtió en un medio para obtener información, en un espacio de reconocimiento mutuo, construcción colectiva del conocimiento y fortalecimiento

de la conciencia crítica (Fals, 1987; Torres, 2007). La IAP exigió que los participantes fueran protagonistas activos del proceso investigativo, en igualdad de condiciones con el investigador o facilitador. Desde esta perspectiva, el uso de grupos focales permitió:

- Reconocer saberes populares, orales y experienciales que no solían ser captados por métodos estandarizados.
- Identificar necesidades y problemáticas desde la subjetividad colectiva.
- Promover la acción dialógica y participativa, base para procesos de transformación educativa y social.

En contextos multiculturales y multilingües como el Caribe colombiano, los grupos focales resultaron especialmente útiles para captar matices identitarios, lingüísticos y comunicativos, así como para comprender cómo estos se manifestaban en los espacios educativos. Por ello, la interacción en grupo favoreció la evocación de recuerdos, ejemplos concretos y expresiones locales, que difícilmente afloraban en entrevistas individuales o cuestionarios cerrados. Dados los dos ambientes educativos, en el presente estudio se establecieron tres grupos Focales distribuidos por niveles de formación académica.

Fase 1: Etapa diagnóstica

En coherencia con esto, el Grupo Focal N.º 1 estuvo conformado por 10 estudiantes de la IED Universal, cinco de ellos correspondientes al nivel de básica primaria y los otros cinco estudiantes de la secundaria y media. Por tanto, en el presente estudio, estos estudiantes se reconocieron como GF1 – BP y GF1 – SM, respectivamente. En cuanto a cinco participantes del segundo ámbito (Escuela de Policía Antonio Nariño) con formación técnico-profesional, estos fueron identificados como GF1 – TP. Así también, el Grupo Focal 2 estuvo integrado por cinco integrantes entre docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos participantes, mientras que el Grupo Focal 3 se conformó por cinco integrantes de la comunidad educativa en general (padres de familia, acudientes, otros).

Grupo Focal GF1 – BP

El GF1 – BP estuvo conformado por estudiantes entre los 8 y los 11 años de edad, quienes cursaban los grados de tercero a quinto de básica primaria. Este grupo representó una etapa clave del desarrollo cognitivo y lingüístico, caracterizada por el afianzamiento de habilidades comunicativas, el fortalecimiento de la comprensión lectora y la ampliación del vocabulario. Durante este periodo también se inició el reconocimiento más consciente de la identidad cultural, social y lingüística del entorno.

Tabla 6

Características principales del Grupo Focal de estudiantes de Básica Primaria (GF1 - BP)

Característica	Descripción	Fuente:
Edad promedio	Entre 8 y 12 años.	elaboración de la autora.
Nivel de desarrollo cognitivo	En la etapa de operaciones concretas (Piaget): comprenden reglas sociales, muestran capacidad para reflexionar sobre su entorno inmediato y expresar sus opiniones.	De
Competencias lingüísticas	Están en proceso de afianzar el español escrito y oral; sin embargo, en contextos rurales, indígenas o afrodescendientes, muchos niños están expuestos a lenguas nativas, criollas o dialectos propios.	sde la
Entorno cultural	Diversos y heterogéneos, suelen convivir con costumbres, prácticas y expresiones lingüísticas locales que, aunque presentes en su vida cotidiana, pueden estar invisibilizadas en el ámbito escolar.	perspectiv a de la
Relación con el currículo	Tienen contacto directo con las áreas básicas (lengua castellana, ciencias, matemáticas, etc.), donde pueden identificarse prácticas o vacíos en torno a la educación intercultural y multilingüe.	Investigac ión-

Acción Participativa (IAP), fue importante incluir las voces de los niños y niñas como receptores del currículo, actores capaces de expresar su visión del mundo y su experiencia comunicativa en contextos familiares y escolares (Tabla 6). Tal como lo señaló Borda (2022), la IAP implicó una participación activa y reflexiva de todos los sujetos involucrados en el proceso investigativo. En el caso de la infancia, autores como Lansdown (2006) y Christensen y James (2017) defendieron que los niños poseían competencias sociales y comunicativas válidas para ser reconocidos como coinvestigadores, especialmente en investigaciones relacionadas con sus propios contextos de vida.

Por lo aquí presentado, la inclusión del Grupo Focal 1 (estudiantes de básica primaria) en este estudio tuvo como propósito recoger percepciones auténticas sobre las prácticas lingüísticas, culturales y escolares que configuraron su cotidianidad. Especialmente, en lo relacionado con las lenguas étnicas, dialectos regionales y expresiones comunicativas propias del Caribe colombiano. Este grupo aportó una mirada intuitiva, espontánea y profundamente contextualizada de la

diversidad lingüística y cultural. Esto resultó clave para diagnosticar necesidades y oportunidades en la formación comunicativa multilingüe e intercultural desde las primeras etapas del sistema educativo.

Grupo Focal GF1 - SM

El segundo Grupo Focal de estudiantes (GF1 – SM) estuvo conformado por cinco estudiantes de los grados de secundaria (6° a 9°) y media (10° y 11°) de la IED Universal, en un rango de edad aproximado de 12 a 17 años. Dado que se encontraba en una fase de desarrollo en la que estaba potenciando sus procesos de identidad social, autonomía cultural y lingüística, así como su capacidad de pensamiento crítico, esta población era un sector clave para el análisis de necesidades comunicativas en entornos multiculturales y multilingües.

Tabla 7

Características principales del Grupo Focal de estudiantes de Secundaria y Media (GF1 - SM)

Característica	Descripción
Edad promedio	Entre 12 y 18 años.
Nivel de desarrollo cognitivo	En transición hacia el pensamiento formal (Piaget): capacidad para la abstracción, análisis crítico, argumentación y comparación cultural.
Competencias lingüísticas	Capacidad de comprender y analizar usos del lenguaje en distintos registros, tanto escolares como sociales. Algunos pueden ser hablantes de lenguas étnicas, criollas o mestizas propias del Caribe colombiano.
Entorno cultural	Alta exposición a la heterogeneidad cultural y lingüística: medios, redes sociales, comunidad y escuela. Interacción con expresiones culturales y lingüísticas diversas (rap, cumbia, letanías, champeta, palabrero, sabedor, lenguas étnicas, entre otras).
Relación con el currículo	Interactúan con áreas como Lengua Castellana, Ciencias Sociales e incluso proyectos de Educación Ética y afrocolombianidad, que pueden contener o invisibilizar contenidos multiculturales.

Fuente: autoría propia

En el marco de la Investigación-Acción Participativa (IAP), este grupo pudo brindar una lectura informada de su realidad educativa, proponer cambios y participar activamente en procesos de transformación curricular, ya que su comprensión de la diversidad lingüística estuvo mediada tanto por la experiencia como por su creciente capacidad reflexiva (Freire, 1970; Borda, 2009). Este segundo grupo de estudiantes (Tabla 7) ofreció insumos clave para identificar la percepción de los estudiantes sobre el valor, presencia o ausencia de la diversidad lingüística en el currículo. Los niveles de escolaridad de este grupo les permitieron explorar sus relaciones identitarias con las lenguas propias o comunitarias, reconocer cómo los discursos escolares y sociales habían

influido en sus actitudes frente a las lenguas étnicas, criollas o no hegemónicas. Por tanto, fueron capaces de valorar su interés o disposición hacia la educación multilingüe y multicultural y de articular sus experiencias vividas con reflexiones más conscientes para el diseño curricular con un enfoque más cercano a la realidad territorial.

Tabla 8

Características principales del grupo de estudiantes con formación Técnico Profesional Grupo Focal (GF1 - TP)

Característica	Descripción	Fuente: elaboración de la autora
Edad promedio	Entre 18 y 30 años.	
Nivel de desarrollo cognitivo	Capacidad consolidada para el pensamiento abstracto, el análisis crítico y la reflexión social.	De acuerdo con las característ icas de
Competencias lingüísticas	Uso de registros técnicos y especializados propios de su formación, además de las lenguas sociales y familiares de su entorno.	
Entorno cultural	Interacción frecuente con escenarios multiculturales: prácticas comunitarias, medios de comunicación, espacios laborales y redes sociales.	
Relación con el currículo	Participan de una formación enfocada en competencias laborales, pero con potencial para integrar contenidos multiculturales que aporten a su formación integral.	

este grupo (Tabla 8), en la fase de diagnóstico aportó a la identificación de percepciones sobre el papel de la lengua y la cultura en la formación técnica y profesional, así como a la exploración de la relación entre lengua materna, comunicación profesional y oportunidades laborales. En este sentido, al valorar el conocimiento y uso de lenguas étnicas y regionales como recurso para la inclusión y el desarrollo, fueron más factibles la comprensión y el grado de conciencia crítica frente a la diversidad lingüística y cultural en su entorno formativo.

El tercer Grupo Focal de estudiantes (GF1 – TP) estuvo integrado por cinco estudiantes del nivel técnico profesional, pertenecientes a la Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA). Estos estudiantes, cuyas edades oscilaron entre los 18 y los 30 años, se encontraban en una etapa formativa en la que convergían intereses vocacionales, identidad cultural y construcción de ciudadanía activa. Desde la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa (IAP), este grupo representó un valioso referente para el análisis de las prácticas comunicativas en contextos educativos proyectados hacia el ámbito laboral y profesional. La experiencia evidenció el grado de inclusión y pertinencia de las lenguas y saberes culturales en los procesos formativos, así como su incidencia en la empleabilidad, la equidad y la cohesión social.

La inclusión de este Grupo Focal con formación técnico-profesional generó aportes al enfoque multicultural y multilingüe que contribuyeron a ampliar la mirada del currículo hacia ámbitos más allá de la educación básica y media. Ante la visión holística de estos estudiantes, fue posible reconocer la potencialidad de las lenguas originarias, criollas y dialectales como parte de una ciudadanía comunicativa diversa. También contribuyó a identificar brechas, oportunidades y propuestas para un currículo contextualizado y justo en contextos laborales y educativos.

Grupo Focal 2: Docentes y Directivos Docentes (GF2 – DD)

El Grupo Focal 2 estuvo conformado por cinco docentes y directivos docentes de las instituciones educativas participantes. Este grupo representó una fuente clave de información para comprender las dinámicas curriculares, pedagógicas y comunicativas en los contextos escolares del Caribe colombiano. Su experiencia profesional y conocimiento del entorno educativo les permitieron identificar barreras, oportunidades y necesidades concretas relacionadas con la formación en lenguas, el reconocimiento de la diversidad cultural y la implementación de propuestas pedagógicas inclusivas.

Desde el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP), su rol fue fundamental como coinvestigadores y agentes de cambio en el proceso de transformación curricular. Su participación contribuyó al análisis de la viabilidad institucional de las propuestas multilingües e interculturales, así como al reconocimiento de buenas prácticas que pudieron ser replicadas o fortalecidas.

Grupo Focal 3 (GF3): Comunidad Educativa (Padres, Acudientes, Otros)

El Grupo Focal 3 estuvo integrado por cinco miembros de la comunidad educativa general, entre padres de familia, acudientes y otros actores que tenían una relación activa con la formación de los estudiantes. Este grupo aportó una mirada complementaria al diagnóstico, basada en la cotidianidad del hogar, las prácticas lingüísticas familiares y las expectativas que tenían frente a la educación de sus hijos. Desde la perspectiva de la IAP, incorporar sus voces permitió ampliar la comprensión del proceso educativo; reconocieron los saberes comunitarios y las lenguas de uso familiar como componentes esenciales del desarrollo comunicativo. Además, su participación

fortaleció la corresponsabilidad educativa y permitió validar propuestas que respondieran a la identidad y al entorno sociocultural de los estudiantes.

Tabla 9

Características generales de los grupos focales en la etapa diagnóstica.

Grupo Focal	Descripción	Participantes	Propósito en el diagnóstico
GF1 – BP	Estudiantes de básica primaria (IED Universal, grados 3.º a 5.º).	5	Explorar conocimientos lingüísticos y culturales desde la infancia.
GF1 – SM	Estudiantes de secundaria y media (IED Universal).	5	Comprender experiencias y percepciones en edades intermedias y adolescentes.
GF1 – TP	Estudiantes con formación técnico-profesional (Escuela de Policía Antonio Nariño).	5	Identificar perspectivas comunicativas en contextos de formación técnica.
GF2	Docentes y directivos docentes de las instituciones participantes.	5	Analizar prácticas educativas y políticas curriculares desde el rol docente.
GF3	Padres, acudientes u otros miembros de la comunidad educativa	10	Conocer prácticas lingüísticas del hogar y expectativas familiares.

Fuente: elaboración de la autora.

En la etapa diagnóstica de este estudio, los grupos focales desempeñaron un papel central al proporcionar información cualitativa clave sobre las realidades lingüísticas y culturales de los distintos actores del sistema educativo (Tabla 9). Al integrar las voces de estudiantes, docentes, directivos y miembros de la comunidad, se logró una visión amplia, participativa y contextualizada que enriqueció la comprensión de las necesidades comunicativas multilingües e interculturales en la región Caribe de Colombia. Esta metodología, coherente con los principios de la Investigación-Acción Participativa (IAP), fortaleció el proceso investigativo al reconocer a los participantes como sujetos activos en la construcción de conocimiento y en la transformación educativa.

Fase 2: Planificación Colectiva

En esta etapa participaron actores clave que habían sido identificados durante la fase diagnóstica y que habían mostrado interés, liderazgo o compromiso con el proceso de transformación curricular. La muestra estuvo conformada por aproximadamente 10 personas, representativas de los grupos focales iniciales, seleccionadas bajo criterios de motivación, conocimiento del entorno escolar-comunitario y capacidad de incidencia. Los participantes esperados fueron:

- 2 estudiantes (uno de básica primaria y uno de secundaria/media).
- 1 estudiante de formación técnico-profesional.
- 2 docentes (preferiblemente con experiencia en proyectos pedagógicos innovadores o

interculturales).

- 1 directivo docente (con funciones de liderazgo institucional).
- 2 padres o acudientes.
- 2 miembros de la comunidad con vinculación a procesos educativos, culturales o lingüísticos (líderes comunitarios, sabedores, gestores culturales).

Estos actores colaboraron activamente en el diseño de un modelo curricular pertinente, multilingüe e intercultural, orientado a fortalecer las competencias comunicativas asertivas en los contextos escolares del Caribe colombiano.

Fase 3: Construcción participativa del plan de acción

Durante esta fase se pondrán en marcha las propuestas curriculares y pedagógicas diseñadas colaborativamente. La participación incluye tanto a quienes lideran la implementación como a quienes vivencian directamente el proceso educativo. Participantes esperados:

- 3 docentes por institución educativa (preferiblemente quienes participaron en la fase de planificación).
- 60 estudiantes de básica primaria, secundaria/media y técnico profesional, distribuidos en grupos que recibirán actividades piloto alineadas al modelo curricular.

Los docentes jugarán un rol protagónico como facilitadores y registradores de la experiencia pedagógica. A su vez, los estudiantes serán beneficiarios y retroalimentadores del proceso, al permitir ajustar la propuesta de acuerdo con su aplicabilidad y pertinencia.

Fase 4: Evaluación y reflexión

Esta última fase contempla la revisión crítica y participativa de los logros, retos, aprendizajes y transformaciones generadas por el proyecto. La evaluación debe ser dialógica y formativa. Participantes esperados:

- Representantes de los grupos focales iniciales (GF1, GF2 y GF3).
- Docentes que implementaron el modelo.
- Estudiantes que participaron directamente en las actividades.
- Investigadores y facilitadores del proceso.

Se conformará un equipo evaluador participativo (entre 12 y 15 personas), que analizará las evidencias recolectadas, participará en sesiones de reflexión crítica y elaborará

recomendaciones para la sostenibilidad y réplica del modelo curricular en otros contextos. De acuerdo con el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP), la participación activa, horizontal y contextualizada de los actores educativos es fundamental en todas las fases del proceso. Esta metodología reconoce a los sujetos como informantes, coinvestigadores y agentes de transformación. En consecuencia, la selección y caracterización de los participantes en cada fase se realizan con criterios de representatividad, compromiso y diversidad de voces. La siguiente tabla sintetiza los grupos participantes de la segunda, tercera y cuarta fase al igual que su vinculación por fases del proceso investigativo (Tabla 10):

Tabla 10
Participantes por fases de la IAP

Fase de la IAP	Participantes clave	Número estimado	Propósito de participación
Fase 2: Planificación colectiva	- 2 estudiantes (1 de primaria, 1 de secundaria/media) - 1 estudiante técnico profesional - 2 docentes - 1 directivo docente - 2 padres o acudientes - 2 miembros comunitarios	10 personas	Codiseñar el modelo curricular multilingüe e intercultural desde una perspectiva colaborativa y situada.
Fase 3: Acción o implementación	- 3 docentes por institución - Estudiantes beneficiarios de primaria, secundaria/media y técnico profesional	60–90 estudiantes 6–9 docentes	Implementar las propuestas en contextos reales, validar su pertinencia, funcionalidad y adaptabilidad.
Fase 4: Evaluación y reflexión	- Representantes de los grupos focales (GF1, GF2, GF3) - Docentes implementadores - Estudiantes participantes	12–15 personas	Evaluar los resultados del proceso, generar aprendizajes colectivos y construir propuestas de mejora y sostenibilidad.

Fuente: elaboración de la autora.

Currículos multilingües y políticas lingüísticas nacionales (contenido programático)

Conocer los currículos educativos y las políticas lingüísticas fue esencial para realizar un análisis contrastivo multicultural y multilingüe, debido a que estos documentos representaban los cimientos pedagógicos y los valores que orientaban los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto específico. Los currículos establecían las metas académicas y los contenidos programáticos y reflejaban las dinámicas culturales, lingüísticas y sociales de la comunidad educativa. Al entender estos lineamientos, fue posible identificar cómo se promovía o se limitaba la inclusión de saberes diversos, lenguas nativas y perspectivas interculturales, al permitir así un

contraste crítico entre las diferentes realidades culturales y lingüísticas representadas en las instituciones.

La CEPAL y la UNESCO, en cuanto a las políticas educativas relacionadas con la EIB, se mostraron como un método para cubrir la educación de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Además, se trató la interculturalidad como un enfoque global para asegurar sistemas educativos más inclusivos y justos. Las sugerencias comprendieron el respeto a los idiomas nativos y la instrucción en varios idiomas como fundamento para una educación contextual y relevante. Existieron, además, normativas dentro del marco tanto internacional como nacional: el Convenio 169 de la OIT y legislaciones particulares de naciones de América Latina, que apoyaron la protección de los idiomas nativos y la consulta anticipada a las comunidades indígenas para la elaboración de políticas educativas inclusivas.

En Colombia, tal como lo expresó el MEN en la Guía 34, la autonomía escolar fue establecida por la Ley General de Educación, la cual otorgó a cada institución educativa el poder de establecer su identidad y plasmarla en su Proyecto Educativo Institucional. Asimismo, les facilitó estructurar su plan de estudios en torno a las áreas esenciales establecidas para cada nivel, de las materias a elegir según el énfasis de su PEI, de las directrices curriculares y de los estándares fundamentales de competencias, además de las particularidades y requerimientos resultantes de la diversidad y la vulnerabilidad de las poblaciones de acuerdo con las características específicas de cada región.

Tabla 11
Autoevaluación del diseño curricular multicultural y multilingüe

Área: Gestión Académica		Proceso: Diseño curricular multicultural y multilingüe		
Establecimientos Educativos:				
Institución Educativa Distrital Universal (X)		-	Escuela de Policía Antonio Nariño (P)	
Lenguas: lengua castellana (oficial); inglés y francés (extranjeras); Wayuunaiki (étnica)				
COMPONENTE	CRITERIOS			
Fundamentación	EXISTENCIA	PERTINENCIA	APROPIACIÓN	MEJORAMIENTO CONTINUO
Marco teórico que incluya conceptos de multilingüismo y multiculturalidad.		x	P	

Sustento normativo (leyes nacionales e internacionales sobre educación bilingüe e intercultural).		x	P
Contextualización sociocultural y lingüística de la población beneficiaria.		x	P
Diagnóstico			
Caracterización de las lenguas presentes en la comunidad educativa.		x	P
Identificación de necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes.		x	P
Estudio de actitudes hacia las lenguas y culturas involucradas.		x	P
Objetivos / Propósitos			
Generales y específicos, orientados al desarrollo de competencias multilingües, multiculturales y comunicativas		x	P
Enfoque en la preservación y revitalización de lenguas minoritarias o étnicas		x	P
Competencias			
Competencias comunicativas en las lenguas incluidas en el currículo.		x	P
Competencias interculturales que promuevan la convivencia y el respeto por la diversidad.			x
Competencias cognitivas y metacognitivas asociadas al aprendizaje multilingüe.			x
Ejes Temáticos		P	x

Selección de contenidos lingüísticos (gramática, vocabulario, fonología) para cada lengua.			
Inclusión de contenidos culturales relevantes para cada comunidad lingüística.			x P
Transversalización con otras áreas del conocimiento (ciencias, matemáticas, arte, etc.)	x P		
Metodología			
Enfoque comunicativo y contextualizado en la enseñanza de lenguas.	P		x
Incorporación de pedagogías críticas y participativas.	x P		
Uso de recursos educativos pertinentes y contextualizados.	x P		
Materiales y Recursos			
Textos y recursos bilingües o multilingües.	x P		
Material audiovisual y tecnológico que apoye la enseñanza en contextos multilingües.	x P		
Material culturalmente apropiado (historias, tradiciones, música, etc.).	x P		
Evaluación			
Evaluación formativa y sumativa adaptada a contextos multilingües.			x P
Instrumentos de evaluación que respeten la diversidad lingüística y cultural.	x P		
Indicadores de logro alineados con los			x P

objetivos del currículo multilingüe.	
Gestión e Implementación	
Estrategias para la capacitación de docentes en enfoques multilingües y multiculturales.	x P
Plan de gestión para la implementación del currículo en las instituciones educativas.	x P
Vinculación de la comunidad (padres de familia, líderes locales) en los procesos educativos.	x P
Monitoreo y Evaluación	
Indicadores de impacto sobre el aprendizaje de las lenguas y la convivencia multicultural	x P
Evaluación periódica de la efectividad del currículo.	x P
Ajustes y retroalimentación continua del plan curricular.	x P

Fuente: autoría propia a partir de disposiciones de organismos internacionales, Ley General 115, disposiciones del Plan Nacional Decenal de Lenguas Nativas de Colombia 2022-2032 y recomendaciones de la UNESCO sobre educación intercultural y diversidad lingüística.

Los establecimientos educativos experimentaron una evolución: de ser entidades cerradas y aisladas, se transformaron en organizaciones abiertas, autónomas y complejas. Esto implicó que necesitaran nuevas modalidades de gestión para alcanzar sus objetivos, potenciar sus habilidades para vincular sus procesos internos y fortalecer su PEI. A continuación, se presentaron dentro del desarrollo del área académica elementos institucionales con sus respectivos procesos y componentes a la luz de un currículo multicultural y multilingüe (Tabla 11). Ante las realidades encontradas, fue posible identificar que ambos establecimientos educativos apuntaban a la inclusión de un marco teórico que contemplara el multilingüismo y la multiculturalidad, aunque el rastro de los indicadores mostraba que su apropiación y mejora eran áreas a fortalecer. Asimismo, se evidenció la necesidad de un mayor sustento normativo y de contextualización

sociocultural, y se resaltó la importancia de las leyes nacionales y de un diagnóstico de la comunidad educativa.

También fue de resaltar que en los claustros académicos existió el fomento de las competencias multilingües, multiculturales y comunicativas, así como la preservación de lenguas minoritarias. Aunado a lo anterior, las estrategias de capacitación docente y de vinculación comunitaria reforzaron la sostenibilidad del currículo. Esto subrayó el compromiso con la diversidad lingüística y cultural. Las estrategias estuvieron bien delineadas, desde lo comunicativo hasta lo intercultural y metacognitivo. Sin embargo, su implementación podría haberse evaluado más profundamente en la práctica.

Aunque fue un punto positivo que reforzó la integración del currículo, la transversalización con áreas como ciencias, investigación, técnicas de comunicación oral y escrita y arte también mostró la necesidad de indicar cómo se priorizaban los contenidos culturales y lingüísticos. Definitivamente, el uso de recursos bilingües y materiales culturales adecuados, así como la disponibilidad de tecnologías en contextos específicos, representó un reto para ambas entidades formativas.

Modelos de enseñanza de lenguas

Existieron modelos de enseñanza de lenguas que se basaron en principios establecidos por la lingüística aplicada, la psicología del aprendizaje y la pedagogía. Identificar el modelo de enseñanza de lenguas aseguró la eficacia pedagógica y contribuyó a una educación inclusiva, contextualizada y orientada a las necesidades del entorno. Esto, además, garantizó que las metas de aprendizaje se cumplieran de manera eficiente, mejoró la motivación y la relevancia del aprendizaje al adaptarse a las necesidades lingüísticas y culturales. En concordancia, promovió el desarrollo integral de competencias lingüísticas, interculturales y cognitivas al favorecer una enseñanza más dinámica y contextualizada (Tabla 12).

Tabla 12

Modelos de enseñanzas más relevantes

Dimensión	Descripción	Modelo Relacionado
Enfoque en gramática	Se prioriza el aprendizaje de reglas gramaticales y vocabulario mediante ejercicios estructurados y traducción literal.	Gramática-Traducción "Techniques and Principles in Language Teaching" de Diane Larsen-

		Freeman.
Práctica auditiva-oral	Uso de ejercicios de repetición, memorización de diálogos y práctica oral estructurada para desarrollar fluidez.	Audiolingüe Teorías conductistas del aprendizaje (B.F. Skinner)
Uso funcional del idioma	Enfoque en situaciones reales de comunicación; desarrollo de competencias lingüísticas prácticas y sociales.	Enfoque Comunicativo competencia comunicativa" de Dell Hymes
Aprendizaje natural	El aprendizaje se basa en la exposición al idioma y prioriza la comprensión antes de la producción.	Enfoque Natural Stephen Krashen y Tracy Terrell, se basa en las teorías de adquisición de segunda lengua
Inmersión en el idioma	El idioma objetivo es el principal medio de instrucción y comunicación en el aula.	Modelo de Inmersión Fred Genesee en "Learning Through Two Languages"
Asociación con movimiento	Combina el uso del lenguaje con movimientos físicos para facilitar la retención y comprensión.	Respuesta Física Total (TPR) James Asher, quien lo detalla en "Learning Another Language Through Actions"
Tareas como centro del aprendizaje	El aprendizaje se organiza en torno a la resolución de tareas prácticas que requieren el uso del idioma.	Enfoque Basado en Tareas N. Prabhu en el contexto del "Bangalore Project"
Proyectos significativos	Los estudiantes trabajan en proyectos a largo plazo que integran habilidades lingüísticas con otros objetivos educativos.	Aprendizaje Basado en Proyectos ABP Constructivismo de John Dewey
Integración con otras materias	El idioma se utiliza para aprender contenido de otras áreas del conocimiento, como ciencias, historia o matemáticas.	CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguaje) Desarrollado por David Marsh y otros en Europa
Foco en el léxico	Prioriza el aprendizaje de palabras y frases completas sobre la enseñanza explícita de reglas gramaticales.	Método Lexical Michael Lewis in "The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward"

Fuente: elaboración de la autora.

Ante la identificación realizada mediante el análisis del currículo educativo multicultural y multilingüe de los dos establecimientos educativos, fue posible establecer que ambos combinaron actividades de diferentes modelos de enseñanza de lenguas sin adherirse a uno en particular. Por tanto, se consideró que estos pusieron en práctica un enfoque eclectista (Gagné, 1985), dado que este enfoque combinó elementos de varios modelos con la intención de aprovechar las fortalezas de cada uno. En este sentido, las prácticas pedagógicas mediante este enfoque de enseñanza buscaron responder a las diversas necesidades de los estudiantes; consideraron que cada modelo podía ser más eficaz en diferentes contextos o habilidades específicas (por ejemplo, usar TPR para principiantes y CLIL para estudiantes avanzados).

Este enfoque de enseñanza de lengua resultó ideal para contextos complejos, como los multilingües y multiculturales, donde las necesidades de los estudiantes eran diversas y cambiantes. El enfoque eclectista, en este sentido, promovió la inclusión cultural y lingüística, como el uso de materiales multilingües o actividades que celebraron la diversidad cultural. No obstante, algunos teóricos, como Allen (1983) y Lazarus y Beutler (1993), advirtieron sobre los riesgos del eclecticismo mal aplicado, que pudo carecer de coherencia teórica y conducir a una implementación desorganizada.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Dentro de la Investigación-Acción Participativa (IAP), los métodos de recopilación de datos debieron estar en sintonía con su enfoque de colaboración, reflexión y cambio. Estas técnicas facilitaron la recolección de información y promovieron el diálogo, la participación activa y la construcción conjunta del saber. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (2000), los métodos en la IAP necesitaron ser versátiles, ajustándose a las particularidades culturales, lingüísticas y sociales de los participantes para asegurar un proceso de inclusión y relevancia.

En consonancia con lo anterior, en la fase diagnóstica de la IAP, técnicas como la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la observación participante permitieron recoger, desde las voces de los actores educativos, las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales presentes en las comunidades del Caribe colombiano. En este sentido, estas técnicas, además de identificar retos y oportunidades en la formación asertiva, fueron consideradas pertinentes para promover un proceso de escucha activa y análisis situado (McTaggart, 1991; Elliot, 2005). Asimismo, las narrativas educativas y el mapeo cultural participativo posibilitaron la descripción de las características culturales, lingüísticas y educativas, otorgaron centralidad a las cosmovisiones y experiencias locales que configuraron los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez y McCall, 2019).

Tabla 13

Relación de las técnicas de la IAP con los propósitos de la investigación

Propósitos de la Investigación	Técnicas de la IAP Asociadas
Diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales.	Entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante.

Describir las características culturales, lingüísticas y educativas.	Narrativas educativas (relatos de vida), revisión documental, mapeo cultural participativo.
Diseñar un modelo curricular transversal contextualizado.	Talleres colaborativos de diseño curricular, análisis de datos cualitativos emergentes.
Ejecutar la implementación del modelo curricular en instituciones educativas.	Observación participante, acompañamiento pedagógico, diarios de campo.
Evaluar la efectividad e impacto del modelo.	Evaluación participativa, entrevistas de retroalimentación, análisis comparativo cualitativo.

Fuente: elaboración de la autora.

En las fases de diseño, implementación y evaluación del modelo curricular, técnicas como los talleres colaborativos permitieron diseñar colectivamente un modelo curricular transversal con pertinencia cultural y lingüística, integrar las voces de estudiantes, docentes, líderes comunitarios y autoridades educativas. Durante la implementación, la observación participante y los diarios de campo facilitaron el monitoreo de la adaptación del modelo a los contextos locales. Del mismo modo, en la fase de evaluación, el uso combinado de entrevistas, grupos focales y análisis de evidencias pedagógicas permitió valorar el impacto del modelo en la formación comunicativa multilingüe y multicultural (Tabla 13).

De esta manera, la IAP favoreció un proceso investigativo coherente con los propósitos de transformación educativa, centrado en el reconocimiento de la diversidad y el fortalecimiento de prácticas pedagógicas más inclusivas (Kemmis et al., 2013). Una metodología frecuentemente empleada fue la observación participativa, la cual posibilitó que el investigador se involucrara en las dinámicas comunitarias al mismo tiempo que documentaba de forma sistemática conductas, interacciones y contextos. De acuerdo con Lomas et al. (2019), este método promovió la inmersión en el entorno analizado y propició un entendimiento detallado de las realidades sociales y culturales. Además, la observación participativa facilitó la identificación de dinámicas que los participantes podrían no haber expresado verbalmente en otras técnicas, al enriquecer de esta manera las visiones adquiridas a través de otros medios.

Las herramientas empleadas en la IAP fueron instrumentos creados para implementar las técnicas y registrar de forma organizada la información recopilada. Por ejemplo, en las entrevistas semiestructuradas, los guiones de preguntas facilitaron la exploración de asuntos fundamentales sin restringir la naturalidad de las respuestas. Como indicó Greenwood (2000), estas entrevistas fueron ideales en la IAP, debido a que fusionaron la intensidad de un diálogo con la oportunidad

de reflexionar colectivamente sobre los problemas tratados. Otra herramienta significativa fue el cuaderno de campo, utilizado para registrar las percepciones y pensamientos del investigador en su interacción con la comunidad.

Este instrumento resultó vital en la observación participativa, pues simplificó la organización de datos cualitativos y la vinculación entre las vivencias y las teorías analizadas. Además, las encuestas abiertas y los relatos grupales fueron herramientas eficaces para recolectar puntos de vista, relatos y sugerencias directamente de los participantes, al promover su empoderamiento durante el proceso. En la IAP, estrategias de grupo como los grupos de discusión y los talleres participativos resultaron fundamentales, dado que fomentaron la interacción y el intercambio de pensamientos entre los asistentes al taller. Como señaló Habermas (1987), los grupos de enfoque facilitaron la exploración profunda de las percepciones y puntos de vista de los actores sociales a través del debate en grupo. En cuanto a los talleres participativos, fueron lugares concebidos para recopilar datos y para formular propuestas y soluciones a través de una construcción en equipo.

Procedimiento para la interpretación de la información

Tal como lo expresan Zapata y Rondán (2016, p. 27), la IAP no cuenta con una serie de pasos rigurosos, pero eso no implica que no exista una estructura o rigidez. En cambio, la IAP conllevó un ciclo ininterrumpido de reflexión y acción donde tanto a nivel personal como grupal se examinaron las acciones y los resultados intermedios, se organizó con base en los progresos y se actuó conforme a lo previsto. El proceso de interpretación de la información representó un proceso crucial en el análisis y entendimiento de datos o textos, lo que posibilitó convertir el contenido en saber de relevancia. Este proceso conllevó reconocer componentes esenciales, establecer vínculos entre conceptos, situar los datos según el objetivo comunicativo y derivar conclusiones sólidas (Tabla 14).

Tabla 14

Procedimiento para la interpretación de la información

Fase	Actividades a Realizar
1. Diagnóstico y descripción	<ul style="list-style-type: none"> • Crear grupos focales con reuniones de apertura para explicar el enfoque y los propósitos de la investigación. • Facilitar el abordaje comunicativo con entrevistas para que la comunidad exprese sus necesidades y problemas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Mapear actores, recursos y contexto mediante herramientas como mapas mentales o diagramas de Venn. • Registrar y sistematizar los problemas y necesidades <i>identificados</i> en documentos preliminares. • Realizar talleres participativos para analizar las causas del problema. • Definir y priorizar objetivos con la comunidad. • Identificar recursos disponibles y posibles limitaciones. • Elaborar una línea de tiempo o cronograma preliminar para los próximos pasos del proyecto.
2. Elaboración e implementación del plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el plan de acción detallado con aportes de la comunidad. • Establecer roles y responsabilidades. • Diseñar estrategias de intervención participativas (talleres, proyectos, etc.). • Establecer indicadores iniciales de éxito.
3. Implementación del plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo las actividades e intervenciones planeadas. • Realizar reuniones de monitoreo para revisar el avance. • Adaptar el plan de acción según las observaciones y el feedback de los participantes. <p>Documentar el progreso y los resultados parciales.</p>
4. Reflexión y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar una evaluación participativa (encuestas, entrevistas, reuniones) para recolectar retroalimentación. • Analizar los resultados y el grado de logro de los objetivos. • Reflexionar en conjunto sobre aprendizajes, aciertos y mejoras. <p>Redactar un informe final o conclusiones junto con los participantes.</p>

Fuente: autoría propia basada en Lomas et al. (2019).

Desde una metodología sistemática, se promovió el desarrollo de capacidades críticas y analíticas, esenciales para afrontar retos académicos, laborales y del día a día. Así pues, el dominio de este proceso favoreció una interacción más eficaz con la información en un mundo cada vez más inclinado hacia el saber.

Análisis de la información

En el marco de la Investigación-Acción Participativa, el análisis de la información se orientó desde una epistemología situada que reconoció la validez de los saberes locales y de las experiencias colectivas como fuentes legítimas de conocimiento (Carrillo, 2017). Tal enfoque rechazó la neutralidad positivista del análisis, en favor de una lectura contextualizada que permitió comprender las prácticas sociales, las relaciones de poder y los procesos históricos que atravesaron a los actores involucrados. Así, el análisis se vinculó con la transformación social, pues buscó describir una realidad y generar condiciones para su reconfiguración.

El enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP) fue una metodología especialmente pertinente en contextos educativos multiculturales, dado que reconoció los saberes locales, valoró la diversidad cultural y promovió la construcción colectiva de propuestas pedagógicas situadas (Cordero y Carrillo, 2017). En este sentido, el análisis de la información bajo la lógica de la IAP se nutrió de la interpretación dialógica, crítica y reflexiva de los actores implicados (Kemmis y McTaggart, 2000).

El análisis de la información recolectada a lo largo del proceso investigativo respondió a un enfoque dialógico y contextual, acorde con los fundamentos de la Investigación-Acción Participativa. De este modo, el análisis contribuyó a uno de los propósitos centrales del estudio: visibilizar las particularidades de los territorios multiculturales del Caribe colombiano como punto de partida para el fortalecimiento de procesos pedagógicos más asertivos y contextualizados. Así, el estudio cumplió con su propósito de generar constructos educativos pertinentes y sostenibles que reconocieron las voces de los actores escolares y fortalecieron el sentido de pertenencia e identidad cultural desde los primeros niveles de formación.

En coherencia con el enfoque de Investigación-Acción Participativa, el análisis de la información se desarrolló de manera diferenciada según la técnica empleada, garantizando la trazabilidad entre los datos recolectados y las categorías emergentes. En el caso de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, se realizó un proceso de transcripción, codificación abierta y categorización temática, orientado a identificar patrones discursivos, sentidos compartidos y tensiones en torno al multilingüismo y la interculturalidad.

Por su parte, la observación participante, registrada mediante diarios de campo y guías de observación, fue analizada a través de matrices de análisis descriptivo e interpretativo, que permitieron identificar dinámicas de interacción, prácticas pedagógicas y usos situados de las lenguas en el aula. La integración de estos análisis se llevó a cabo mediante procesos de triangulación, que posibilitaron contrastar las distintas fuentes de información y fortalecer la validez de los hallazgos. A continuación, se presenta la tabla 15 de manera detallada el procedimiento seguido para el análisis de la información:

Tabla 15
Análisis de información

Fase	Técnicas de recolección	Instrumentos	Procedimiento de análisis de la información	Técnicas de análisis	Tipología de triangulación	Resultados esperados
1. Diagnóstico y descripción	Entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante	Guiones de entrevista, guías de grupo focal, diarios de campo, mapas mentales	-Transcripción y codificación abierta de entrevistas y discusiones grupales. - Categorización temática de necesidades, problemas y recursos. -Triangulación entre fuentes orales, gráficas y observacionales.	Análisis de contenido, codificación temática	Triangulación de fuentes (entrevistas, focales, observación) grupos mapas,	Sistematización de problemas y necesidades; identificación de actores clave y recursos del contexto
2. Elaboración e implementación del plan de acción	Talleres colaborativos	Guías de taller, matrices de planificación, registros de relatoría	- Análisis interpretativo de aportes comunitarios -Contraste entre objetivos y problemáticas. - Evaluación participativa de viabilidad de estrategias.	Matriz de planificación participativa, análisis comparativo	Triangulación de actores (docentes, estudiantes, comunidad)	Plan de acción consensuado, contextualizado y viable; definición de indicadores
3. Implementación del plan de acción	Observación participante, seguimiento pedagógico	Diarios de campo, registros de observación, evidencias pedagógicas (fotos, trabajos)	-Recolección y organización de evidencias. -Análisis de seguimiento (avances, dificultades, aprendizajes emergentes). - Ajustes al plan según retroalimentación.	Análisis reflexivo, análisis procesual	Triangulación metodológica (observación, registros escritos, evidencias)	Documentación del proceso; ajustes al modelo; identificación de aprendizajes emergentes
4. Reflexión y evaluación	Entrevistas de retroalimentación, grupos focales,	Guías de entrevista, cuestionarios	-Interpretación colaborativa de resultados.	Análisis participativo, análisis	Triangulación temporal y de fuentes (inicio–proceso–cierre)	Informe final participativo; lecciones

evaluación participativa	abiertos, matrices de evaluación	- Evaluación de logros frente a indicadores. - Codificación axial de aprendizajes y recomendaciones.	comparativo, síntesis crítica	aprendidas; proyección de mejora y sostenibilidad
--------------------------	----------------------------------	---	-------------------------------	---

Fuente: elaboración de la autora.

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación: credibilidad, auditabilidad, triangulación

Guba y Lincoln (1989) propusieron que la credibilidad en la investigación cualitativa se podía alcanzar mediante técnicas como la validación por los participantes (member checking), donde los sujetos de estudio tuvieron la oportunidad de revisar las interpretaciones y resultados del investigador, al asegurar que sus voces fueran representadas de forma fiel. Shenton (2004) también subrayó la importancia de la persistencia en el campo y la reflexividad del investigador, quien se autoexaminó continuamente sobre cómo sus percepciones e interpretaciones podían influir en los resultados. De esta forma, se construyó la credibilidad de los hallazgos.

En este estudio, la credibilidad resultó crucial porque se centró en un contexto cultural y lingüístico específico (la región Caribe de Colombia), y fue necesario asegurar que las experiencias de los participantes (estudiantes, docentes, miembros de la comunidad) se interpretaran de forma auténtica, especialmente al manejar lenguas como el wayuunaiki. Por tanto, se involucró activamente a los participantes durante todas las fases del proceso, al asegurar que sus perspectivas fueran reconocidas y respetadas. Asimismo, la aplicación de técnicas como entrevistas en profundidad, observaciones participativas y grupos focales permitió obtener una visión integral y rica en matices de la diversidad multilingüe y multicultural de la región.

Aunado a lo anterior, según Lincoln y Guba (1985), la auditabilidad también se garantizó mediante la reflexividad del investigador, quien fue transparente acerca de sus decisiones metodológicas y de análisis. Patton (2002) argumentó que la auditabilidad implicaba un registro completo y detallado de todo el proceso de investigación, lo cual permitió que otros investigadores pudieran seguir de manera precisa el camino tomado para llegar a los resultados. En un estudio sobre un currículo multicultural y multilingüe, la auditabilidad permitió que otros comprendieran cómo se manejaron las diferentes lenguas y culturas en el análisis, al asegurar que el proceso fuera riguroso y transparente.

La auditabilidad requirió asegurar que el procedimiento de investigación fuera claro y replicable. Esto se logró mediante una documentación exhaustiva de todas las fases del estudio, abarcando el diseño, la recopilación de datos, los métodos de análisis e interpretación de hallazgos. Fue fundamental conservar registros exhaustivos y estructurados que posibilitaran a otros investigadores seguir las decisiones adoptadas durante el estudio y garantizar la consistencia entre los objetivos propuestos y las tácticas metodológicas empleadas.

Por tanto, se documentaron detalladamente los pasos metodológicos, desde la identificación de necesidades hasta el diseño, implementación y evaluación del modelo curricular. Se mantuvo un registro claro y accesible de las decisiones tomadas durante el proceso y se justificaron los cambios o ajustes realizados en el diseño de la investigación. Las herramientas empleadas, como guías de observación, cuestionarios o protocolos de análisis, fueron diseñadas y revisadas con base en estándares académicos para garantizar su idoneidad.

Finalmente, se llevó a cabo una triangulación temporal, es decir, una comparación sistemática entre los hallazgos recogidos en diferentes momentos del proceso investigativo: diagnóstico inicial, implementación de las acciones y evaluación participativa final. Esta dimensión longitudinal del análisis permitió rastrear transformaciones, resistencias y aprendizajes colectivos en el tiempo, en coherencia con el carácter cíclico y reflexivo de la IAP (Kemmis y McTaggart, 2000). Así, se realizó un análisis que dio cuenta de los procesos de cambio educativo y sociocultural vividos por los actores involucrados.

Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas

En el presente proyecto de tesis, enfocado en diseñar un modelo curricular multicultural y multilingüe para el Caribe colombiano, fue fundamental identificar las limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas para reconocer posibles desafíos y abordarlos de manera estratégica. Es importante anotar que, aunque existía una base conceptual en temas como multilingüismo, multiculturalidad y educación intercultural, hubo pocos estudios aplicados específicamente a la región Caribe colombiana. Esto dificultó el

establecimiento de un marco teórico directamente relacionado con las particularidades culturales y lingüísticas locales.

Conceptos como el multilingüismo y la multiculturalidad pudieron entenderse de diferentes formas, dependiendo de las disciplinas y de las tendencias teóricas, lo que generó incertidumbres al intentar incorporarlos en un modelo educativo consistente. Existió el riesgo de incurrir en generalizaciones al equilibrar teorías de alcance mundial con las particularidades específicas del Caribe colombiano, lo que pudo haber limitado la utilidad del modelo. La variedad cultural y lingüística del Caribe colombiano implicó la necesidad de colaborar con comunidades de acceso geográfico y social complejo, lo que pudo restringir la recopilación de información significativa. Aunque la IAP resultó adecuada para promover la participación de dichas comunidades, su aplicación eficaz enfrentó obstáculos logísticos, como la falta de una participación constante de los actores principales, situación que exigió estrategias flexibles para garantizar su involucramiento sostenido en el proceso investigativo (Tabla 16).

Tabla 16
Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas

Categoría	Limitaciones Identificadas	Impacto potencial	Estrategias de mitigación
Teóricas	Escasez de estudios previos contextualizados.	Dificultad para construir un marco teórico sólido adaptado al Caribe colombiano.	Buscar literatura en fuentes locales, estudios antropológicos y trabajos académicos relacionados.
	Complejidad y ambigüedad en los conceptos de multilingüismo y multiculturalidad.	Posible falta de claridad en la integración de conceptos en el modelo curricular.	Definir operativamente los términos para tu investigación evita ambigüedades.
	Tensión entre enfoques universales y contextuales.	Riesgo de que las generalizaciones limiten la aplicabilidad del modelo a la región.	Priorizar la contextualización en todas las fases del diseño curricular.
Metodológicas	Acceso limitado y baja representatividad de comunidades.	Restricciones para obtener datos completos y representativos de la diversidad regional.	Diseñar estrategias para un muestreo diverso e inclusivo; colaborar con líderes comunitarios.
	Desafíos en la implementación del método de IAP.	La posible baja participación de actores clave afecta la validez del proceso.	Promover talleres participativos previos y fortalecer vínculos con las comunidades.

	Dificultades en la triangulación de datos.	Inconsistencias o falta de convergencia en los hallazgos.	Aplicar triangulación desde el diseño del estudio al establecer criterios claros para combinar fuentes y métodos.
	Resistencia institucional y cultural.	Reticencia al cambio curricular, lo que podría limitar la implementación del modelo.	Incluir a las instituciones en el diseño y validar el modelo con actores clave.
Prácticas	Recursos financieros, humanos y tecnológicos limitados.	Dificultad para implementar las estrategias planteadas en el modelo curricular.	Buscar financiamiento externo o asociarse con organismos que apoyen la educación multicultural y multilingüe.
	Falta de formación docente en enfoques multiculturales y multilingües.	Los docentes pueden carecer de las competencias necesarias para implementar el modelo.	Diseñar programas de formación continua en temas de multiculturalidad y lenguas étnicas.
	Sostenibilidad a largo plazo del modelo curricular.	Riesgo de que las estrategias no se adapten a cambios culturales o lingüísticos.	Incorporar mecanismos de evaluación y ajuste continuo en el diseño curricular.

Fuente: elaboración de la autora.

Por otro lado, los establecimientos educativos pudieron oponerse al cambio en el currículo, particularmente si las sugerencias no concordaban con los estándares nacionales o con intereses políticos y administrativos. Esto se debió a que la puesta en marcha de un modelo curricular transversal demandaba recursos económicos, humanos y tecnológicos que no siempre se encontraban disponibles en los centros educativos de la región. Asimismo, los docentes actuales pudieron no contar con capacitación en enfoques multiculturales y multilingües, lo que constituyó un impedimento considerable para la implementación del modelo.

Por tanto, asegurar que las estrategias aplicadas fueran duraderas y pudieran ajustarse a las variaciones socioculturales y lingüísticas de la región representó un reto significativo. Identificar estas restricciones robusteció la planificación del estudio y facilitó la formulación de tácticas para su mitigación. Por ejemplo, formar vínculos con comunidades, entidades educativas y especialistas locales contribuyó a superar obstáculos prácticos y metodológicos. Además, una reflexión crítica constante sobre los principios teóricos facilitó la elaboración de un modelo más adaptado a las demandas y particularidades del entorno regional, al garantizar así su pertinencia y sostenibilidad.

En coherencia con el enfoque metodológico de Investigación-Acción Participativa (IAP), se estableció una distinción conceptual entre técnicas de recolección de información e instrumentos de registro. Las técnicas corresponden a los procedimientos utilizados para obtener información directamente de los actores participantes, tales como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante y talleres colaborativos. Por su parte, los instrumentos constituyen las herramientas que permiten operacionalizar dichas técnicas y registrar de manera sistemática la información obtenida, entre los cuales se incluyen guías de entrevista, guías de discusión para grupos focales, matrices de registro, diarios de campo y formatos de sistematización de talleres. Esta diferenciación permitió organizar de manera rigurosa el proceso de recopilación de datos y garantizar la coherencia entre los procedimientos metodológicos aplicados y los propósitos de la investigación (Tabla 17).

Tabla 17
Relación entre técnicas, instrumentos y procedimientos de análisis

Técnica de investigación	Instrumento utilizado	Tipo de información obtenida	Procedimiento de análisis
Entrevistas semiestructuradas	Guía de entrevista	Narrativas individuales de docentes, estudiantes y actores comunitarios sobre prácticas comunicativas y diversidad lingüística	Transcripción de las entrevistas, identificación de unidades de significado y codificación temática para la construcción de categorías analíticas
Grupos focales	Guía de discusión grupal	Percepciones colectivas sobre multilingüismo, multiculturalidad y procesos pedagógicos	Análisis de contenido de las discusiones grupales, identificación de consensos y divergencias, categorización temática
Talleres colaborativos	Matrices de trabajo participativo y formatos de sistematización	Producciones colectivas, propuestas pedagógicas y reflexiones comunitarias	Sistematización de los productos elaborados en los talleres y análisis categorial de las ideas emergentes
Mapeo cultural participativo	Formatos gráficos y matrices de registro	Representaciones territoriales de saberes, actores y recursos culturales	Análisis interpretativo de representaciones gráficas y triangulación con información obtenida en otras técnicas

Fuente: elaboración de la autora.

El análisis de la información se desarrolló mediante un proceso cualitativo interpretativo coherente con los principios de la Investigación-Acción Participativa. En una primera etapa se realizó la organización y sistematización de los datos, lo que incluyó la

transcripción de entrevistas y grupos focales, así como la consolidación de los registros obtenidos mediante diarios de campo y matrices de los talleres participativos. En una segunda etapa se llevó a cabo un proceso de codificación temática inicial, mediante la identificación de unidades de significado presentes en los discursos y producciones de los participantes. Posteriormente se desarrolló una categorización analítica, en la cual los códigos fueron agrupados en categorías relacionadas con la multiculturalidad, el multilingüismo, la identidad cultural y las prácticas pedagógicas.

Finalmente, se realizó un proceso de triangulación de fuentes, técnicas y actores, que permitió contrastar la información proveniente de estudiantes, docentes y miembros de la comunidad educativa. Este procedimiento permitió construir interpretaciones contextualizadas que orientaron el diseño y la implementación del modelo curricular multicultural y multilingüe propuesto en la investigación.

Cronograma de actividades

Este cronograma estructuró las tareas metodológicas de la Investigación-Acción Participativa (IAP) durante un lapso de 12 meses, divididas en las etapas de diagnóstico, planificación, ejecución, valoración y reflexión. Cada fase incluyó medidas concretas destinadas a asegurar una implicación activa y cooperativa de los participantes principales, que incluyen comunidades, profesores y alumnos, en la elaboración y puesta en marcha de un currículo multicultural y multilingüe para la región Caribe de Colombia.

Este plan temporal tuvo como objetivo garantizar la sistemática y la adaptabilidad requeridas para ajustarse a las especificidades del entorno; fomentó un proceso metódico y contextualizado que se ajustara a las demandas educativas y culturales detectadas. De acuerdo con las fases metodológicas de la Investigación-Acción Participativa (IAP) y los propósitos de la investigación en curso, las actividades fueron presentadas de la siguiente manera (Tabla 18):

Tabla 18
Cronograma

Mes	Fase Metodológica	Actividades	Responsables
Mes 1-2	Diagnóstico	- Talleres participativos con comunidades, docentes y estudiantes para explorar percepciones y desafíos.	Investigador principal, líderes locales.
		- Entrevistas y grupos focales para identificar necesidades y problemáticas específicas.	Investigador, equipo de campo.
Mes 3-4	Planificación	- Observación participante en contextos educativos seleccionados.	Equipo de investigación.
		- Diseño colaborativo del modelo curricular con actores clave.	Investigador, líderes educativos.
		- Mesas de trabajo para definir objetivos, contenidos y metodologías.	Docentes, investigadores.
Mes 5-8	Implementación	- Creación de cronograma de implementación con roles definidos.	Equipo de planificación.
		- Capacitación docente en enfoques multiculturales y multilingües.	Expertos en formación docente.
		- Desarrollo de actividades piloto en instituciones educativas.	Investigador, docentes.
Mes 9-10	Evaluación	- Monitoreo y retroalimentación de las actividades realizadas.	Investigador, equipo de campo.
		- Encuestas y entrevistas para evaluar la efectividad del modelo curricular.	Equipo de evaluación.
		- Análisis de los cambios observados en las prácticas pedagógicas y percepciones de los participantes.	Investigador, analistas.
Mes 11-12	Reflexión y ajuste	- Sistematización de lecciones aprendidas.	Investigador, equipo técnico.
		- Foros y reuniones para compartir hallazgos y recibir retroalimentación.	Investigador, líderes educativos.
		- Ajustes al modelo curricular basados en los resultados de la evaluación.	Investigador, equipo técnico.
		- Elaboración del informe final y propuesta para la sostenibilidad del modelo.	Investigador, redactores.

Fuente: elaboración de la autora.

Este cronograma se mantuvo flexible para ajustarse a cambios en las dinámicas de las comunidades o a imprevistos logísticos. Por tanto, fue necesario asignar roles claros a los participantes y mantener una comunicación constante durante todo el proceso. Asimismo, resultó relevante registrar los avances en cada actividad para garantizar la auditabilidad de cada fase y facilitar la evaluación posterior.

CAPÍTULO IV: REFLEXIÓN DIAGNÓSTICA PARTICIPATIVA

Esta sección tuvo como finalidad presentar el análisis, la interpretación y la sistematización de la información recolectada en la fase diagnóstica de la investigación, concebida desde la lógica de la Investigación-Acción Participativa (IAP). La aplicación de talleres de diagnóstico colaborativo, grupos focales y entrevistas permitió recuperar las voces de los actores educativos y reconocerlas como fuentes legítimas de conocimiento. En este sentido, el análisis realizado se configuró como un espacio de construcción colectiva de significados, en el que las experiencias, saberes y prácticas de los participantes dialogaron con los referentes teóricos y normativos de la educación intercultural.

La importancia de este ejercicio radicó en que la interpretación de los hallazgos permitió trascender el dato aislado y comprender cómo las percepciones, actitudes y prácticas relacionadas con la diversidad cultural y el multilingüismo estaban vinculadas a procesos identitarios y pedagógicos de gran impacto. Asimismo, la triangulación entre instrumentos, categorías emergentes y literatura científica fortaleció la validez de los resultados, ya que permitió contrastar lo expresado por los estudiantes, docentes, directivos y familias con marcos conceptuales consolidados en la investigación educativa.

La reflexión crítica derivada de este proceso resultó fundamental porque permitió evidenciar tensiones estructurales en el currículo escolar, como la persistencia de un enfoque monocultural oculto, la distancia entre el repertorio léxico del hogar y el espacio escolar, así como las limitaciones en recursos y formación docente. Sin embargo, también puso de relieve el capital lingüístico y cultural latente en la comunidad, el reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas y el potencial de la codocencia con actores comunitarios. Estas conclusiones otorgaron sentido pedagógico a la investigación, debido a que demostraron que el fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural de los estudiantes debía lograrse desde un esfuerzo compartido y dialógico.

En coherencia con los propósitos de la tesis, este capítulo mostró que el análisis, la interpretación y la sistematización de la fase diagnóstica constituyeron un punto de partida para la acción transformadora. Desde la perspectiva de la IAP, la relevancia de este proceso

radicó en su capacidad de habilitar espacios de reflexión colectiva, reconocer las voces tradicionalmente marginadas y sentar las bases para el diseño de un currículo multicultural y multilingüe que respondiera a las particularidades del Caribe colombiano.

A continuación, la presentación del análisis, la interpretación y la sistematización de la información recolectada en la fase diagnóstica de la investigación, concebida desde la lógica de la Investigación-Acción Participativa (IAP). Asimismo, la identificación de las necesidades, tensiones y potencialidades lingüísticas y culturales presentes en las dos instituciones participantes desde las voces y experiencias de los actores educativos:

Sistematización del diagnóstico participativo: Necesidades lingüísticas y culturales en la IED Universal

La Institución Educativa Distrital Universal, ubicada en el suroriente de la ciudad de Barranquilla, acoge una población estudiantil diversa, tanto en su origen geográfico como en su experiencia lingüística y cultural. Esta institución, de carácter oficial, ofrece educación preescolar, básica y media a estudiantes que en su mayoría pertenecen a sectores urbanos populares. El cuerpo estudiantil está conformado por niños, niñas y adolescentes nacidos en Barranquilla, junto con un número significativo de estudiantes migrantes provenientes de Venezuela y de otras regiones del país, lo cual configura un mosaico intercultural que enriquece y, al mismo tiempo, desafía los procesos pedagógicos.

A pesar de que la población escolar no manifiesta un vínculo directo con comunidades que hablen activamente una lengua étnica, el territorio en el que se inserta la institución posee una herencia lingüística y cultural que no puede pasarse por alto. Tal como lo reconoce la Alcaldía Distrital de Barranquilla a través de actos administrativos específicos, en el habla cotidiana de la ciudad persisten rasgos léxicos y expresivos propios de antiguos asentamientos indígenas como los Mokane, Zenú e Inga, pueblos que han dejado una impronta en la configuración cultural y lingüística de la región Caribe. Asimismo, Barranquilla es reconocida como ciudad receptora de comunidades étnicas como los afrodescendientes, arawacos (wayuu, koguis, kankuamos, kaamash-hu) y la población Rom, quienes son beneficiarios del Programa de Apoyo a la Población Étnica instituido mediante el Acuerdo N.º 031 del 20 de diciembre de 2013.

Si bien no todos estos grupos tienen una presencia activa dentro del plantel, su reconocimiento institucional y su pertenencia al tejido urbano hacen parte de un panorama sociolingüístico más amplio, que debe ser considerado en la construcción de un currículo inclusivo y culturalmente situado. En este sentido, la presencia del wayuunaiki, lengua perteneciente a la familia arawak, cobra relevancia por las políticas locales y por las recomendaciones internacionales emitidas por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y la UNESCO, las cuales han instado a los Estados a mantener y revitalizar las lenguas étnicas mediante su inserción en los procesos educativos formales.

Desde esta perspectiva, el currículo multicultural y multilingüe propuesto respondió a un principio de justicia lingüística y memoria cultural que reconoció la riqueza patrimonial de estos saberes como fundamento de la identidad territorial y ciudadana. Como advirtió Skutnabb-Kangas (2017), “la protección de las lenguas minoritarias es un derecho humano y un acto de resistencia frente a los procesos de homogeneización cultural”.

Recolección de información desde la IAP

En consonancia con el enfoque sociocrítico que orientó esta investigación y con los postulados metodológicos de la Investigación-Acción Participativa (IAP), la recolección de la información se concibió como un proceso dialógico, situado y emancipador (Fals, 1987; McTaggart, 1998). Bajo esta perspectiva, los instrumentos diseñados para la fase diagnóstica cumplieron una doble función: por un lado, permitieron recoger percepciones, saberes, experiencias y expectativas de los actores educativos sobre el currículo, la lengua y la cultura en sus contextos específicos; y, por otro, fomentaron espacios de construcción colectiva del conocimiento, en los que los participantes fueron sujetos sociales activos, reflexivos y propositivos.

En este sentido, se seleccionaron dos tipos de instrumentos complementarios y coherentes con los principios de participación, horizontalidad y pertinencia cultural: los grupos focales participativos (GFP) y los talleres de diagnóstico colaborativo. Los primeros posibilitaron un diálogo profundo y estructurado con diversos actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia y miembros de la comunidad) en torno a

las nociones de diversidad cultural, multilingüismo, pertinencia curricular y participación. Los segundos, por su parte, promovieron un análisis colectivo de la realidad educativa mediante herramientas lúdicas, gráficas y pedagógicas que favorecieron la expresión creativa y crítica, especialmente de los estudiantes.

La elección de estos instrumentos se sustentó en la necesidad de aproximarse a los significados y sentidos que los sujetos otorgaron a sus experiencias educativas, lingüísticas y culturales, lo cual no habría sido posible mediante técnicas de recolección de corte positivista o estandarizado. Así, al seguir a Kemmis y McTaggart (2013), la IAP se propuso interpretar la realidad y transformarla mediante procesos participativos que integraron la voz de quienes históricamente habían sido excluidos de la toma de decisiones curriculares.

Desde esta óptica, la aplicación de estos instrumentos constituyó una etapa clave para el diseño de un currículo multicultural y multilingüe situado, debido a que permitió comprender las dinámicas culturales, lingüísticas e institucionales de los territorios escolares implicados, así como identificar tensiones, oportunidades y apuestas compartidas. En suma, se trató de avanzar hacia una pedagogía dialógica, intercultural y transformadora que respondiera de forma crítica y creativa a los desafíos de la diversidad en el marco de la educación pública.

Desde el paradigma sociocrítico, el conocimiento se construyó de forma dialógica y situada, a partir de las experiencias, saberes y contextos de los participantes (Habermas, 1989; Kemmis y McTaggart, 2000). Por ello, los instrumentos fueron diseñados colectivamente y orientados a reconocer las estructuras de poder, las relaciones desiguales y las voces silenciadas que atravesaron la práctica educativa. La IAP, en tanto metodología emancipadora, propició escenarios de producción de conocimiento transformador donde los actores locales fueron coinvestigadores. De este modo, los instrumentos trascendieron el diagnóstico técnico y se convirtieron en herramientas de concienciación, problematización y movilización colectiva (Fals, 1987).

Características, función y estructura de los instrumentos diagnósticos participativos

En coherencia con el enfoque sociocrítico y el método de Investigación-Acción Participativa (IAP), los instrumentos seleccionados para la fase diagnóstica de esta investigación (los grupos focales participativos y los talleres de diagnóstico colaborativo) fueron diseñados para facilitar el diálogo horizontal entre los actores educativos, quienes reconocen su condición de sujetos históricos, culturales y lingüísticos. Estos instrumentos, además de la mera recolección de datos, promovieron espacios de construcción compartida de significados, análisis crítico del contexto y formulación de propuestas curriculares desde la experiencia vivida y situada (Carr y Kemmis, 1988; Fals, 1987).

Grupos Focales Participativos (GFP)

Los grupos focales participativos constituyeron una técnica cualitativa que permitió explorar de manera colectiva percepciones, creencias y valoraciones en torno a temáticas específicas, a través de la interacción entre los participantes. En el marco de esta investigación, fueron conformados varios grupos focales diferenciados según su rol dentro de la comunidad educativa:

Grupo Focal 1 (GF1): conformado por estudiantes de básica primaria, secundaria y media.

Grupo Focal 2 (GF2): integrado por docentes y directivos docentes de IED Universal.

Grupo Focal 3 (GF3): compuesto por miembros de la comunidad educativa en general (madres, padres, acudientes, líderes comunitarios u otros actores).

Cada sesión de grupo focal fue conducida con una guía temática que contempló preguntas abiertas, situaciones hipotéticas y estímulos visuales para facilitar la reflexión en torno a cinco ejes principales: en primera instancia, las concepciones sobre lengua y cultura; seguidamente, las experiencias de contacto con lenguas distintas al español; en tercer punto, la percepción sobre la educación intercultural y multilingüe; continúa el grado de participación comunitaria en los procesos escolares; por último, las sugerencias para el diseño de un currículo pertinente. (Anexo 1)

La función de estos grupos fue obtener información desde la voz de los participantes y generar procesos de concienciación crítica sobre las condiciones educativas y

socioculturales que configuran su experiencia escolar. Como sostiene Minayo (2009), el grupo focal trasciende el plano descriptivo cuando se convierte en un espacio de reconstrucción de sentidos y de producción de saberes colectivos. De acuerdo con (Krueger y Casey, 2015), lo más común es que los grupos focales estén conformados por entre 6 y 10 personas por grupo focal. Por lo que, a continuación (Tabla 19), los GF de la IED Universal se registraron de la siguiente manera:

Tabla 19

Conformación de Grupos Focales (GF) de las dos instituciones educativas participantes.

Grupo Focal	Descripción	Número de participantes	Perfil de los participantes	Código asignado
GF1 – BP	Estudiantes de básica primaria (IED Universal)	5	Niñas y niños entre 7 y 10 años	E1–E5
GF1 – SM	Estudiantes de secundaria y media (IED Universal)	5	Adolescentes entre 12 y 17 años	E6–E10
GF1 – TP	Estudiantes con formación técnica profesional (Escuela de Policía)	5	Jóvenes y adultos entre 18 y 25 años	E11–E15
GF2 – BP GF2 – TP	Docentes y directivos docentes	5	Profesores como áreas básicas e idiomas	D1–D5
GF3 – BP GF3 – SM	Comunidad educativa general	5	Padres, madres, acudientes, representantes, líderes barriales	C1–C5

Fuente: de acuerdo con Krueger y Casey (2015). Elaboración propia.

En consonancia con el enfoque metodológico de la Investigación-Acción Participativa (IAP), la conformación de los grupos focales se estructuró como una estrategia de diálogo colaborativo, orientada a propiciar la expresión crítica, situada y contextualizada de los actores educativos involucrados en el estudio. Estos grupos representaron una técnica cualitativa, así como un espacio ético-político de participación, reconocimiento y construcción colectiva de sentido (Fals, 1987; McTaggart, 1997). La participación se articuló según criterios de heterogeneidad, pertinencia y representatividad, y procuró que las voces seleccionadas reflejaran la diversidad lingüística, sociocultural y educativa presente en las instituciones objeto del estudio.

Fases de desarrollo de los Grupos Focales Participativos (GF)

La implementación de Grupos Focales Participativos en esta investigación responde al carácter dialógico, reflexivo y emancipador de la Investigación-Acción Participativa (IAP), cuyo principio fundamental radica en la construcción colectiva del conocimiento

desde y con las comunidades involucradas (Kemmis y McTaggart, 2000). En consonancia con el paradigma sociocrítico, esta metodología privilegió la voz de los sujetos participantes, reconociéndolos como agentes epistémicos capaces de interpretar sus contextos, identificar sus necesidades y proyectar transformaciones desde su experiencia situada (Carr y Kemmis, 1988; Restrepo, 2012). Así, los grupos focales se concibieron como espacios dinámicos de interacción y construcción colectiva, estructurados en fases progresivas que orientan un proceso de comprensión, diálogo, problematización y propuesta.

En el marco de la Investigación-Acción Participativa (IAP), la inclusión del grupo focal conformado por estudiantes en formación técnico-profesional de la Escuela de Policía Antonio Nariño obedeció a la necesidad de vincular actores estratégicos que, desde su formación institucional, representaron un punto de articulación entre la educación formal, el servicio público y la atención a comunidades culturalmente diversas. Este grupo se convirtió en un nodo significativo de análisis debido a su potencial rol como mediador intercultural en contextos reales de intervención social, particularmente en zonas donde confluyeron lenguas originarias como el wayuunaiki con el español y otras variantes lingüísticas regionales.

Para este estudio, los talleres fueron diseñados como espacios dialógicos e inclusivos en los que convergieron estudiantes, docentes, padres de familia y formadores institucionales, con el propósito de explorar de manera situada las nociones y prácticas asociadas al multilingüismo, la diversidad cultural y la construcción curricular contextualizada. La tabla siguiente resume la conformación de los talleres realizados en las dos instituciones participantes, al atender a los criterios de segmentación poblacional, representatividad y propósitos específicos definidos para cada grupo.

Función estratégica de los instrumentos en la IAP

Los instrumentos aplicados desempeñaron un papel crucial en la fase diagnóstica, al permitir acceder al conocimiento situado de los actores sociales desde una lógica no extractivista ni vertical. Además, los resultados obtenidos nutrieron el diseño del plan de acción curricular multilingüe y multicultural, que garantizó que las decisiones pedagógicas emergieran de procesos de consulta, análisis y coconstrucción, como lo exigen los principios de la IAP (Kemmis, 2011).

Por tanto, los grupos focales y los talleres fueron momentos fundantes del proceso investigativo, en tanto que posibilitaron una comprensión profunda y contextualizada de las realidades escolares, de las tensiones sociolingüísticas y de las aspiraciones que comunidades tan diversas como las que habitan las dos instituciones participantes tienen respecto a su educación (Tabla 20).

Tabla 20
Instrumentos a aplicar en la Fase Diagnóstica

Instrumento	Aportes	Aplicación
Grupo Focal	Lectura crítica colectiva del contexto. Identificación de percepciones y tensiones.	2-3 sesiones con diferentes actores (estudiantes, docentes, comunidad).
Taller diagnóstico	Sistematización participativa de problemas, causas, propuestas.	Un gran taller integrador o talleres por grupos.

Fuente: elaboración de la autora.

Cada fase del desarrollo se articuló con uno o varios propósitos investigativos, lo que permitió avanzar desde la identificación de percepciones y saberes previos hacia la formulación de propuestas contextualizadas para el currículo multicultural y multilingüe. Esta estructura progresiva pretendió fomentar el pensamiento crítico, el reconocimiento del otro y la valoración de la diversidad lingüística y cultural en los participantes, aspectos que resultan fundamentales en la concepción de una educación plural, inclusiva y transformadora (Walsh, 2009; UNESCO, 2019). A continuación, (Tablas 21, 22 y 23) las fases de desarrollo circunscritas con los grupos focales de Básica Primaria (GF1 – BP), Básica Secundaria y Media (GF1 – SM); el Técnico Profesional (GF1 – TP) respectivamente (Tabla 24) y; Grupo Focal (GF3): Por último, el dirigido a la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Universal (Tabla 25):

Tabla 21
Fases de desarrollo del Grupo Focal de Básica Primaria (GF1 - BP)

Fase de desarrollo	Propósito específico	Preguntas orientadoras
1. Reconocimiento del contexto	Explorar la percepción del entorno lingüístico y cultural de los estudiantes	- ¿Conoces o has escuchado sobre otras lenguas diferentes al español que son habladas en la Región Caribe de Colombia?
2. Intercambio de saberes	Identificar conocimientos, prácticas y representaciones sobre la diversidad lingüística y cultural	- ¿Qué aprendizajes te gustaría que se incluyeran en las clases para valorar aún más la cultura y las lenguas nativas de la región Caribe de Colombia?
3. Identificación de necesidades	Evidenciar carencias, intereses o tensiones frente al currículo actual y la inclusión de lenguas/culturas	- ¿Crees que el colegio debería enseñar más sobre otras culturas y lenguas? ¿Por qué?

4. Proyección colectiva	Recoger propuestas de transformación curricular desde sus voces	- ¿Qué ideas tienes para que el colegio incluya otras lenguas como el inglés o el wayuunaiki?
--------------------------------	---	---

Fuente: elaboración de la autora.

Reflexiones dialógicas y participativas

El análisis de la información recolectada a lo largo del proceso investigativo respondió a un enfoque dialógico y contextual, acorde con los fundamentos de la Investigación-Acción Participativa. De este modo, el análisis contribuyó a uno de los propósitos centrales del estudio: visibilizar las particularidades de los territorios multiculturales del Caribe colombiano como punto de partida para el fortalecimiento de procesos pedagógicos más asertivos y contextualizados. Así, el estudio cumplió con su propósito de generar constructos educativos pertinentes y sostenibles que reconocieron las voces de los actores escolares y fortalecieron el sentido de pertenencia e identidad cultural desde los primeros niveles de formación. A continuación, se presenta la tabla 22 de manera detallada del procedimiento seguido para el análisis de la información:

Tabla 22
Análisis de información

Fase	Procedimiento de análisis de la información	Técnicas de análisis	Tipología de Triangulación	Resultados esperados
1. Diagnóstico y descripción	<ul style="list-style-type: none"> - Transcripción y codificación abiertas de entrevistas y discusiones grupales. - Categorización temática de necesidades, problemas y recursos. - Triangulación entre fuentes orales y gráficas. 	Análisis de contenido, codificación temática, triangulación	Triangulación de fuentes: entrevistas, grupos focales, mapas mentales y observaciones de campo.	Sistematización de problemas y necesidades; identificación de actores clave y recursos del contexto.
2. Elaboración e implementación del plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis interpretativo de los aportes comunitarios. - Contraste entre objetivos definidos y problemáticas. - Evaluación de la viabilidad de las estrategias. 	Matriz de planificación participativa, análisis comparativo	Triangulación de actores: comparación entre visiones de docentes, líderes y comunidad educativa sobre prioridades y estrategias.	Plan de acción consensuado, contextualizado y viable; indicadores de éxito definidos colectivamente.
3. Implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Recolección de 	Análisis reflexivo,	Triangulación	Documentación

del plan de acción	evidencia (bitácoras, registros, testimonios). - Análisis de seguimiento: avances, obstáculos y aprendizajes emergentes.	análisis procesual, diario de campo	metodológica: del proceso, contraste entre relatos escritos, observaciones en campo y registros visuales.	del proceso, ajustes al plan según retroalimentación, detección de aprendizajes emergentes.
4. Reflexión y evaluación	- Interpretación colaborativa de resultados. - Evaluación de logros frente a indicadores. - Codificación axial de aprendizajes y recomendaciones.	Análisis participativo, análisis comparativo, síntesis crítica	Triangulación temporal y de fuentes: comparación entre resultados iniciales y finales con la percepción de los distintos actores.	Informe final participativo: lecciones aprendidas, proyección de mejoras y sostenibilidad del proceso.

Fuente: elaboración de la autora.

Recolección de información desde la IAP

En consonancia con el enfoque sociocrítico que orientó esta investigación y con los postulados metodológicos de la Investigación-Acción Participativa (IAP), la recolección de la información se concibió como un proceso dialógico, situado y emancipador (Fals, 1987; McTaggart, 1998). Bajo esta perspectiva, los instrumentos diseñados para la fase diagnóstica cumplieron una doble función: por un lado, permitieron recoger percepciones, saberes, experiencias y expectativas de los actores educativos sobre el currículo, la lengua y la cultura en sus contextos específicos; y, por otro, fomentaron espacios de construcción colectiva del conocimiento, en los que los participantes fueron sujetos sociales activos, reflexivos y propositivos.

La elección de estos instrumentos se sustentó en la necesidad de aproximarse a los significados y sentidos que los sujetos otorgaron a sus experiencias educativas, lingüísticas y culturales, lo cual no habría sido posible mediante técnicas de recolección de corte positivista o estandarizado. Así, al seguir a Kemmis y McTaggart (2013), la IAP se propuso interpretar la realidad y transformarla mediante procesos participativos que integraron la voz de quienes históricamente habían sido excluidos de la toma de decisiones curriculares.

Los instrumentos aplicados desempeñaron un papel crucial en la fase diagnóstica, al permitir acceder al conocimiento situado de los actores sociales desde una lógica no

extractivista ni vertical. Además, los resultados obtenidos nutrieron el diseño del plan de acción curricular multilingüe y multicultural, que garantizó que las decisiones pedagógicas emergieran de procesos de consulta, análisis y coconstrucción, como lo exigen los principios de la IAP (Kemmis, 2011). Por tanto, los grupos focales y los talleres fueron momentos fundantes del proceso investigativo, en tanto que posibilitaron una comprensión profunda y contextualizada de las realidades escolares, de las tensiones sociolingüísticas y de las aspiraciones que comunidades tan diversas como las que habitan las dos instituciones participantes tienen respecto a su educación (Tabla 23).

Tabla 23

Instrumentos a aplicar en la Fase Diagnóstica

Instrumento	Aportes	Aplicación
Grupo Focal	Lectura crítica colectiva del contexto. Identificación de percepciones y tensiones.	2–3 sesiones con diferentes actores (estudiantes, docentes, comunidad).
Taller diagnóstico	Sistematización participativa de problemas, causas, propuestas.	Un gran taller integrador o talleres por grupos.

Fuente: elaboración de la autora.

Cada fase del desarrollo se articuló con uno o varios propósitos investigativos, lo que permitió avanzar desde la identificación de percepciones y saberes previos hacia la formulación de propuestas contextualizadas para el currículo multicultural y multilingüe. Esta estructura progresiva pretendió fomentar el pensamiento crítico, el reconocimiento del otro y la valoración de la diversidad lingüística y cultural en los participantes, aspectos que resultan fundamentales en la concepción de una educación plural, inclusiva y transformadora (Walsh, 2009; UNESCO, 2015). A continuación, la fase de desarrollo circunscrita con el grupo focal de Básica Primaria (GF1 – BP) de la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Universal (Tabla 24):

Tabla 24

Fases de desarrollo de los grupos Focales

Fase de desarrollo	Propósito específico	Preguntas orientadoras
1. Reconocimiento del Contexto (FRC)	Explorar la percepción del entorno lingüístico y cultural de los estudiantes	- ¿Conoces o has escuchado sobre otras lenguas diferentes al español que son habladas en la Región Caribe de Colombia?
2. Intercambio de Saberes (FIS)	Identificar conocimientos, prácticas y representaciones sobre la diversidad lingüística y cultural	- ¿Qué aprendizajes te gustaría que se incluyeran en las clases para valorar aún más la cultura y las lenguas nativas de la región Caribe de Colombia?
3. Identificación de	Evidenciar carencias, intereses o	- ¿Crees que el colegio debería enseñar más

Necesidades (FIN)	tensiones frente al currículo actual y la inclusión de lenguas/culturas	sobre otras culturas y lenguas? ¿Por qué?
4. Proyección Colectiva (FPC)	Recoger propuestas de transformación curricular desde sus voces	- ¿Qué ideas tienes para que el colegio enseñe lenguas étnicas como el wayuunaiki?

Fuente: elaboración de la autora.

Triangulación de entrevistas a profundidad Grupos Focales

En la IAP, la triangulación se concibió como una estrategia metodológica clave para asegurar la validez, profundidad y confiabilidad del análisis de la información. Desde la perspectiva de Denzin (2017), pionero en esta técnica, la triangulación implicó “el uso de múltiples métodos, fuentes de datos, investigadores o marcos teóricos para estudiar un mismo fenómeno”. En el contexto de esta investigación, fundamentada en la IAP, la triangulación trascendió lo técnico y adquirió un carácter dialógico, ético y epistémico, pues su propósito fue construir una comprensión más rica, compleja y situada de las realidades comunicativas, educativas y culturales en contextos multilingües y multiculturales.

En coherencia con los objetivos de esta investigación (orientados a identificar necesidades comunicativas, interpretar prácticas lingüísticas y culturales y generar constructos teóricos contextualizados), se utilizaron de manera articulada cuatro tipos de triangulación: de fuentes, de actores, metodológica y temporal. La triangulación de fuentes (Tabla 5) se implementó al analizar y cruzar diversas evidencias, como entrevistas abiertas. Este procedimiento permitió construir categorías comprensivas que integraron lo narrado, lo observado y lo registrado, tal como recomendaron Flick (2014) y Guber (2019) para investigaciones que involucraron múltiples niveles de significación.

Por su parte, la triangulación de actores resultó especialmente relevante en una IAP, dado que reconoció la pluralidad de voces en el proceso de construcción de conocimiento. Esta estrategia permitió confrontar y entrecruzar las perspectivas de docentes, estudiantes, líderes comunitarios, sabedores locales y el equipo investigador y garantizar un análisis más completo y una interpretación respetuosa de las distintas cosmovisiones culturales implicadas. La triangulación metodológica se logró al combinar diferentes enfoques analíticos cualitativos, como el análisis temático, el análisis narrativo y el análisis

hermenéutico. Estos se aplicaron de manera complementaria a los distintos tipos de datos, permitiendo reconocer patrones, rupturas y tensiones dentro del discurso de los participantes.

El empleo de diversas técnicas amplió las posibilidades interpretativas del fenómeno investigado (Taylor, 1994), en tanto que las distintas técnicas “no compiten entre sí, se potencian para iluminar dimensiones diversas de una misma realidad”. La triangulación fue especialmente importante en una investigación centrada en un contexto tan específico y complejo como el de un currículo multilingüe y multicultural. La variedad de perspectivas y fuentes de datos aseguró una visión más completa y precisa de cómo las lenguas y culturas afectaron los procesos educativos en la región Caribe de Colombia.

Como señalaron Guba y Lincoln (1994), la calidad de una investigación cualitativa dependió del compromiso ético y reflexivo del investigador con la diversidad y la complejidad del mundo social.

Análisis de entrevistas diagnósticas de acuerdo a las fases de desarrollo del Grupo Focal Básica Primaria (GF1-BP)

1. Fase de Reconocimiento del Contexto (FRC) - Grupo Focal Básica Primaria (GF1-BP)

Durante la fase de reconocimiento del contexto (FRC), el interrogante orientado a explorar el conocimiento que los estudiantes poseen sobre la diversidad lingüística del Caribe colombiano permitió conocer las percepciones tempranas relacionadas con las lenguas distintas al español presentes en la región. En este caso, la respuesta evidencia cómo los niños asocian su entorno comunicativo exclusivamente con el uso del español, lo que refleja una comprensión limitada o distante de las lenguas nativas, así como de sus hablantes. Esta visión ofrece indicios importantes sobre la perspectiva en la que la escuela y el contexto sociocultural median las representaciones sobre la diversidad lingüística (Tabla 25).

Tabla 25

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Primaria (GF1 – BP). Fase: reconocimiento del contexto.

Código	RESPUESTA LITERAL DEL PARTICIPANTE CLAVE
BP - FRC 1	Yo solo conozco el español porque es el que hablamos todos aquí.
BP - FRC 2	He escuchado que en La Guajira hay personas que hablan como diferente,
BP - FRC 3	pero no sé cómo se llama esa lengua.
BP - FRC 4	A veces en la televisión salen indígenas hablando raro,
BP - FRC 5	pero no entiendo nada y casi no se ve eso por acá.

Fuente: elaboración de la autora.

La respuesta del estudiante sugiere la existencia de un imaginario lingüístico homogéneo, donde el español es percibido como la única lengua legítima y funcional, mientras que las lenguas indígenas se conciben como ajenas o poco relevantes en el entorno escolar y social. Este tipo de discurso infantil, reproducido en el ámbito educativo, pone de manifiesto la presencia de un “*currículo oculto monocultural*” que invisibiliza la pluralidad lingüística y cultural del Caribe colombiano. Reconocer estas percepciones resulta esencial para orientar estrategias pedagógicas que promuevan una conciencia intercultural y el respeto por las lenguas ancestrales de la región.

De acuerdo con la respuesta dada en el FRC 4, esta línea refleja la internalización de un discurso escolar y social que posiciona las lenguas indígenas como ajenas, extrañas o carentes de valor comunicativo, lo que denota la influencia de un currículo oculto que privilegia el español como la norma cultural y lingüística legítima. Este tipo de enunciado refleja la influencia de aprendizajes implícitos que la escuela transmite al priorizar el español como lengua legítima y de prestigio, mientras invisibiliza o marginaliza las demás formas de expresión presentes en la región Caribe.

El hecho de que el estudiante asocie las lenguas nativas con lo “raro” sugiere una interiorización temprana de jerarquías culturales y lingüísticas que reproducen modelos homogeneizantes del saber escolar. En consecuencia, el discurso infantil pone en evidencia cómo el entorno educativo, a través de sus prácticas cotidianas, contribuye a reforzar un imaginario monocultural que limita el reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística regional.

2. Fase de Intercambio de Saberes (FIS) - Grupo Focal Básica Primaria (GF1-BP)

La fase de intercambio de saberes (FIS) permitió propiciar un espacio dialógico en el que los participantes expresaron sus percepciones, conocimientos y experiencias en torno a la diversidad lingüística y cultural presente en la región Caribe de Colombia. A través de la pregunta orientadora: “¿Qué aprendizajes te gustaría que se incluyeran en las clases para valorar aún más la cultura y las lenguas nativas de la región Caribe de Colombia?”. Se pudieron identificar los conocimientos adquiridos con anterioridad y las costumbres culturales que se dan en el entorno escolar, así como las tensiones entre la educación formal y los aprendizajes comunitarios relacionados con la identidad regional durante esta fase. (Tabla 26).

Tabla 26

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Primaria (GFI – BP). Fase: Intercambio de Saberes.

Código	RESPUESTA LITERAL DEL PARTICIPANTE CLAVE
BP - FIS 1	A mí me gustaría que en las clases habláramos más de los bailes y las fiestas de aquí, como el Carnaval,
BP - FIS 2	Y que aprendamos más canciones de Barranquilla.
BP - FIS 3	Pero no creo que tengamos que aprender esas lenguas raras de los indígenas
BP - FIS 4	porque ya casi nadie las usa
BP - FIS 5	Y todos hablamos español.

Fuente: elaboración de la autora.

La respuesta del estudiante evidencia una valoración afectiva hacia las expresiones culturales visibles del entorno (como la música, la danza y las festividades), lo que se asocia con un reconocimiento simbólico y afectivo de la cultura local, aunque restringido a lo folclórico. Sin embargo, la percepción de las lenguas nativas como “raras” y “en desuso” (FIS 4) refleja la presencia de un currículo oculto monocultural, que promueve la hegemonía del español y la exclusión simbólica de los repertorios lingüísticos ancestrales. Este discurso infantil también deja entrever una “brecha escuela–hogar” en el uso del repertorio léxico, ya que las referencias lingüísticas del entorno familiar y comunitario no parecen integrarse en las prácticas escolares.

En concordancia, se identifica un “*capital lingüístico latente no aprovechado*”, puesto que el estudiante muestra sensibilidad hacia la identidad cultural de su región, pero

carece de oportunidades curriculares que le permitan reconocer las lenguas nativas como parte viva del patrimonio lingüístico del Caribe. En conjunto, este análisis evidencia la necesidad de reorientar las prácticas pedagógicas hacia un enfoque intercultural que reconozca y revitalice los saberes lingüísticos y culturales invisibilizados en la escuela.

3. Fase de Identificación de Necesidades (FIN) - Grupo Focal Básica Primaria (GF1-BP)

En la fase de identificación de necesidades se buscó reconocer las percepciones de los estudiantes frente a las carencias, intereses o tensiones que existen entre el currículo escolar vigente y la inclusión efectiva de contenidos relacionados con la diversidad cultural y lingüística. Esta etapa permitió indagar si los participantes consideran pertinente ampliar los aprendizajes hacia otras lenguas y expresiones culturales, así como los motivos que sustentan dicha valoración. De este modo, se evidencian representaciones sobre el papel que la escuela cumple en la preservación o, por el contrario, en la invisibilización de la pluralidad identitaria de la región Caribe (Tabla 27).

Tabla 27

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Primaria (GF1 – BP). Fase: Identificación de necesidades.

Código	RESPUESTA LITERAL DEL PARTICIPANTE CLAVE
BP - FIN 1	Sí, yo creo que el colegio debería enseñar más sobre otras culturas,
BP - FIN 2	Porque casi siempre vemos lo mismo en las clases y casi no hablamos de las cosas de aquí.
BP - FIN 3	A mí me gustaría aprender algunas palabras en wayuunaiki o saber cómo saludan los indígenas,
BP - FIN 4	Pero no hay materias donde enseñen eso.
BP - FIN 5	Siempre aprendemos inglés y francés, pero nunca las lenguas ancestrales de nuestra región.

Fuente: elaboración de la autora.

La respuesta del estudiante expresa una percepción crítica frente a la repetición de contenidos en el currículo escolar y evidencia interés por ampliar su horizonte cultural hacia las lenguas y prácticas originarias del Caribe. Este discurso sugiere un incipiente “reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas”, manifestado en la curiosidad por aprender saludos o palabras en *wayuunaiki* (FIN 3). A la vez, señala una clara “brecha

escuela–hogar” en el uso del repertorio léxico, puesto que el estudiante identifica la ausencia de espacios formales donde se valoren o se enseñen las lenguas ancestrales de la región.

El contraste que establece entre el inglés y el francés (lenguas extranjeras institucionalmente legitimadas) y las lenguas nativas no enseñadas (FIN 5) evidencia la persistencia del currículo oculto monocultural, que prioriza saberes globalizados en detrimento de los conocimientos locales. No obstante, la disposición del estudiante a aprender y su referencia al deseo de “hablar de las cosas de aquí” (FIN 2) revelan la existencia de un “*capital lingüístico latente no aprovechado*”, que la escuela podría potenciar para fortalecer la identidad cultural y la competencia intercultural de los participantes clave en básica primaria. Por tanto, la respuesta devela una necesidad formativa fundamental: construir un currículo abierto y contextualizado que reconozca las lenguas y culturas originarias como elementos centrales de la educación en el Caribe colombiano.

4. Fase de Proyección Colectiva (FPC) - Grupo Focal Básica Primaria (GF1-BP)

La fase de proyección colectiva representa un momento de construcción participativa en el que los estudiantes expresan propuestas e imaginarios sobre cómo transformar el currículo para hacerlo más inclusivo y representativo de la diversidad lingüística y cultural del Caribe colombiano. A través de este diálogo, se busca identificar el potencial creativo de los niños como actores de cambio educativo, así como su disposición para integrar en el aula lenguas étnicas como el *Wayuunaiki*. En este escenario, las voces infantiles trascienden el plano descriptivo de sus experiencias previas y se orientan hacia la formulación de ideas transformadoras, evidenciando su comprensión emergente del valor simbólico y comunicativo de las lenguas ancestrales dentro del proyecto escolar. Al participante clave se le formuló el siguiente interrogante: ¿Qué aprendizajes te gustaría que se incluyeran en las clases para valorar aún más la cultura y las lenguas nativas de la región Caribe de Colombia?

Tabla 28

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Primaria (GF1 – BP). Fase: Proyección Colectiva

Código	RESPUESTA LITERAL DEL PARTICIPANTE CLAVE
BP - FPC 1	<i>El colegio podría invitar a personas indígenas para que nos enseñen palabras en</i>

	<i>wayuunaiki,</i>
BP - FPC 2	<i>y hacer juegos o canciones para aprender más fácil.</i>
BP - FPC 3	<i>También podríamos tener un día especial para hablar solo en esa lengua o contar historias de los abuelos.</i>
BP - FPC 4	<i>Sería chévere que los profesores también aprendieran para enseñarnos mejor.</i>
BP - FPC 5	<i>Así podríamos conocer más de ellos y cuidar sus costumbres.</i>

Fuente: elaboración de la autora.

La respuesta del participante (Tabla 28) revela un discurso propositivo cargado de sentido comunitario y afectivo, en el que se evidencia un “*reconocimiento simbólico y afectivo*” de las lenguas nativas, expresado a través del deseo de aprender wayuunaiki (FPC 1) mediante actividades lúdicas, canciones y narraciones orales (FPC 2). Esta visión infantil reconoce a los hablantes indígenas como portadores legítimos de saber y plantea una relación dialógica entre escuela y comunidad, lo que sugiere la superación parcial del “*currículo oculto monocultural*” al promover la apertura hacia otras voces y formas de conocimiento.

Asimismo, el planteamiento de que “los profesores también aprendieran” (FPC 4) visibiliza una “*brecha escuela–hogar*” en el uso del repertorio léxico, pero a la vez propone una vía de transformación al implicar a los docentes en el proceso de aprendizaje conjunto. En este sentido, emerge con fuerza un *capital lingüístico latente no aprovechado*, pues el estudiante manifiesta curiosidad, respeto y disposición hacia la preservación de las lenguas étnicas, actitudes que constituyen recursos valiosos para el diseño de estrategias interculturales en la escuela. Esta voz estudiantil ofrece una perspectiva esperanzadora para la transformación curricular: sugiere un modelo educativo en el que el wayuunaiki y otras lenguas ancestrales puedan integrarse como puentes de identidad, diálogo y reconocimiento mutuo entre las distintas comunidades que coexisten en el Caribe colombiano.

Percepciones del investigador - Grupo Focal Básica Primaria (GF1-BP)

El recorrido analítico de las cuatro fases del grupo focal permitió develar las representaciones, tensiones y potencialidades que los estudiantes de básica primaria construyen en torno a la diversidad lingüística y cultural del Caribe colombiano. En la fase de reconocimiento del contexto se evidenció una comprensión restringida del entorno lingüístico, marcada por la preeminencia del español y la ausencia de referencias

significativas a las lenguas nativas, lo que pone de manifiesto la influencia del currículo oculto monocultural en la formación inicial. Posteriormente, en la fase de intercambio de saberes, emergió un reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas y expresiones culturales locales, aunque limitado a aspectos festivos o folclóricos, revelando al mismo tiempo una brecha escuela–hogar en el uso del repertorio léxico que fragmenta la relación entre los saberes comunitarios y el espacio escolar.

Durante la fase de identificación de necesidades, los estudiantes expresaron interés por incorporar contenidos sobre culturas y lenguas de la región, lo que evidenció la existencia de un capital lingüístico latente no aprovechado que, de ser integrado curricularmente, podría fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia a lo propio. La última fase relacionada con la proyección colectiva mostró cómo las voces infantiles son capaces de generar propuestas transformadoras, al plantear ideas concretas para revitalizar lenguas como el wayuunaiki mediante estrategias participativas y de intercambio con comunidades portadoras del saber. En conjunto, las reflexiones derivadas de estas fases revelan que la escuela posee un valioso terreno para transitar desde la homogeneidad lingüística hacia la interculturalidad, asumiendo la enseñanza de las lenguas nativas como un acto pedagógico y una práctica de reconocimiento, memoria y justicia cultural (Tabla 29).

Tabla 29

Síntesis analítica de percepciones del Grupo Focal de Básica Primaria (GF1 – BP)

Fase del proceso	Propósito de la fase	Percepciones del estudiante (resumen interpretativo)	Categorías emergentes relacionadas
Fase 1 Reconocimiento del Contexto (BP - FRC)	Explorar la percepción del entorno lingüístico y cultural de los estudiantes.	El estudiante reconoce el español como la lengua predominante y asocia las lenguas indígenas con lo “raro” o poco común, evidenciando la ausencia de referentes culturales nativos en el aula.	Currículo oculto monocultural Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas y
Fase 2 Intercambio de Saberes (BP - FIS)	Identificar conocimientos, prácticas y representaciones sobre la diversidad lingüística y cultural.	Se valoran elementos culturales visibles (fiestas, bailes, canciones), pero sin vinculación con la enseñanza de las lenguas nativas. Se percibe curiosidad por conocerlas, aunque no se asocian con el aprendizaje formal.	Brecha escuela–hogar en el uso del repertorio léxico Capital lingüístico latente no aprovechado
Fase 3 Identificación de Necesidades	Evidenciar carencias, intereses o tensiones frente al currículo actual	Los estudiantes expresan que la escuela debería enseñar más sobre las culturas y lenguas del Caribe.	

(BP - FIN)	y la inclusión de lenguas/culturas.	Reconocen la ausencia de espacios para aprender sobre ellas dentro del currículo.	Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas y Capital lingüístico latente no aprovechado
Fase 4 Proyección Colectiva} (BP - FPC)	Recoger propuestas de transformación curricular a partir de las voces de los estudiantes.	Se plantean ideas concretas para aprender Wayuunaiki y otras lenguas étnicas mediante canciones, juegos y encuentros con hablantes nativos; se propone una enseñanza vivencial y participativa.	

Fuente: elaboración de la autora.

Los resultados cualitativos se conciben como un punto de cierre y como la base de una proyección pedagógica orientada a resignificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje desde la interculturalidad y el multilingüismo. La articulación de los hilos simbólicos (afectivos, lingüísticos, institucionales y pedagógicos) abre el camino a la formulación de un modelo curricular transversal, capaz de integrar las lenguas y expresiones culturales del Caribe como fuentes de conocimiento, identidad y equidad educativa.

En consecuencia, la siguiente sección desarrolla la discusión teórica y propositiva derivada de este proceso, en la que el *Tejido Dialógico Multicultural y Multilingüe* se proyecta como una ruta para la transformación curricular y la revitalización de la diversidad lingüística en el ámbito escolar.

Análisis de entrevistas diagnósticas de acuerdo a las fases de desarrollo del Grupo Focal Básica Secundaria y Media (GF1-SM)

El análisis de las entrevistas diagnósticas realizadas al Grupo Focal de Básica Secundaria y Media (GF1-SM) permite profundizar en las percepciones, saberes y experiencias lingüísticas y culturales de los estudiantes, en coherencia con las fases metodológicas propuestas desde la Investigación-Acción Participativa (IAP). En esta etapa inicial, denominada Reconocimiento del Contexto, se buscó identificar cómo los estudiantes comprenden y valoran la diversidad lingüística presente en la Región Caribe de Colombia, así como los referentes familiares, escolares y comunitarios que influyen en su concepción de las lenguas nativas (Tabla 30).

Tabla 30*Fases de desarrollo del Grupo Focal de Básica Secundaria y Media (GF1 - SM)*

Fase de desarrollo	Propósito específico	Preguntas orientadoras propuestas
1. Reconocimiento del Contexto (FRC)	Explorar su percepción sobre la diversidad lingüística y cultural en sus entornos de práctica o formación	- ¿Cómo describirías la diversidad cultural que observas en tu institución o comunidad?
2. Intercambio de Saberes (FIS)	Valorar los saberes culturales y lingüísticos presentes en la comunidad	- ¿Qué aprendizajes o valores culturales has recibido en tu formación que consideras importantes?
3. Identificación de Necesidades (FIN)	Identificar vacíos en su formación respecto a temas de interculturalidad y multilingüismo	- ¿Qué temas sientes que no se han abordado y serían importantes para tu desarrollo profesional?
4. Proyección Colectiva (FPC)	Construir propuestas de incorporación del enfoque multicultural y multilingüe en su formación	- ¿Cómo podrías contribuir tú a una formación más inclusiva e intercultural?

Fuente: elaboración de la autora.

La información recogida constituyó un insumo fundamental para interpretar las formas de relacionarse con su entorno sociocultural, visibilizar tensiones derivadas del currículo oculto monocultural y reconocer oportunidades de fortalecimiento del capital lingüístico existente en la comunidad educativa.

Fase de Reconocimiento del Contexto (FRC) - Grupo Focal Básica Secundaria y Media (GF1-SM)

La tabla presentada a continuación (Tabla 31) recoge la codificación literal de la respuesta de un participante clave, lo que permite avanzar hacia un análisis crítico y comparativo con las demás fases del proceso investigativo.

Tabla 31*Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Secundaria – Media (GF1 – SM). Fase: Reconocimiento del Contexto.*

Código	Respuesta literal del Participante Clave	Percepción inicial	Categoría emergente
SM-FRC 1	<i>En el colegio hay estudiantes afrodescendientes, mestizos e indígenas, pero casi no se habla de sus lenguas o tradiciones.</i>	“casi no se habla de sus lenguas”	Currículo oculto monocultural
SM-FRC 2	<i>He escuchado que algunos tienen familiares que hablan wayunaiki o palabras indígenas, pero en el colegio</i>	“en el colegio no se usan”	Brecha escuela–hogar en el repertorio léxico

	<i>no se usan.</i>		
SM-FRC 3	<i>A veces mis compañeros cuentan palabras que usan en sus casas, pero uno no sabe si son de alguna lengua indígena.</i>	“palabras que usan en sus casas”	Capital lingüístico latente no aprovechado
SM-FRC 4	<i>Me gusta cuando los profes hacen actividades con música y cultura de la región porque uno siente conexión con lo nuestro.</i>	“siente conexión con lo nuestro”	Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas/culturas nativas
SM-FRC 5	<i>Se nota que venimos de diferentes lugares, pero casi siempre hablamos solo español en clase.</i>	“solo español en clase”	Currículo oculto monocultural
SM-FRC 6	<i>En mi familia dicen palabras que vienen de los indígenas, pero en el colegio nadie las menciona.</i>	“nadie las menciona”	Brecha escuela–hogar en el repertorio léxico
SM-FRC 7	<i>Uno aprende cosas escuchando a otros, como palabras raras que vienen de los abuelos.</i>	“palabras que vienen de los abuelos”	Capital lingüístico latente no aprovechado
SM-FRC 8	<i>Me gustaría aprender más sobre las culturas indígenas de aquí, como la de los wayuu o los mokaaná.</i>	“me gustaría aprender más”	Reconocimiento simbólico y afectivo
SM-FRC 9	<i>A veces hay burlas cuando alguien habla diferente porque trae palabras de su cultura.</i>	“burlas cuando alguien habla diferente”	Currículo oculto monocultural
SM-FRC 10	<i>Creo que hay mucha diversidad, pero hace falta que el colegio la enseñe de verdad.</i>	“hace falta que el colegio la enseñe”	Currículo oculto monocultural

Fuente: elaboración de la autora.

Las respuestas del colaborador clave revelaron percepciones que permitieron comprender el panorama lingüístico y cultural de los estudiantes y evidencian tensiones, valoraciones afectivas y vacíos institucionales que dieron origen a las categorías emergentes construidas en el análisis. En primer lugar, cuando el estudiante afirmó que reconoce “palabras, acentos y costumbres que vienen de distintos pueblos indígenas” (SM-RC 1), se evidenció un reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas, pues asocia el habla de la cotidianidad con un legado ancestral. Esta dimensión simbólica reflejó una valoración positiva, aun cuando no exista un conocimiento formal de dichas lenguas.

Por otro lado, expresiones como “en mi casa sí usamos ciertas palabras que aquí en el colegio nadie conoce” (SM-RC 6) señalan una brecha escuela–hogar en el uso del repertorio léxico, revelando que la institución no incorpora los saberes lingüísticos que el estudiante ya posee en su entorno familiar. Esta distancia se traduce en una subutilización del potencial cultural del estudiantado. La afirmación “en el colegio casi no se habla de esas culturas” develó la persistencia de un currículo oculto monocultural, donde la diversidad es un valor discursivo, pero no una práctica pedagógica sostenida. La invisibilización de lenguas y saberes locales reproduce un enfoque homogeneizador que limita la construcción de una identidad plural.

Cuando el estudiante menciona que “hay muchas palabras que usamos, pero no sé de dónde vienen” (SM-RC 3), se reconoce la existencia de un capital lingüístico latente no aprovechado: los estudiantes poseen repertorios culturales y léxicos heredados, pero carecen de espacios escolares para comprenderlos, resignificarlos y fortalecerlos como parte de su formación.

Fase de Intercambio de Saberes - Grupo Focal Básica Secundaria y Meda (GF1-SM)

Esta fase centró el propósito en reconocer y valorar los conocimientos culturales y lingüísticos que los estudiantes han construido durante sus trayectorias de vida. En este espacio, se buscó visibilizar cómo los aprendizajes transmitidos por sus familias, comunidades y entornos cotidianos configuran un patrimonio simbólico que influye en su identidad. Esta fase identifica dichos saberes y permite comprender cómo los jóvenes experimentan, resignifican y movilizan estos recursos culturales en su relación con la escuela.

Para la Investigación-Acción Participativa, las entrevistas a profundidad buscaron develar cómo los estudiantes interpretan el valor de los aprendizajes heredados y qué lugar ocupan en su proceso formativo dentro y fuera de la institución educativa. El análisis de esta fase es fundamental para evidenciar tensiones y continuidades entre el saber comunitario y el saber escolar, y para revelar cómo emergen categorías como el reconocimiento simbólico de la cultura, el currículo oculto y el capital lingüístico latente (Tabla 32). De esta forma, en la Fase de Intercambio de Saberes se abordó como una descripción anecdótica y como un insumo crítico para la transformación curricular multicultural y multilingüe. Fue planteado

el interrogante: ¿Qué aprendizajes o valores culturales has recibido en tu formación que consideras importantes?

Tabla 32

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Secundaria - Media (GF1 – SM). Fase: Intercambio de Saberes

Código	Respuesta literal del Participante Clave	Percepción inicial	Categoría Emergente
SM-FIS 1	<i>Mis abuelos me enseñaron a respetar las palabras antiguas y las historias que vienen de los pueblos indígenas.</i>	“respetar las palabras antiguas”	Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas
SM-FIS 2	<i>He aprendido modismos que usamos en mi casa, pero en el colegio casi no se habla de eso.</i>	“En el colegio casi no se habla”	Brecha escuela–hogar en el uso del repertorio léxico
SM-FIS 3	<i>En mi familia valoran mucho la forma de hablar costeña porque viene de nuestros antepasados.</i>	“viene de nuestros antepasados”	Reconocimiento afectivo de raíces lingüísticas
SM-FIS 4	<i>Me enseñaron a no reírme si alguien habla diferente porque cada quien tiene su cultura.</i>	“no reírme si alguien habla diferente”	Currículo oculto monocultural (tensión y resistencia)
SM-FIS 5	<i>En la escuela casi no nos hablan de lenguas indígenas, pero sí nos dicen que respetemos a todos.</i>	“casi no nos hablan de lenguas indígenas”	Currículo oculto monocultural
SM-FIS 6	<i>Mi mamá dice palabras que vienen de los indígenas, pero yo no sé de qué lengua son.</i>	“palabras que vienen de los indígenas”	Capital lingüístico latente no aprovechado
SM-FIS 7	<i>He aprendido de los bailes tradicionales y de cómo nuestras palabras vienen de varias culturas.</i>	“nuestras palabras vienen de varias culturas”	Reconocimiento simbólico y afectivo
SM-FIS 8	<i>El profesor nos explica sobre diversidad, pero yo quisiera aprender más de las lenguas que había aquí antes.</i>	“Quisiera aprender más de las lenguas”	Reconocimiento simbólico y afectivo
SM-FIS 9	<i>Me han enseñado a no olvidar de dónde venimos porque la cultura es lo que nos hace distintos.</i>	“no olvidar de dónde venimos”	Reconocimiento simbólico y afectivo
SM-FIS 10	<i>Las palabras que usamos en la calle son distintas a las que se usan en clase; no sé por qué.</i>	“distintas a las que se usan en clase”	Brecha escuela–hogar en el uso del repertorio léxico

Fuente: elaboración de la autora.

La respuesta del colaborador clave mostró una fuerte conexión afectiva con los valores culturales transmitidos en su entorno familiar, lo cual se evidenció en expresiones de

orgullo, respeto y pertenencia hacia las tradiciones de sus ancestros. Este reconocimiento se vinculó directamente con la categoría de reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas, pues los aprendizajes valorados (como el respeto por los mayores, las historias orales y el uso de léxico de origen indígena o afro) revelaron que los estudiantes identifican elementos lingüísticos y culturales como parte integral de su identidad. La presencia de estos saberes demostró que existe una base sólida de conocimientos comunitarios que la escuela podría potenciar, pero que aún no incorpora plenamente.

Asimismo, cuando el estudiante mencionó que muchos de estos aprendizajes “no se enseñan en el colegio” (SM-FIS 2), se reflejó la persistencia de un currículo oculto monocultural que limita la integración de saberes comunitarios en la práctica pedagógica. Esta desconexión genera un capital lingüístico latente no aprovechado, pues los jóvenes poseen repertorios culturales y léxicos valiosos que no se articulan al proceso educativo. La brecha entre la formación familiar y la escolar, destacada sutilmente en la respuesta, reafirma la categoría brecha escuela–hogar, demostrando que, aunque los estudiantes internalizan valores culturales significativos, estos aún no encuentran un espacio legítimo dentro del currículo formal. El análisis confirmó que reconocer y activar estos saberes es esencial para avanzar hacia un diseño curricular intercultural, contextualizado y pertinente.

Fase de Identificación de Necesidades - Grupo Focal Básica Secundaria y Media (GF1-SM)

Esta fase apuntó a identificar las necesidades formativas, tensiones y vacíos percibidos por los estudiantes respecto al currículo actual, particularmente en lo que concierne a la inclusión de lenguas y manifestaciones culturales de la región Caribe. Esta fase permitió comprender cómo los jóvenes evalúan la pertinencia de lo que aprenden en el colegio en relación con la realidad sociocultural que viven en sus comunidades, y cuáles transformaciones consideran necesarias para que su proceso educativo sea más significativo, representativo y alineado con su identidad.

La información obtenida en esta fase (Tabla 33) fue clave para detectar los elementos que el currículo no está abordando y para reconocer las expectativas de los estudiantes frente a una educación que refleje la diversidad lingüística y cultural del territorio. Las respuestas

permiten reconocer tanto demandas explícitas como silencios reveladores que evidencian las limitaciones del modelo pedagógico predominante.

Tabla 33

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Secundaria - Media (GF1 – SM). Fase: Identificación de Necesidades

Código	Respuesta literal Respuesta literal del Participante Clave	Percepción inicial	Categoría emergente
SM-FIN 1	<i>No creo que el colegio esté enseñando realmente sobre la cultura del Caribe colombiano.</i>	“Falta de enseñanza sobre cultura caribeña”	Currículo oculto monocultural
SM-FIN 2	<i>Siento que casi no se habla de eso.</i>	“Ausencia de contenidos culturales locales”	Currículo oculto monocultural
SM-FIN 3	<i>A veces mencionan algunas cosas, pero no de una manera que uno pueda aprender bien.</i>	“Contenidos superficiales o descontextualizados”	Currículo oculto monocultural
SM-FIN 4	<i>Mi familia sí usa muchas palabras y expresiones propias de acá.</i>	“Prácticas lingüísticas familiares”	Capital lingüístico latente no aprovechado
SM-FIN 5	<i>Creo que esas cosas deberían enseñarse más, porque son parte de lo que somos.</i>	“Importancia de integrar saberes del territorio”	Reconocimiento simbólico e identitario
SM-FIN 6	<i>Siento que uno pasa por el colegio sin aprender sobre lo que hace diferente nuestra cultura.</i>	“Invisibilización de la identidad local en la escuela”	Brecha escuela–hogar
SM-FIN 7	<i>En mi casa hablan de tradiciones e historias de antes, pero en el colegio nunca las vemos.</i>	“Conocimiento cultural presente en el hogar”	Brecha escuela–hogar
SM-FIN 8	<i>Sería bueno que el colegio enseñara más sobre la historia de nuestras palabras y tradiciones.</i>	“Proyección de necesidad educativa”	Disposición positiva hacia el aprendizaje cultural
SM-FIN 9	<i>Eso ayudaría a sentir más orgullo por lo nuestro.</i>	“Valoración identitaria”	Reconocimiento simbólico e identitario
SM-FIN 10	<i>Creo que sería más interesante aprender si metieran esas cosas en las clases.</i>	“Motivación hacia un currículo contextualizado”	Necesidad de pertinencia curricular

Fuente: elaboración de la autora.

La respuesta del participante clave reveló una percepción generalizada de que el colegio no había brindado una formación cultural y lingüística acorde con la riqueza del contexto caribeño. Desde un plano colectivo, emergió con fuerza la categoría currículo oculto monocultural, dado que los estudiantes reconocieron que los contenidos escolares habían seguido un enfoque tradicional, repetitivo y ajeno a la diversidad cultural del territorio. Esta omisión formó parte de dinámicas curriculares que priorizaron saberes hegemónicos,

excluyendo conocimientos locales, tradiciones y, especialmente, las lenguas ancestrales que constituyeron patrimonio regional.

Simultáneamente, los estudiantes señalaron la existencia de un capital lingüístico latente no aprovechado, representado en las palabras, expresiones y prácticas culturales transmitidas por sus familias. Este capital constituyó un recurso formativo invaluable que pudo haber fortalecido la identidad y la competencia comunicativa de los jóvenes, pero que permaneció invisibilizado por la escuela al no integrarlo en las dinámicas pedagógicas. La valoración afectiva que los estudiantes mostraron al mencionar estas palabras o historias familiares evidenció su potencial pedagógico, el cual no fue reconocido institucionalmente.

La brecha escuela–hogar se manifestó como un elemento transversal: los estudiantes sintieron que había existido una clara distancia entre lo que aprendieron en el colegio y lo que vivieron en sus hogares o barrios. Mientras que en su vida cotidiana interactuaron con manifestaciones culturales diversas —modos de hablar, músicas, relatos, tradiciones—, la escuela se mantuvo desconectada de este universo simbólico. Este distanciamiento reforzó un sentimiento de descontextualización que minó la pertinencia pedagógica y empobreció el aprendizaje significativo.

A pesar de ello, los estudiantes mostraron un interés genuino por aprender sobre las culturas del Caribe, las lenguas nativas, las tradiciones ancestrales y los significados de las expresiones escuchadas en sus hogares. Esta disposición indicó un potencial formativo que la escuela pudo haber aprovechado para fortalecer procesos identitarios y promover una educación más pertinente, intercultural y territorializada. En concordancia, la Fase 3 confirmó que los estudiantes poseyeron saberes culturales significativos y un alto potencial identitario, pero estos no encontraron un espacio en el currículo formal. Los hallazgos evidenciaron la necesidad de una transformación curricular que articulara la escuela con el territorio, que activara el capital lingüístico comunitario y que reconociera la diversidad como un componente esencial de la formación integral.

Fase de Proyección Colectiva (FPC) - Grupo Focal Básica Secundaria y Meda (GF1-SM)

Constituyó un momento crucial dentro del proceso de Investigación-Acción Participativa, pues permite que los estudiantes trasciendan la reflexión sobre su contexto para formular propuestas concretas que orienten la transformación del currículo escolar. En esta etapa, los estudiantes del grupo focal de Básica Secundaria y Media proyectaron acciones, estrategias y caminos posibles para integrar el componente lingüístico y cultural étnico en el currículo, especialmente con relación al wayuunaiki, lengua viva y significativa en el Caribe colombiano. Desde una perspectiva de empoderamiento comunitario, las respuestas de los estudiantes evidenciaron una apropiación emergente de la importancia de reconocer y revitalizar las lenguas nativas en el espacio educativo. Las propuestas formuladas revelaron necesidades y también un claro interés por construir una escuela más diversa, contextualizada y representativa de la riqueza cultural local. Esta fase, por tanto, mostró la disposición del estudiantado a participar activamente en la construcción de un currículo más pertinente, inclusivo y dialógico (Tabla 34).

Tabla 34

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Básica Secundaria - Media (GF1 – SM). Fase: Proyección Colectiva

Código	Respuesta literal Respuesta literal del Participante Clave	Percepción inicial	Categoría emergente
SM-FPC 1	<i>Sería bueno que vinieran personas de comunidades indígenas a enseñarnos directamente.</i>	Participación de portadores de saber	Vinculación comunitaria y aprendizaje situado
SM-FPC 2	<i>Podrían hacer talleres donde uno aprenda palabras básicas del wayuunaiki.</i>	Talleres introductorios de lengua	Integración progresiva de lengua nativa
SM-FPC 3	<i>Me gustaría que, en algunas clases, como sociales o español, metieran vocabulario o historias en wayuunaiki.</i>	Transversalización curricular	Pertinencia y contextualización del currículo
SM-FPC 4	<i>También podrían enseñar sobre la cultura de los wayuu para entender mejor la lengua.</i>	Conexión lengua–cultura	Enfoque intercultural integral
SM-FPC 5	<i>Si usan canciones, juegos o actividades creativas, sería más fácil aprender.</i>	Estrategias lúdicas y creativas	Mediación didáctica intercultural
SM-FPC 6	<i>“Podríamos tener un club o grupo después de clases para practicar</i>	Espacios extracurriculares	Fortalecimiento del capital lingüístico

	<i>Wayuunaiki.</i>		
SM-FPC 7	<i>Siento que si nos explicaran por qué es importante, más estudiantes se animarían.</i>	Concientización sobre la importancia de las lenguas	Reconocimiento simbólico y afectivo
SM-FPC 8	<i>Deberían incluirlo en el plan de estudios, aunque sea como una materia corta.</i>	Formalización curricular	Institucionalización del componente étnico
SM-FPC 9	<i>Sería chévere que usen tecnología, como apps o videos en Wayuunaiki.</i>	Uso de recursos digitales	Innovación didáctica en lenguas nativas
SM-FPC 10	<i>Podríamos hacer proyectos donde investiguemos palabras que usamos en Barranquilla que vienen de lenguas indígenas.</i>	Investigación escolar	Recuperación del capital lingüístico local

Fuente: elaboración de la autora.

Las propuestas formuladas por los estudiantes en esta fase evidenciaron un proceso avanzado de comprensión crítica de su realidad lingüística y cultural, así como una disposición clara hacia la construcción colectiva de alternativas curriculares más pertinentes. Se observó un tránsito significativo desde la simple percepción del entorno (Fase 1) hacia una conciencia transformadora que reconoce el valor identitario, político y pedagógico de las lenguas étnicas en la escuela.

En primer lugar, se destacó un fuerte interés por la vinculación de portadores de saberes de las comunidades indígenas, lo cual refleja una comprensión emergente del aprendizaje situado y del papel de los agentes culturales originarios como mediadores legítimos del conocimiento. Esto reivindica el valor sociocultural de las lenguas nativas y además configura un camino hacia la revitalización viva de la cultura, más allá de recursos puramente académicos. Asimismo, la insistencia en talleres básicos, actividades lúdicas, uso de tecnología y creación de clubes extracurriculares denota la presencia de un capital lingüístico latente, que, aunque no está siendo aprovechado por la escuela, los estudiantes reconocen como posible motor de aprendizaje significativo.

Esto demostró que la comunidad estudiantil identificó la carencia de oportunidades para el contacto lingüístico y que también propuso rutas concretas para superarla. Por otra parte, las propuestas de transversalización disciplinar e incorporación formal al plan de estudios revelan la conciencia de que el currículo actual mantiene un sesgo monocultural y

que es necesario reconfigurarlo hacia un enfoque más diverso, representativo e intercultural. Esta percepción confirmó la categoría del currículo oculto monocultural, pero también demostró que los estudiantes poseen claridad sobre cómo superarlo. La idea de incluir contenidos culturales wayuu y procesos de concientización sobre la importancia de las lenguas nativas indica una profunda sensibilidad hacia el reconocimiento simbólico y afectivo de estas lenguas.

Percepciones del investigador - Grupo Focal Básica Secundaria y Media (GF1-SM)

El análisis de las entrevistas realizadas al Grupo Focal de Básica Secundaria y Media permitió identificar que los estudiantes mostraron un conocimiento parcial y fragmentado sobre la diversidad lingüística del Caribe colombiano. Aunque reconocieron la existencia de lenguas nativas, su aproximación se mantuvo más asociada a imaginarios culturales generales que a aprendizajes escolares estructurados, lo que evidenció la ausencia de una mediación pedagógica que articulara estos saberes con el currículo formal. En cuanto a la fase de intercambio de saberes, los participantes expresaron haber recibido valores culturales en el ámbito familiar, en especial aquellos vinculados con prácticas tradicionales, formas de convivencia y expresiones orales heredadas.

Estas manifestaciones revelaron un vínculo simbólico y afectivo con la identidad regional; sin embargo, dicho capital cultural no fue aprovechado de manera sistemática en los procesos escolares, lo cual confirmó la presencia de un capital lingüístico latente que la institución no integró plenamente en su propuesta educativa. En este sentido, en la fase de identificación de necesidades, los estudiantes señalaron vacíos recurrentes en la inclusión de contenidos territoriales y la persistencia de un currículo centrado en referentes externos, lo que generó una distancia entre sus experiencias socioculturales y los aprendizajes propuestos por la escuela. Esta tensión puso en evidencia la brecha escuela–hogar y la persistencia de un currículo oculto monocultural que invisibilizó la riqueza lingüística del contexto.

En relación con la fase de proyección colectiva, los jóvenes formularon propuestas orientadas a transformar el abordaje curricular, demostrando agencia y disposición para la revitalización de lenguas étnicas, especialmente el wayuunaiki. Sus sugerencias mostraron una clara orientación hacia prácticas pedagógicas participativas (talleres, saberes ancestrales,

actividades artísticas y el uso cotidiano de vocablos nativos), lo que indicó procesos emergentes de resiliencia identitaria y la reafirmación cultural. En síntesis, estas percepciones permitieron comprender que el estudiantado identificó las limitaciones del currículo y, además, propuso alternativas que reflejaron un interés genuino por construir un modelo educativo más coherente con la realidad pluricultural y plurilingüe del Caribe colombiano (Tabla 35).

Tabla 35

Síntesis analítica de percepciones del Grupo Focal Secundaria y Media (GF1 - SM)

Fase del proceso	Propósito de la fase	Percepciones del estudiante (síntesis interpretativa)	Categorías emergentes relacionadas
1. Reconocimiento del contexto (SM – FRC)	Explorar el conocimiento previo sobre lenguas y culturas de la región.	Los estudiantes reconocieron la existencia de lenguas nativas, aunque su conocimiento fue fragmentado y apenas vinculado con la escuela. Mostraron nociones generales sobre la diversidad cultural, pero estas no se articularon con experiencias académicas formales.	- Capital lingüístico latente no aprovechada - Currículo oculto monocultural
2. Intercambio de saberes (SM – FIS)	Valorar los saberes culturales y lingüísticos presentes en su comunidad.	Los participantes expresaron haber recibido valores y referentes culturales en el hogar, especialmente relacionados con oralidad, convivencia y tradiciones. Aunque no practicaron lenguas ancestrales, manifestaron respeto y un vínculo simbólico con ellas.	- Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas - Capital lingüístico latente no aprovechada
3. Identificación de Necesidades (SM – FIN)	Identificar carencias, tensiones e intereses frente a la diversidad cultural y lingüística.	Los estudiantes percibieron una distancia significativa entre la escuela y su entorno cultural. Consideraron que el currículo no reflejó su realidad sociocultural y señalaron la ausencia de contenidos propios de su territorio. También denunciaron la pérdida progresiva de referentes identitarios.	- Brecha escuela–hogar - Currículo oculto monocultural
4. Proyección Colectiva (SM – FPC)	Recoger propuestas estudiantiles para la transformación curricular.	Los participantes propusieron diversas estrategias para incluir lenguas étnicas en el colegio: talleres, visitas de sabedores, actividades transversales y espacios de uso cotidiano. Esto mostró agencia estudiantil y una clara disposición hacia la revitalización cultural y lingüística.	- Resiliencia identitaria (derivada) - Reconocimiento afectivo - Capital lingüístico latente

Fuente: elaboración de la autora.

En síntesis, la lectura integral de las voces estudiantiles había permitido profundizar en las características culturales, lingüísticas y educativas que definían a las comunidades participantes y había mostrado cómo estos elementos incidían directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El análisis evidenció que la desconexión entre el currículo escolar y la riqueza sociocultural del territorio había limitado la construcción de aprendizajes significativos, al tiempo que la presencia de un capital lingüístico y cultural comunitario se mantenía subvalorada dentro de las prácticas pedagógicas.

Asimismo, las percepciones estudiantiles revelaron que los saberes familiares, las expresiones locales y las tradiciones ancestrales habían configurado formas particulares de comprender y habitar el mundo, las cuales no encontraban eco en la escuela. De esta manera, los hallazgos confirmaron que las dinámicas educativas vigentes reproducían un currículo monocultural y también desaprovechaban las potencialidades identitarias y comunicativas de los jóvenes.

Análisis de entrevistas diagnósticas de acuerdo a las fases de desarrollo del Grupo Focal Técnico Profesional (GF1-TP)

El análisis de las entrevistas diagnósticas realizadas al Grupo Focal Técnico Profesional (GF1-TP) se desarrolló siguiendo las fases metodológicas previamente definidas en el estudio, lo que permitió comprender con mayor profundidad las percepciones, experiencias y valoraciones de los estudiantes en formación técnico-profesional frente a la diversidad cultural y lingüística presente en su contexto educativo. Esta fase analítica se apoyó en la sistematización rigurosa de las voces de los participantes, cuyas respuestas, al ser examinadas a través de la codificación inicial y la emergencia de categorías, habían aportado elementos interpretativos clave para identificar tensiones, vacíos y potencialidades relacionados con la integración curricular de las lenguas ancestrales y los saberes locales.

Desde esta perspectiva, el grupo GF1-TP brindó un panorama enriquecedor que complementó la mirada obtenida en los niveles de básica, secundaria y media, al situar la reflexión en un escenario formativo distinto, más cercano a la educación para el trabajo y el desarrollo humano, donde las dinámicas culturales y lingüísticas también habían influido en la construcción de significados y en la pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Tabla 36).

Tabla 36*Fases Grupo Focal de Técnico Profesional (GF1 - TP)*

Fase de desarrollo	Propósito específico	Preguntas orientadoras
1.Reconocimiento del Contexto (FRC)	Explorar su percepción sobre la diversidad lingüística y cultural en sus entornos de práctica o formación	- ¿Qué expresiones culturales o lingüísticas diferentes al español has identificado en tu entorno o prácticas profesionales?
2.Intercambio de Saberes (FIS)	Valorar los saberes culturales y lingüísticos presentes en la comunidad	- ¿Qué aprendizajes o valores culturales has recibido en tu formación que consideras importantes?
3.Identificación de Necesidades (FIN)	Identificar vacíos en su formación respecto a temas de interculturalidad y multilingüismo	- ¿Crees que tu formación te prepara adecuadamente para interactuar en contextos culturales y lingüísticos diversos?
4.Proyección Colectiva (FPC)	Construir propuestas de incorporación del enfoque multicultural y multilingüe en su formación	- ¿Cómo podrías contribuir tú a una formación más inclusiva e intercultural?

Fuente: autoría propia

Fase 1: de Reconocimiento del Contexto (FRC) - Grupo Focal Básica Técnico Profesional (GF1 – TP)

Esta se constituyó en el punto de partida para comprender cómo los estudiantes interpretaban la diversidad cultural y lingüística en su entorno educativo y comunitario. A través de los intercambios iniciales, esta fase permitió identificar las percepciones que los participantes tenían sobre su realidad sociocultural inmediata, así como los elementos simbólicos, lingüísticos y afectivos que configuraban su experiencia formativa. Las respuestas recogidas evidenciaron el reconocimiento de prácticas y expresiones culturales propias del Caribe colombiano y también la manera en que estas interactuaban (o se veían marginadas) dentro de los espacios institucionales. Este acercamiento diagnóstico resultó fundamental para interpretar las tensiones entre los saberes comunitarios y las dinámicas pedagógicas presentes en la formación técnico-profesional y sentó las bases analíticas para contrastar estos hallazgos con los obtenidos en los otros niveles educativos abordados en el estudio (Tabla 37).

Tabla 37*Respuesta de un participante clave del Grupo Focal de Técnico Profesional (GF1 – TP). Fase: reconocimiento del contexto*

Código	Respuesta literal del Participante	Percepción inicial	Categoría emergente
---------------	---	---------------------------	----------------------------

Clave			
FRC-TP1	<i>Soy de Riohacha y en las prácticas he escuchado palabras del wayuunaiki cuando atiendo a familias wayuu, especialmente saludos y términos relacionados con el cuidado de los niños.</i>	Reconocimiento explícito de la presencia activa de una lengua nativa en el ámbito profesional.	Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas
FRC-TP2	<i>En los barrios donde vivo se usan expresiones como ‘guajiro’, ‘majayura’, ‘anaataa’, pero en el colegio nunca hablamos de eso.</i>	Identificación de un repertorio léxico indígena que circula socialmente, pero no encuentra eco en la formación académica.	Brecha escuela–territorio en el uso del repertorio léxico
FRC-TP3	<i>A veces atiendo usuarios que mezclan español con palabras de sus pueblos, pero uno no sabe qué significan porque eso no lo enseñan en clases.</i>	Reconocimiento de un vacío formativo que limita la comprensión cultural y comunicativa en escenarios reales.	Currículo oculto monocultural
FRC-TP4	<i>Mi familia usa palabras antiguas que vienen de los indígenas de la zona, pero yo solo las entiendo por lo que me explican en la casa.</i>	Apreciación de saberes familiares que no son integrados en la formación institucional.	Capital lingüístico latente no aprovechado
FRC-TP5	<i>En las prácticas culturales de las comunidades se escuchan cantos y nombres que vienen de sus lenguas, pero uno no sabe cómo interpretarlos.</i>	Identificación de manifestaciones culturales portadoras de significado que resultan inaccesibles por falta de mediación pedagógica.	Desconexión entre prácticas socioculturales y formación técnica

Fuente: autoría propia

La respuesta codificada FRC-TP1 desde la perspectiva de la IAP reveló que los estudiantes reconocían la presencia viva de una lengua nativa (Wayuunaiki) en escenarios de interacción profesional. Este reconocimiento constituye un punto de partida fundamental, pues mostraba que los saberes culturales eran experiencias concretas que incidían en su práctica. La referencia a términos asociados al cuidado infantil reveló, además, que el lenguaje cumplía una función relacional y afectiva que trascendía la comunicación instrumental. Según Walsh (2009), la interculturalidad crítica exige leer estas prácticas como territorios de significación donde se configuran identidades y relaciones de poder.

La respuesta (FRC-TP2) puso de manifiesto una desconexión entre el ámbito comunitario y el ámbito escolar, lo que se alineó directamente con la categoría brecha escuela–territorio. Los estudiantes constataron que circulaba un repertorio léxico de origen indígena en sus entornos, pero este repertorio no era tematizado en la institución educativa. Desde el enfoque de la IAP, esta distancia constituía un obstáculo para la construcción de saberes contextualizados, pues la escuela reproducía un modelo monocultural que no

reconocía los conocimientos locales. En términos teóricos, Bourdieu (1991) explicaría este fenómeno como la deslegitimación del capital lingüístico comunitario, que pierde valor dentro del espacio escolar.

De acuerdo con la intervención de FRC-TP3, se evidenció con claridad la existencia de un vacío formativo relevante: los estudiantes necesitaban herramientas para comprender interacciones plurilingües, particularmente en escenarios de atención al público. La IAP sostiene que la investigación debe partir de los problemas reales identificados por los actores; en este caso, la falta de formación intercultural limitaba la capacidad de los estudiantes para responder adecuadamente en diversos contextos profesionales. La percepción del estudiante coincidió con lo señalado por la teoría crítica del currículo (Apple, 2004), que sostiene que los planes de estudio tienden a reproducir estructuras hegemónicas y monoculturales. En consecuencia, esta línea aportó evidencia para sustentar la necesidad de transformar el currículo hacia uno más intercultural, contextualizado y pertinente.

La respuesta FRC-TP4 reveló la presencia de un capital lingüístico heredado a través de la transmisión intergeneracional, un patrimonio que los estudiantes valoraban afectivamente, pero que permanecía confinado al espacio familiar. Esta línea permitió identificar que la institución aún no incorporaba estas voces y reforzó la categoría emergente de capital lingüístico latente no aprovechado. Por otro lado, la percepción FRC-TP5 desde la IAP: esta percepción representaba una demanda explícita para que la investigación promoviera procesos pedagógicos que permitieran interpretar y valorar estos signos culturales. Por tanto, esta línea reforzó la categoría emergente de desconexión entre prácticas socioculturales y formación técnica, subrayando la importancia de articular el currículo con los saberes territoriales.

Percepciones del Investigador - Grupo Focal Técnico Profesional (GF1-TP)

A partir de la mirada investigativa, el proceso desarrollado con el Grupo Focal Técnico Profesional se configuró como un espacio privilegiado para comprender cómo la diversidad lingüística y cultural emergía, se significaba y se reconstruía colectivamente (Freire, 1970). En la Fase de Reconocimiento del Contexto (FRC), se evidenció que los estudiantes habían identificado manifestaciones culturales y lingüísticas diversas en sus

prácticas profesionales. Sin embargo, inicialmente sus referentes se centraban en elementos visibles o fácilmente reconocibles, como acentos, vocablos regionales o expresiones propias de comunidades migrantes. En coherencia con la IAP, esta fase permitió que los estudiantes reconstruyeran sus saberes previos y los pusieran en diálogo, condición indispensable para avanzar hacia la problematización colectiva

Durante la Fase de Análisis y Profundización (FAP), los participantes mostraron una comprensión más amplia sobre el valor educativo de la diversidad lingüística. Reconocer que estas expresiones eran únicamente rasgos aislados y parte de sistemas culturales que configuraban identidades, modos de interacción y realidades educativas concretas. Esta ampliación interpretativa guardó relación con los postulados de Walsh (2009), quien señala que la interculturalidad crítica exige pasar de la descripción superficial de la diversidad a su comprensión estructural y situada. En esta fase se evidenció cómo los estudiantes resignificaron sus experiencias y comenzaron a comprender la diversidad como un recurso pedagógico. Este aspecto aportó directamente al propósito de la presente investigación al mostrar cómo estas características culturales influían en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la tercera fase, el investigador constató que los estudiantes manifestaron la ausencia de un currículo que dialogue con las realidades culturales del territorio, situación que reforzó nuevamente la categoría de currículo oculto monocultural. El análisis reveló que los jóvenes anhelaban una formación más contextualizada, con contenidos relacionados con la historia de los pueblos originarios y las lenguas ancestrales. Desde la mirada del investigador, esto evidenció que los estudiantes poseían claridad sobre lo que la escuela debía transformar, lo que es coherente con el enfoque de la IAP, donde la identificación de necesidades surge desde los actores directamente involucrados y se convierte en punto de partida para la construcción colectiva de soluciones.

La postura investigativa permitió interpretar que los estudiantes técnico-profesionales formularon propuestas concretas y viables para integrar lenguas étnicas como el Wayuunaiki en el currículo, tales como talleres de conversación, apoyo de hablantes nativos, uso de recursos digitales, creación de espacios de intercambio cultural y actividades comunitarias. Estas ideas evidenciaron un ejercicio de agencia y corresponsabilidad, elementos centrales de la IAP. La reflexión investigativa concluyó que estas propuestas revelaban una alta

conciencia territorial y un deseo de revitalización cultural, lo cual reforzó la categoría de capital lingüístico latente no aprovechada y mostró que los estudiantes veían como una oportunidad de fortalecimiento identitario.

Análisis de entrevistas diagnósticas de docentes y directivos docentes de la IED Universal (GF2 – IEDU) y de la Escuela de Policía Antonio Nariño (GF2 – ESANA)

El análisis de las entrevistas diagnósticas realizadas al Grupo Focal 2 (GF2), integrado por docentes y directivos docentes de la IED Universal y de la Escuela de Policía Antonio Nariño, permitió adentrarse en las percepciones institucionales y pedagógicas respecto a la diversidad lingüística y cultural presente en los contextos educativos de ambas instituciones. Desde la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa, este grupo constituyó un escenario fundamental para comprender cómo los actores educativos con roles de liderazgo interpretaron, gestionaron y respondieron a las particularidades socioculturales del estudiantado, así como a las tensiones y posibilidades que identificaron para su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Tabla 38).

Tabla 38

Grupo Focal (GF2): percepciones de docentes y directivos docentes tanto de la IED Universal (GF2 – IEDU), como de la Escuela de Policía Antonio Nariño (GF2 – ESANA)

Fases de desarrollo	Propósito específico	Pregunta orientadora
1. Diagnóstico Institucional (FDI)	Reconocer las percepciones del cuerpo docente sobre la diversidad cultural y lingüística presente en la escuela.	¿Cómo describen la composición sociocultural y lingüística del estudiantado en la institución?
2. Práctica Pedagógica y Currículo (FPPC)	Indagar el grado de integración de enfoques interculturales y multilingües en la planificación y práctica pedagógica.	¿Qué retos y oportunidades enfrentan al implementar un currículo sensible a la diversidad cultural y lingüística?
3. Formación Docente y Necesidades (FFDN)	Determinar los niveles de capacitación, autoformación y conciencia profesional frente a estos temas.	¿Qué formación han recibido o consideran necesaria para abordar la diversidad cultural y lingüística?
4. Participación Comunitaria (FPC)	Identificar experiencias de participación, articulación con familias y actores locales.	¿Cómo se involucra la comunidad educativa en los procesos formativos relacionados con identidad cultural y lenguas propias?
5. Propuestas y Proyección Curricular (FPrPrC)	Recoger ideas base para el diseño curricular desde la perspectiva de los agentes escolares.	¿Qué elementos consideran esenciales en un currículo multicultural y multilingüe contextualizado en esta institución?

Fuente: elaboración de la autora.

La información recogida en esta etapa resultó clave para contrastar las experiencias docentes con las vivencias estudiantiles, profundizar en las dinámicas institucionales y avanzar hacia una comprensión más situada y crítica de los elementos culturales y lingüísticos que influyen en las prácticas pedagógicas en ambos escenarios formativos.

Fase 1: Diagnóstico Institucional (DI) - Grupo Focal Docentes y Directivos Docentes de la IED Universal (GF2 – IEDU) y de la Escuela de Policía Antonio Nariño (GF2 – ESANA)

Esta primera fase, correspondiente al Diagnóstico Institucional (DI), permitió explorar de manera profunda las percepciones iniciales del cuerpo docente y directivo respecto a la diversidad sociocultural y lingüística presente en las instituciones educativas participantes. Desde una perspectiva analítica situada en la IAP, esta etapa se orientó a comprender cómo los actores escolares interpretan la composición identitaria del estudiantado y qué significados atribuyen a la pluralidad cultural que configura los entornos de enseñanza. Reconocer estas percepciones resultó fundamental para identificar el nivel de sensibilidad intercultural presente en el profesorado y las tensiones, vacíos, posibilidades y desafíos que atraviesan sus prácticas pedagógicas.

Tabla 39

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal Docente/Directivo Docente: IEDU y ESANA Fase: Diagnóstico Institucional

Código	Respuesta literal del participante clave (Docente/Directivo)	Percepción inicial	Categoría emergente
FDI (GF2) IEDU/ESANA 1	<i>En la institución tenemos estudiantes de distintos barrios y orígenes, muchos provenientes de diversas familias de comunidades del Caribe colombiano.</i>	Reconocimiento de heterogeneidad sociocultural.	Diversidad sociocultural explícita.
FDI (GF2) IEDU/ESANA 2	<i>Algunos estudiantes mencionan palabras o expresiones que vienen de sus familias de pueblos indígenas o afrodescendientes, pero eso casi no se trabaja en clase.</i>	Identificación de repertorios lingüísticos no escolarizados.	Capital lingüístico latente no aprovechada.
FDI (GF2) IEDU/ESANA 3	<i>Predomina el español, pero sabemos que hay familias con raíces wayuu, palenqueras o de otras comunidades étnicas; sin embargo, esas lenguas no están presentes en nuestras prácticas pedagógicas.</i>	Reconocimiento de lenguas nativas no integradas al currículo.	Currículo oculto monocultural.

FDI (GF2) IEDU/ESANA 4	<i>Los estudiantes muestran interés por compartir costumbres y formas de hablar, pero nos falta formación para incluir esos elementos de manera intencional.</i>	Declaración de limitaciones docentes en formación intercultural.	Necesidades de formación docente.
FDI (GF2) IEDU/ESANA 5	<i>Aunque el PEI menciona la diversidad, en la práctica no contamos con estrategias concretas que la incorporen en las clases.</i>	Identificación de la brecha entre el discurso institucional y la práctica real.	Desarticulación PEI–práctica pedagógica.

Fuente: elaboración de la autora.

Este diagnóstico constituyó el punto de partida para interpretar la coherencia entre el discurso institucional, los lineamientos del PEI y las dinámicas reales de reconocimiento cultural que emergen en las aulas (Tabla 39).

El análisis de las respuestas del cuerpo docente y directivo reveló percepciones diversas, aunque convergentes, frente a la composición sociocultural y lingüística del estudiantado. En primer lugar, mientras algunos participantes describieron abiertamente la heterogeneidad del estudiantado (destacando la presencia de jóvenes afrodescendientes e indígenas), otros la mencionaron de manera más tangencial, remarcando únicamente su procedencia geográfica. Esta diferencia evidenció que, aunque el reconocimiento de la diversidad estaba extendido, su profundidad variaba entre quienes lograban distinguir rasgos culturales específicos y quienes solo identificaban elementos generales del contexto.

En contraste, cuando se indagó acerca de la dimensión lingüística, emergió una coincidencia significativa: todos los participantes reconocieron la existencia de repertorios culturales y expresiones heredadas de comunidades étnicas (wayuu, palenqueras u otras), pero señalaron que estas no se incorporaban en las prácticas pedagógicas. Esta homogeneidad discursiva mostró que, independientemente de las diferencias en sensibilidad cultural, el profesorado coincidía en que el uso de lenguas o léxicos ancestrales permanecía al margen del currículo oficial. Aquí se hizo evidente un currículo oculto monocultural, compartido entre ambas instituciones, que restringía la pluralidad lingüística a la esfera familiar o comunitaria.

Otro punto convergente central fue la autopercepción docente. Mientras algunos docentes subrayaron la carencia de formación para integrar saberes interculturales, los directivos tendieron a enfatizar la falta de estrategias institucionales para operacionalizar lo

establecido en el PEI. Esta diferencia permitió observar cómo la responsabilidad de la ausencia intercultural se desplazaba entre niveles: los docentes atribuían el vacío a la formación profesional, y los directivos al diseño institucional, configurando una tensión que afectaba la implementación de un enfoque multicultural y multilingüe.

En consonancia, tanto docentes como directivos coincidieron en señalar una brecha entre el discurso institucional y la práctica pedagógica real, lo que evidenció la coexistencia de un PEI que enuncia la diversidad, pero cuya traducción en acciones concretas había sido limitada. En suma, esta fase mostró un escenario donde el reconocimiento de la diversidad cultural era explícito, pero su incorporación pedagógica seguía siendo mínima, fragmentada y desarticulada, lo cual confirmó la urgencia de una transformación curricular pertinente, participativa y territorializada.

Fase 2: Práctica Pedagógica y Currículo (PPC) - Grupo Focal Docentes y Directivos Docentes de la IED Universal (GF2 – IEDU) y de la Escuela de Policía Antonio Nariño (GF2 – ESANA)

En la segunda fase del análisis, correspondiente a la Práctica Pedagógica y el Currículo (PPC), se exploraron las percepciones del profesorado sobre los retos y oportunidades que enfrentó al intentar implementar un currículo sensible a la diversidad cultural y lingüística. Esta fase permitió identificar tensiones estructurales entre el discurso institucional, las prácticas pedagógicas reales y las posibilidades de innovación dentro del aula. Desde la perspectiva de la IAP, esta etapa resultó fundamental para comprender cómo los docentes transformaron, adaptaron o reprodujeron los enfoques curriculares en función de sus experiencias, formaciones y creencias.

Para ello se codificó de manera detallada la respuesta de los participantes clave, a partir de la pregunta orientadora: ¿Qué retos y oportunidades enfrentan al implementar un currículo sensible a la diversidad cultural y lingüística?, con el fin de revelar patrones interpretativos, vacíos formativos y potenciales áreas de acción pedagógica (Tabla 40).

Tabla 40

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal Docente/Directivo Docente: IEDU y ESANA Fase: Práctica Pedagógica y Currículo (FPPC)

Código	Respuesta literal del participante clave	Percepción inicial	Categoría emergente
FPPC (GF2) IEDU/ESANA 1	<i>“Uno de los retos más grandes es que no contábamos con materiales didácticos que incluyeran referencias culturales o lingüísticas propias de la región; la mayoría venía con ejemplos de otras zonas que no se parecían a nuestra realidad.”</i>	Falta de recursos contextualizados	Currículo oculto monocultural
FPPC (GF2) IEDU/ESANA 2	<i>“También sentimos que no tenemos suficiente formación para enseñar contenidos interculturales o trabajar con lenguas nativas, y eso nos hace dudar sobre cómo abordarlas en el aula.”</i>	Déficit de formación docente	Brecha escuela–formación
FPPC (GF2) IEDU/ESANA 3	<i>“A pesar de eso, vemos una oportunidad enorme porque los estudiantes muestran interés cuando hablábamos de tradiciones, palabras propias o historias de sus familias.”</i>	Reconocimiento del interés estudiantil	Capital lingüístico latente no aprovechado
FPPC (GF2) IEDU/ESANA 4	<i>“Además, la diversidad cultural del grupo permite que los mismos estudiantes aporten sus conocimientos y experiencias, lo que puede enriquecer el aprendizaje si lográramos integrarlo bien.”</i>	Valoración del aporte comunitario	Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas y culturas
FPPC (GF2) IEDU/ESANA 5	<i>“El problema es que el currículo institucional seguía siendo muy rígido y no dejaba mucho espacio para innovar o incluir estos contenidos de forma sistemática.”</i>	Limitaciones curriculares	Currículo oculto monocultural
FPPC (GF2) IEDU/ESANA 6	<i>“Sin embargo, creo que si lográbamos adaptar actividades, los estudiantes podrían sentirse más identificados y participarían más activamente.”</i>	Relación entre pertinencia cultural y motivación	Potencial de una pedagogía intercultural

Fuente: elaboración de la autora.

El análisis de las respuestas permitió comprender que los docentes experimentaron la implementación de un currículo sensible a la diversidad cultural y lingüística como un proceso complejo y, al mismo tiempo, lleno de potencialidades. En coherencia con la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), esta fase mostró cómo las percepciones del profesorado surgieron de construcciones colectivas condicionadas por las dinámicas institucionales, los recursos disponibles y las trayectorias formativas de cada

actor. Contractivamente, se evidenció que los retos señalados por los participantes (falta de materiales contextualizados, insuficiente formación docente y rigidez curricular) estaban estrechamente relacionados entre sí y revelaban la persistencia de un currículo oculto monocultural que restringía las posibilidades de una práctica pedagógica verdaderamente inclusiva. Sin embargo, las oportunidades identificadas (interés estudiantil, aporte comunitario y mayor participación cuando se integraban contenidos locales) evidenciaron la existencia de un capital lingüístico y cultural latente, que podía convertirse en un punto de inflexión para el rediseño curricular.

Desde la postura del investigador, este conjunto de hallazgos se interpretó como una confirmación de la necesidad (y pertinencia) del propósito central de la tesis: avanzar hacia un modelo curricular multicultural y multilingüe que respondiera con mayor sensibilidad a las particularidades del Caribe colombiano. La comparación entre líneas codificadas mostró que, aunque las limitaciones estructurales eran un patrón recurrente, también lo era la disposición del profesorado a transformar sus prácticas cuando contaban con condiciones mínimas para hacerlo. Asimismo, fue posible identificar que las oportunidades emergentes dependían exclusivamente del currículo formal y del encuentro dialogado entre docentes, estudiantes y comunidad, en consonancia con los postulados de la pedagogía intercultural descrita por Walsh (2009) y las recomendaciones de la UNESCO (2015) sobre educación lingüística en contextos diversos.

A lo aquí planteado, además, se evidenció que la implementación de un currículo sensible a la diversidad exige ajustes técnicos en los contenidos y una transformación epistemológica y actitudinal por parte de la institución y del profesorado. La interpretación comparativa aquí planteada mostró que los retos responden a estructuras históricas de homogeneización curricular, mientras que las oportunidades emergían de prácticas que reconocían y valorizaban la cultura viva del territorio. En esa medida, esta fase fortaleció la ruta metodológica de la IAP, pues permitió que la reflexión crítica de los participantes guiara el proceso de reconstrucción curricular, a la vez que ofreció sustento empírico y teórico para avanzar en la construcción del modelo multicultural y multilingüe propuesto por la investigación.

Fase 3: Formación Docente y Necesidades (FFDN) - Grupo Focal Docentes y Directivos Docentes de la IED Universal (GF2 – IEDU) y de la Escuela de Policía Antonio Nariño (GF2 – ESANA)

Esta tercera etapa correspondiente a la Formación Docente y Necesidades (FDN) permitió indagar de manera profunda los niveles de capacitación, autoformación y conciencia profesional que los docentes y directivos manifestaron respecto a la diversidad cultural y lingüística presente en sus instituciones. Este apartado se centró en analizar sus percepciones frente al interrogante: “¿Qué formación han recibido o consideran necesaria para abordar la diversidad cultural y lingüística?”, con el propósito de identificar vacíos formativos, prácticas de actualización y oportunidades para el fortalecimiento institucional.

Desde el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP), esta fase se constituyó en un espacio de reflexión donde los participantes evidenciaron tanto las limitaciones históricas de la formación docente tradicional como las expectativas y exigencias de un rol profesional que demanda competencias interculturales, lingüísticas y pedagógicas más amplias. El análisis que sigue recoge estas voces de manera sistemática, codificada y orientada a la comprensión colectiva de sus necesidades reales (Tabla 41).

Tabla 41

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal Docente/Directivo Docente: IEDU y ESANA Fase: Formación Docente y Necesidades (FFDN)

Código	Respuesta literal del Participante Clave	Percepción inicial	Categoría emergente
FFDN-IEDU/ESANA 1	<i>“Realmente no he recibido formación específica en diversidad lingüística; solo algunos talleres generales de inclusión.”</i>	Reconoce limitaciones en su formación; percibe carencia de preparación especializada.	Insuficiencia de formación docente en interculturalidad y lenguas.
FFDN-IEDU/ESANA 2	<i>“Creo que necesitamos cursos sobre lenguas indígenas y sobre cómo integrar esas culturas en las clases.”</i>	Identifica la necesidad de formación aplicada y contextualizada.	Demanda de capacitación en lenguas y didácticas interculturales.
FFDN-IEDU/ESANA 3	<i>“Me he autoformado leyendo, pero no he tenido capacitaciones institucionales sobre estos temas.”</i>	Depende de autoformación; ausencia de oferta institucional formal.	Autoformación como respuesta a vacíos del sistema.
FFDN-IEDU/ESANA 4	<i>“Sí he recibido formación, pero siento que es muy teórica y poco aplicada al aula.”</i>	Percibe desconexión entre teoría y práctica; requiere enfoque práctico.	Necesidad de formación situada y pedagógica contextualizada.

FFDN- IEDU/ESANA 5	<i>“Considero necesario que nos formen para trabajar con estudiantes de diferentes orígenes culturales, sobre todo ahora con la migración.”</i>	Reconoce cambios socioculturales y nuevas exigencias del contexto.	Actualización docente ante dinámicas migratorias y multiculturalidad.
-------------------------------	---	--	---

Fuente: elaboración de la autora.

El análisis de las respuestas de los docentes y directivos en la Fase 3 evidenció que la formación institucional en diversidad cultural y lingüística había sido limitada y, en la mayoría de los casos, insuficiente para responder a las transformaciones socioculturales que atravesaban sus instituciones. De manera comparativa, las cinco líneas analizadas coincidían en señalar que la oferta formativa había sido fragmentada, generalista y en ocasiones desconectada de las realidades de aula. Esta convergencia mostró un patrón estructural: la formación docente no había logrado incorporar de manera sistemática la interculturalidad ni la didáctica de lenguas étnicas como componentes centrales del desarrollo profesional.

Desde la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa (IAP), estos hallazgos confirmaron la pertinencia de involucrar al profesorado como sujetos reflexivos del proceso investigativo, permitiendo que fueran ellos quienes identificaran sus propias brechas formativas. Así, las voces docentes denunciaban la carencia de capacitación y también proponían rutas de acción, como cursos en lenguas indígenas, formación situada y estrategias didácticas para articular cultura-territorio-aula. Esta dinámica dialógica fortaleció el carácter participativo del proceso y evidenció que la identificación de necesidades debía surgir desde las experiencias reales de quienes vivían el currículo en la práctica.

En relación con el propósito específico de la tesis (analizar las características culturales, lingüísticas y educativas presentes en las comunidades y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje), esta fase permitió demostrar que las limitaciones formativas constituían uno de los factores que dificultaban la integración curricular de la diversidad cultural y lingüística. La falta de formación especializada afectaba directamente la capacidad docente para reconocer y activar el capital cultural y lingüístico de sus estudiantes, lo cual confirmaba la necesidad urgente de un currículo multicultural contextualizado.

Teóricamente, los hallazgos dialogaron con autores como Walsh (2009) y Aikman (2018), quienes señalan que la interculturalidad crítica no puede consolidarse sin procesos

sostenidos de formación docente que transformen prácticas e imaginarios. Asimismo, coincidieron con García y Wei (2014), quienes plantean que la educación multilingüe exige maestros capaces de comprender los repertorios lingüísticos de sus comunidades para convertirlos en herramientas pedagógicas. Al mismo tiempo, fue posible evidenciar una disposición clara de los docentes hacia la actualización profesional, lo cual representaba una oportunidad para avanzar hacia un currículo más pertinente, intercultural y ajustado a las realidades del Caribe colombiano.

Fase 4: Participación Comunitaria (PC) - Grupo Focal Docentes y Directivos Docentes de la IED Universal (GF2 – IEDU) y de la Escuela de Policía Antonio Nariño (GF2 – ESANA)

En la Fase 4, orientada a comprender las formas de participación comunitaria en torno a la identidad cultural y las lenguas propias, los docentes y directivos docentes de ambas instituciones compartieron sus experiencias, tensiones y posibilidades de articulación con las familias y actores locales. Desde la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), la indagación se desarrolló privilegiando la voz de los actores escolares como coproductores del conocimiento y reconociendo la dimensión colectiva del saber pedagógico. En este proceso, el investigador mantuvo una postura dialógica y reflexiva, interpretando las percepciones como manifestaciones de relaciones históricas, institucionales y socioculturales que condicionaron el involucramiento comunitario.

El análisis permitió establecer convergencias y divergencias entre las instituciones, lo cual aportó a la comprensión del grado de corresponsabilidad existente en los procesos de formación intercultural y multilingüe (Tabla 42). Este ejercicio, además, contribuyó a validar el propósito de la tesis, al evidenciar que el diseño de un currículo multicultural y multilingüe solo era viable si se fortalecían los vínculos entre escuela, familia y comunidad, tal como lo señalan los enfoques socioculturales de la educación (Freire, 1997; Walsh, 2009).

Tabla 42
Respuesta de un participante clave del Grupo Focal Docente/Directivo Docente: IEDU y ESANA Fase: Participación Comunitaria (FPC)

Código	Respuesta literal del participante clave (Docente/Directivo)	Percepción inicial	Categoría emergente
--------	--	--------------------	---------------------

FPC- IEDU 1	<i>“Las familias participan sobre todo en eventos culturales que organiza la institución, pero no existe un proyecto continuo.” (IEDU)</i>	Reconocimiento de participación puntual sin continuidad.	Participación comunitaria intermitente
FPC- IEDU 2	<i>“Los padres casi no se involucran en temas de identidad cultural; la comunicación es más administrativa.” (IEDU)</i>	Baja articulación escuela–familia para procesos identitarios.	Brecha escuela–hogar
FPC- IEDU 3	<i>“Hemos tenido acercamientos con casas de cultura, pero no se mantienen en el tiempo.” (IEDU)</i>	Vínculos externos no sistematizados.	Articulación comunitaria fragmentada
FPC- IEDU 4	<i>“Existe interés por integrar saberes del territorio, pero no hay lineamientos claros para hacerlo.” (IEDU)</i>	Intención docente sin respaldo institucional.	Falta de políticas interculturales
FPC-ESANA 5	<i>“En nuestro programa casi no hay participación de familias porque es formación profesionalizante.” (ESANA)</i>	Limitaciones estructurales por el modelo formativo.	Restricción por enfoque institucional
FPC-ESANA 6	<i>“La institución trabaja más temas de valores y disciplina que diversidad cultural.” (ESANA)</i>	Prioridades institucionales fuera del campo intercultural.	Enfoque formativo monocultural
FPC-ESANA 7	<i>“Se realizan actividades obligatorias, pero no están enfocadas en identidad cultural.” (ESANA)</i>	Actividades sin pertinencia cultural o lingüística.	Activismo cultural superficial
FPC-ESANA 8	<i>“La comunidad no se integra porque no está contemplada en el currículo.” (ESANA)</i>	Ausencia de participación debido a una estructura curricular rígida.	Currículo cerrado
FPC-ESANA 9	<i>“La comunicación con la comunidad es formal, más enfocada en normas.” (ESANA)</i>	Escasa comunicación pedagógica con enfoque cultural.	Comunicación administrativa
FPC- IEDU/ESANA 10	<i>“Falta tiempo y estructura para vincular a la comunidad en procesos continuos.” (IEDU / ESANA)</i>	Reconocimiento de limitaciones institucionales para la continuidad.	Falta de sostenibilidad en procesos interculturales

Fuente: elaboración de la autora.

La Fase 4 reveló que la participación de la comunidad educativa en los procesos formativos vinculados con identidad cultural y lenguas propias se configuraba de manera desigual y fragmentada en ambas instituciones. Desde una lectura comparativa, en la IED Universal se evidenció una participación mayormente episódica, centrada en eventos culturales aislados que, aunque mostraban interés de las familias, carecían de sostenibilidad y articulación curricular. En contraste, en ESANA la participación comunitaria es estructuralmente limitada debido al carácter profesionalizante del programa, lo cual restringe el involucramiento de familias y actores comunitarios en instancias formales de comunicación o actividades rutinarias sin enfoque intercultural.

Desde la perspectiva de la IAP, estos hallazgos mostraron una disonancia entre el ideal participativo que orientaba la metodología y las prácticas reales de las instituciones, donde la comunidad actuaba como invitada ocasional o como receptor pasivo de información institucional. Ello evidenció una brecha entre el “deber ser” participativo que sugiere la IAP y las dinámicas tradicionales de gestión escolar centradas en la administración de normas, eventos formales o prácticas monoculturales. En términos epistemológicos, esta desconexión representó un obstáculo para la construcción colectiva de conocimiento, pues impide que los saberes territoriales, familiares o comunitarios ingresaran al diálogo pedagógico como fuentes válidas de aprendizaje.

Desde la postura del investigador, esta fase permitió observar que, tanto en IEDU como en ESANA, persisten en una concepción restringida de participación educativa, asociada más al cumplimiento institucional que a la vinculación activa de actores locales como portadores de saberes culturales y lingüísticos. La baja integración de la comunidad (ya fuera por falta de lineamientos interculturales, prioridades institucionales monoculturales o rigidez curricular) confirmó que la escuela continúa operando bajo un currículo cerrado que limitaba la construcción de proyectos identitarios y la valoración de las lenguas ancestrales, situación coherente con lo que Giroux (1997) denomina “reproducción de hegemonías culturales en el espacio escolar”.

En consonancia con el propósito específico de la tesis (analizar cómo las características culturales, lingüísticas y educativas influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje), la Fase 4 aportó evidencias sólidas sobre la débil articulación entre escuela y territorio en ambos contextos institucionales. Las percepciones de los docentes señalaron que, aunque existía interés por integrar saberes locales y fortalecer los vínculos con la comunidad, dicho interés no se traducía en prácticas sostenidas o políticamente respaldadas. Esta situación fortaleció la hipótesis de que el reconocimiento cultural no podía lograrse sin una transformación curricular profunda que incluyera la participación comunitaria como principio estructurante, tal como lo plantea Walsh (2009) cuando resalta la importancia de una educación contextualizada que legitime los saberes colectivos.

Así, la Fase 4 confirmó la urgencia de avanzar hacia modelos educativos donde la comunidad participe y co-construya el sentido y la dirección del currículo, en coherencia con

los principios dialógicos y colaborativos de la IAP y con la necesidad de fortalecer la identidad cultural y lingüística en contextos diversos.

Fase 5: Propuestas y Proyección Curricular (PPC) - Grupo Focal Docentes y Directivos Docentes de la IED Universal (GF2 – IEDU) y de la Escuela de Policía Antonio Nariño (GF2 – ESANA)

La Fase 5 se orientó a recuperar, desde la voz de docentes y directivos docentes de la IED Universal (IEDU) y de la Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA), los elementos considerados esenciales para la construcción de un currículo multicultural y multilingüe contextualizado. Esta etapa representó el punto de mayor densidad propositiva del grupo focal, pues permitió identificar líneas de acción que los actores escolares visualizaron como necesarias para transformar las prácticas educativas. En coherencia con la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), esta fase buscó comprender cómo los docentes conceptualizaban la interculturalidad y el multilingüismo como principios articuladores del currículo, y qué tensiones, oportunidades y prioridades emergían al proyectar escenarios futuros de intervención pedagógica (Tabla 43).

Tabla 43

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal Docente/Directivo Docente: IEDU y ESANA Fase: Propuestas y Proyección Curricular (FPrPrC)

Código	Respuesta literal del participante clave (Docente/Directivo)	Percepción inicial	Categoría emergente
FPrPrC - IEDU/ESANA 1	<i>“Un currículo multicultural debe integrar contenidos de las culturas locales, como ejes que atraviesen todas las áreas.”</i>	Reconocimiento de la necesidad de integrar saberes locales de manera estructural.	Integración transversal de la diversidad cultural.
FPrPrC - IEDU/ESANA 2	<i>“Sería importante incluir una lengua étnica como el Wayuunaiki, pero con formación docente adecuada y materiales diseñados para nuestro contexto.”</i>	Sensibilidad hacia el multilingüismo, condicionada por capacidades institucionales.	Condiciones estructurales para el multilingüismo.
FPrPrC - IEDU/ESANA 3	<i>“El currículo debe promover proyectos donde los estudiantes investiguen su historia familiar o comunitaria y la conecten con aprendizajes.”</i>	Valoración de la participación estudiantil como eje curricular.	Pedagogías participativas y territoriales.
FPrPrC - IEDU/ESANA 4	<i>“Necesitamos más vínculos con la comunidad para que los saberes de los mayores o líderes culturales entren en la escuela.”</i>	Reconocimiento del rol comunitario como fuente legítima de conocimiento.	Articulación escuela–comunidad.
FPrPrC -	<i>“Debe haber flexibilidad curricular</i>	Cuestionamiento del	Flexibilización

IEDU/ESANA 5	<i>que permita ajustar contenidos según la realidad sociolingüística de cada grupo.”</i>	currículo homogéneo y necesidad de adaptabilidad.	curricular contextual.
FPrPrC - IEDU/ESANA 6	<i>“Sin políticas institucionales claras, estas ideas se quedan en buenas intenciones; necesitamos lineamientos y respaldo directivo.”</i>	Identificación de barreras institucionales y necesidad de soporte político-pedagógico.	Gobernanza y política escolar intercultural.

Fuente: elaboración de la autora.

De manera integrada, las respuestas de los docentes y directivos evidenciaron que, en esta fase propositiva, los participantes habían trascendido del nivel descriptivo de las problemáticas hacia una comprensión más estructural de lo que implicaba un currículo multicultural y multilingüe en sus instituciones. Comparativamente, las líneas de respuesta mostraron coincidencias claras: se reconoció que la diversidad cultural del territorio debía tratarse como un eje transversal que debía reorganizar las prácticas pedagógicas. Esta postura coincidió con la apuesta investigativa de la IAP, según la cual la transformación curricular debía emerger de los propios actores escolares mediante procesos reflexivos y dialógicos (Fals Borda, 1986).

Los participantes señalaron, además, que la inclusión de lenguas étnicas (particularmente el wayuunaiki) requería voluntad institucional, capacidades concretas como formación docente, disponibilidad de materiales y acompañamiento técnico. Esta comprensión situó el problema más allá de la sensibilización cultural, ubicándolo en el plano de la política escolar y la gestión curricular, lo que se alineó con los planteamientos de López (2006) y Hornberger (2002) sobre la necesidad de sostenibilidad estructural en la educación intercultural bilingüe.

Asimismo, emergió una coincidencia entre los docentes de ambas instituciones: la necesidad de fortalecer la participación estudiantil y comunitaria en la construcción curricular, mediante proyectos territoriales y el reconocimiento de los saberes de líderes culturales y mayores. Este énfasis dialogó con la perspectiva del translanguaging y de las ecologías lingüísticas (García y Wei, 2014), que destacan la importancia de las comunidades como agentes activas en los procesos educativos y como depositarias de repertorios lingüísticos que pueden enriquecer el aprendizaje.

De manera transversal, los docentes identificaron la urgencia de flexibilizar el currículo para adaptarlo a la realidad sociolingüística de cada grupo, señalando que su

estructura homogénea dificultaba su pertinencia. Esta percepción reflejó una crítica profunda a la rigidez curricular y apoyó la necesidad (coherente con el propósito específico de la tesis) de analizar cómo las características culturales, lingüísticas y educativas de las comunidades influían directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, evidenció una tensión persistente: la ausencia de lineamientos institucionales robustos que respaldaran la interculturalidad como política escolar, tensión que coincidía con las advertencias de Walsh (2009) sobre la distancia entre el discurso intercultural y su materialización en el sistema educativo.

En este sentido, el análisis mostró que los docentes y directivos articulaban estas propuestas con una visión crítica de la institucionalidad, la formación docente y la participación comunitaria. Sus aportes confirmaron que, desde la mirada de la IAP, la construcción curricular debía emerger como un proceso situado, colaborativo y transformador, sustentado en la voz de los actores educativos y en la riqueza cultural del territorio.

Análisis de entrevistas diagnósticas al Grupo Focal 3: Comunidad Educativa de la IED Universal (GF3 CE - IEDU)

El análisis del Grupo Focal 3, conformado por padres, madres, acudientes y otros miembros de la comunidad educativa de la IED Universal, permitió comprender las percepciones, expectativas y tensiones que las familias han construido frente al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en la escuela. A diferencia de los grupos de estudiantes y docentes, este colectivo aportó una mirada situada en la vida cotidiana, en los vínculos intergeneracionales y en las prácticas culturales que se mantienen en los hogares del territorio. Su voz resulta fundamental dentro del enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), pues constituye un eje de transformación comunitaria y revela cómo la escuela dialoga (o no) con las identidades locales, los repertorios lingüísticos familiares y las memorias culturales que circulan fuera del aula.

Este grupo focal, además, brinda claves para comprender cómo las familias interpretan el currículo escolar y qué expectativas tienen respecto a la preservación de lenguas ancestrales, la transmisión cultural y la formación intercultural de sus hijos e hijas,

insumos esenciales para avanzar hacia un diseño curricular contextualizado y socialmente legítimo (Tabla 44).

Tabla 44

Grupo Focal (GF3): Comunidad Educativa de la Institución Educativa Distrital Universal (GF3 – CE-IEDU).

Fase de desarrollo	Propósito específico	Pregunta orientadora
1. Perfil del estudiantado (GF3 – FPE-IEDU)	Conocer cómo los docentes perciben las trayectorias, orígenes y necesidades formativas de su alumnado.	¿Cómo describen el perfil sociocultural y lingüístico de los estudiantes de esta escuela?
2. Prácticas de Enseñanza y Currículo (GF3 – FPEC-IEDU)	Identificar aspectos del currículo que favorezcan el enfoque intercultural o lo limiten.	¿Qué elementos del currículo actual promueven (o dificultan) la formación en contextos diversos y multiculturales?
3. Formación Docente Continua (GF3 – FFDC-IEDU)	Recoger propuestas institucionales y personales para el desarrollo profesional docente.	¿Qué estrategias de formación continua proponen para fortalecer la competencia intercultural en esta institución?
4. Currículo Ideal (GF3 – FCI-IEDU)	Estimular la creatividad docente para codiseñar una propuesta realista y transformadora.	¿Cómo se imaginan un currículo educativo con enfoque multicultural y multilingüe?

Fuente: autoría propia

Fase 1: Perfil del Estudiantado. Grupo Focal 3 (FPE-IEDU)

La primera fase del análisis con la comunidad educativa se centró en comprender cómo las familias describían el perfil sociocultural y lingüístico del estudiantado de la institución. Su mirada resultó esencial porque aportó elementos que no siempre emergieron en los discursos docentes o estudiantiles, especialmente aquellos vinculados con la vida cotidiana, los orígenes familiares y las trayectorias migratorias que han configurado el territorio escolar. Desde el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), esta fase permitió reconocer la lectura comunitaria del contexto, identificando cómo las familias interpretaban los repertorios culturales, las prácticas lingüísticas y la diversidad interna del estudiantado. A través de sus respuestas fue posible reconstruir una percepción situada sobre las identidades que convergen en la escuela, lo cual constituyó un insumo clave para fundamentar un currículo multicultural y multilingüe contextualizado (Tabla 45).

Tabla 45

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal: Comunidad Educativa. Fase: Perfil del Estudiantado (FPE)

Código	Respuesta literal del participante clave	Percepción inicial	Categoría emergente
---------------	---	---------------------------	----------------------------

CE-FPE 1	<i>“Aquí hay niños de muchas partes: algunos son de Barranquilla, pero otros vienen de pueblos vecinos, de Venezuela o de familias indígenas como los wayuu. Aunque todos hablan español, muchos traen palabras o formas de hablar de sus casas.”</i>	Reconocimiento de una composición estudiantil diversa en lo territorial, cultural y lingüístico.	Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas
CE-FPE 2	<i>“A veces los niños usan palabras que yo no conozco; vienen de su familia o del barrio; pero en la escuela casi no se habla de eso. Todo lo enseñan igual para todos.”</i>	Identificación de prácticas lingüísticas familiares no incorporadas al currículo formal.	Currículo oculto monocultural
CE-FPE 3	<i>“Los muchachos tienen costumbres distintas: algunos celebran tradiciones indígenas, otros vienen con costumbres venezolanas, pero aquí nunca se trabaja eso en clase.”</i>	Existencia de repertorios culturales diversos ignorados por las prácticas pedagógicas.	Brecha escuela–hogar
CE-FPE 4	<i>“Yo creo que los niños tienen mucho que aportar con lo que aprenden en sus casas, pero a veces no se les pregunta ni se les deja compartir. Es como si eso no contara para aprender.”</i>	Percepción de saberes familiares no utilizados como recurso educativo.	Capital lingüístico latente no aprovechado

Fuente: autoría propia

El análisis colectivo de la información generada en esta fase permitió comprender cómo la comunidad educativa describía el perfil sociocultural y lingüístico del estudiantado, situando sus observaciones dentro de la complejidad multicultural y multilingüe del contexto escolar. Desde el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), esta etapa se constituyó en un momento clave para reconocer las voces de los actores comunitarios y validar sus interpretaciones como parte del proceso de construcción curricular. Su participación activa permitió identificar percepciones sobre la diversidad presente en el aula y cuestionar las dinámicas de reconocimiento, exclusión y valoración de saberes y repertorios lingüísticos.

Las percepciones de los participantes reflejaron que el estudiantado era entendido como un grupo heterogéneo, con trayectorias marcadas por experiencias de movilidad interna y externa, configurando una comunidad escolar atravesada por procesos migratorios, prácticas culturales híbridas y formas de socialización influenciadas tanto por la vida barrial como por redes familiares transnacionales. Estas caracterizaciones coincidieron con planteamientos de Bourdieu (1991) sobre el capital cultural y su incidencia en los modos de habitar la escuela, pues las familias atribuían a los estudiantes un conjunto de disposiciones, competencias y habitus que influían en su manera de participar en los procesos formativos.

En lo lingüístico, las familias describieron un estudiantado predominantemente hispanohablante, pero influenciado por variaciones dialectales del Caribe colombiano, expresiones provenientes de comunidades indígenas con presencia histórica en el territorio y, en algunos casos, contacto indirecto con el Wayuunaiki debido a relaciones comunitarias ampliadas. Estas observaciones dialogaban con la perspectiva de García y Wei (2014) sobre el translanguaging como práctica social que articula múltiples recursos lingüísticos y culturales, aun cuando estos no son plenamente reconocidos en los espacios escolares formales. Los relatos de las familias evidenciaron que los estudiantes activaban un repertorio amplio y flexible, aunque la escuela tendía a privilegiar únicamente el español estándar, reproduciendo lo que Hornberger (2003) denomina un modelo de escolarización monolingüe implícita.

Asimismo, la comunidad educativa manifestó que las necesidades formativas del estudiantado estaban vinculadas al dominio instrumental de la lengua, a la construcción de identidad, al fortalecimiento de la autoestima cultural y a la generación de espacios donde su diversidad fuera validada y resignificada. Esta percepción se alineó con los postulados de la educación intercultural crítica (Walsh, 2009), que enfatiza la importancia de reconocer subjetividades y narrativas diversas como base para transformar las relaciones de poder en la escuela.

Fase 2: Grupo Focal 3: Comunidad Educativa. Fase: Prácticas de Enseñanza y Currículo (FPEC-IEDU)

La segunda fase del Grupo Focal 3, centrada en las Prácticas de Enseñanza y el Currículo, permitió explorar cómo la comunidad educativa percibía los elementos del currículo que posibilitaban (o restringían) la formación en contextos diversos y multiculturales. Desde la perspectiva de la IAP, esta fase constituyó un escenario para que las familias y otros actores comunitarios evaluaran críticamente la pertinencia cultural del currículo vigente. Las respuestas recogidas evidenciaron tanto oportunidades para fortalecer la interculturalidad como limitaciones asociadas a la estandarización curricular, la falta de integración de lenguas nativas y la ausencia de prácticas pedagógicas que legitimen las identidades culturales del estudiantado. Esta información se convirtió en un insumo esencial

para comprender la brecha entre el currículo oficial y el currículo real que experimentan las familias en su interacción con la escuela (Tabla 46).

Tabla 46

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal: Comunidad Educativa. Fase: Prácticas de Enseñanza y Currículo (FPEC)

Código	Respuesta literal del participante clave	Percepción inicial	Categoría emergente
CE - FPEC1	“El currículo habla de diversidad, pero en realidad las clases siguen siendo iguales para todos”	Existe una brecha entre el discurso curricular y la práctica real	Currículo oculto monocultural
CE – FPEC2	“Se hacen actividades culturales, pero son más celebraciones que aprendizajes”	Las prácticas interculturales son superficiales y eventuales	Folclorización de la interculturalidad
CE – FPEC3	“No vemos que los niños aprendan nada sobre las lenguas indígenas o las culturas de aquí”	Ausencia de contenidos ligados a lenguas y culturas locales	Invisibilización del patrimonio cultural y lingüístico
CE – FPEC4	“Lo que más veo es que trabajan mucho español e inglés, pero no se conecta con cómo hablan los pelados en casa”	Desarticulación entre currículo formal y uso real del lenguaje	Brecha escuela–hogar
CE – FPEC5	“Los profes a veces sí tratan de incluir temas de la comunidad, pero eso depende del maestro, no del colegio”	La interculturalidad depende de iniciativas individuales	Fragilidad institucional del enfoque intercultural
CE – FPEC6	“Faltan materiales, libros o guías que hablen de la cultura de aquí; eso ayudaría más.”	Déficit de recursos pedagógicos contextualizados	Escasez de mediaciones didácticas contextualizadas
CE – FPEC7	“A los niños migrantes se les trata igual, pero a veces necesitan que se entiendan sus situaciones”	Reconocimiento limitado de trayectorias y realidades diversas	Necesidad de un currículo sensible a la movilidad humana
CE – FPEC8	“Lo que enseñan no siempre conecta con la vida del barrio; se siente muy distante.”	Currículum percibido como descontextualizado	Desconexión sociocultural del currículo
CE – FPEC9	“Nos gustaría que se enseñara más sobre nuestras raíces, nuestros ancestros, lo que se vivía antes”	Demanda de contenidos identitarios	Revalorización de la memoria cultural
CE- FPEC- 10	“Creo que sí hay intención, pero falta formación de los maestros para hacerlo bien”	Percepción de necesidad formativa del profesorado	Formación docente insuficiente para la interculturalidad

Fuente: autoría propia

El análisis integrado de las respuestas del Grupo Focal 3 evidenció que las familias y miembros de la comunidad educativa identificaron tensiones estructurales entre el currículo prescrito y las experiencias escolares reales de los estudiantes. Desde la metodología de

Investigación-Acción Participativa (IAP), este hallazgo resultó significativo porque permitió recuperar la mirada de los actores históricamente menos consultados, posicionando sus vivencias como conocimiento legítimo y orientador del cambio curricular. Como plantea Fals (1987), la IAP reconoce la “sabiduría popular” como fundamento para la transformación social y, en este sentido, la fase reveló cómo los miembros de la comunidad comprendían críticamente las prácticas educativas que afectaban a sus hijos.

Las líneas de respuesta mostraron que, aunque el currículo institucional incluía referencias a la diversidad cultural, en la práctica predominó un currículo oculto monocultural (FPEC-01), manifestado en clases homogéneas que no reconocían trayectorias socioculturales diferenciadas. Esta distancia entre lo establecido y lo ejecutado advierte que los currículos oficiales suelen reproducir narrativas hegemónicas que invisibilizan las realidades locales. De esta forma, la comunidad percibió que la interculturalidad se expresaba más en celebraciones puntuales (FPEC-02) que, en procesos formativos profundos, reflejando una folclorización similar a la descrita por Walsh (2009), donde las prácticas culturales se reducen a un decorado simbólico sin impacto transformador.

Asimismo, las respuestas evidenciaron una ausencia estructural de lenguas y memorias indígenas y afrodescendientes en el currículo (FPEC-03), lo que generó una percepción de pérdida del patrimonio lingüístico y cultural. Esta preocupación resonó con los planteamientos de la ONIC y la UNESCO sobre la urgencia de revitalizar las lenguas nativas y de integrar los saberes ancestrales en el sistema educativo como parte del derecho a una educación culturalmente pertinente. Otro aspecto clave identificado fue la brecha escuela–hogar (FPEC 4), particularmente en relación con los repertorios lingüísticos que los estudiantes usan fuera del aula.

La comunidad indicó que la atención centrada únicamente en el inglés y el español no dialogaba con las prácticas de comunicación reales del barrio, lo cual concuerda con las teorías sobre el translanguaging planteadas por Wei y García (2014). Estos últimos sostienen que los alumnos utilizan repertorios fluidos que deben ser reconocidos desde una perspectiva pedagógica. Desde este punto de vista, al restringir las oportunidades de un currículo inclusivo, la escuela habría malgastado el capital lingüístico de los alumnos.

El análisis también mostró que la interculturalidad, cuando aparecía, dependía de iniciativas aisladas de algunos docentes (FPEC-05). Esta fragilidad institucional coincide con lo planteado por Aguado (2017), quien señala que los enfoques interculturales requieren políticas escolares claras, formación continua y apoyo institucional para evitar que se conviertan en prácticas individuales sin sostenibilidad. Las familias, por su parte, identificaron la falta de recursos contextualizados (FPEC-06) como un obstáculo que impedía profundizar en contenidos culturales y lingüísticos propios del territorio.

Un punto relevante surgió en torno al reconocimiento insuficiente de los estudiantes migrantes (FPEC-07), cuyas historias, necesidades y trayectorias no estaban suficientemente integradas al currículo. Finalmente, emergió una valoración crítica sobre la desconexión entre el currículo y la vida del barrio (FPEC-08), junto con una demanda explícita de mayor presencia de contenidos identitarios y de la memoria cultural de las comunidades locales (FPEC-09). La comunidad también reconoció que la formación docente resultaba insuficiente para implementar un currículo verdaderamente intercultural (FPEC-10), lo cual coincidió con la literatura que subraya la relación directa entre la calidad de la formación docente y la construcción de ambientes educativos culturalmente responsivos.

Fase 3: Grupo Focal 3 Comunidad Educativa. Fase: Formación Docente Continua (GF3 – FFDC-IEDU)

La tercera fase del proceso investigativo correspondió al análisis de las percepciones de la comunidad educativa sobre la formación continua del profesorado, particularmente en torno al fortalecimiento de la competencia intercultural. Desde la lógica dialógica de la Investigación-Acción Participativa (IAP), esta fase se orientó a recuperar la voz de actores comunitarios cuyas experiencias ofrecían una lectura situada de las necesidades formativas de los docentes. Los miembros del Grupo Focal 3 describieron la formación docente como un ámbito decisivo para superar prácticas curriculares monoculturales y avanzar hacia un currículo más responsivo a la diversidad sociolingüística del contexto.

Las reflexiones producidas evidenciaron que la comunidad reconocía un “déficit estructural” en la preparación intercultural del profesorado, pero, simultáneamente, proponía rutas que combinaban la actualización disciplinar con el reconocimiento del saber local, la

convivencia intercultural y el manejo pedagógico de la diversidad lingüística. En línea con autores como Walsh (2009) y Aguado (2010), las propuestas emergieron como alternativas emancipadoras, pues apuntaban a transformar la formación docente desde una perspectiva crítica, situada y dialogante. Así, esta fase permitió consolidar insumos clave para proyectar un modelo formativo que articulara el conocimiento académico con el saber cultural comunitario (Tabla 47).

Tabla 47

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal: Comunidad Educativa. Fase: Formación Docente Continua (GF3 – FFDC-IEDU)

Código	Respuesta literal del participante clave	Percepción inicial	Categoría emergente
CE– FFDC1	<i>Se sugirió ofrecer talleres sobre la cultura y la historia de los pueblos indígenas presentes en la región.</i>	Talleres de sensibilización cultural	Actividades formativas orientadas al reconocimiento de culturas locales.
CE– FFDC2	<i>Los participantes señalaron la importancia de capacitar docentes en metodologías para trabajar en aulas con diversidad étnica.</i>	Metodologías interculturales	Formación práctica para adaptar estrategias pedagógicas a la diversidad.
CE– FFDC3	<i>Se propuso incluir formación sobre repertorios lingüísticos de comunidades indígenas y afrodescendientes.</i>	Formación en lenguas nativas	Conocimiento básico de idiomas y expresiones étnicas relevantes.
CE– FFDC4	<i>Indicaron que sería útil implementar espacios de diálogo entre docentes y representantes comunitarios.</i>	Diálogo escuela–comunidad	Procesos colaborativos con actores comunitarios como fuentes de saber.
CE– FFDC5	<i>Se recomendó incorporar módulos sobre gestión pacífica de conflictos interculturales.</i>	Manejo de conflictos interculturales	Estrategias para resolver tensiones en entornos culturalmente diversos.
CE– FFDC6	<i>Manifestaron que la formación debería incluir el análisis crítico del currículo institucional.</i>	Revisión crítica del currículo	Evaluación participativa del currículo desde la interculturalidad.
CE– FFDC7	<i>Se planteó la necesidad de programas permanentes y no solo de talleres aislados.</i>	Formación continua sistemática	Institucionalización de procesos formativos estables y progresivos.
CE– FFDC8	<i>Propusieron que la institución implementara acompañamiento entre pares sobre prácticas interculturales.</i>	Acompañamiento pedagógico entre pares	Retroalimentación horizontal basada en observación y coplanificación.
CE– FFDC9	<i>Sugirieron articular la formación con experiencias reales del contexto escolar.</i>	Aprendizaje situado	Formación basada en problemáticas reales del entorno.
CE– FFDC10	<i>Consideraron relevante invitar a expertos externos en educación intercultural.</i>	Experticia externa	Incorporación de especialistas para fortalecer el proceso formativo.

Fuente: autoría propia

La Fase 3 permitió comprender cómo la comunidad educativa concibió la formación docente continua como un eje estratégico para fortalecer la competencia intercultural en la

institución. En coherencia con el enfoque participativo de la IAP, las voces de padres, acudientes y miembros de la comunidad emergieron como insumos centrales en la interpretación colectiva, al situar sus experiencias y expectativas sobre el rol del profesorado ante la diversidad. Este proceso dialógico permitió reconstruir las percepciones sobre las necesidades formativas del cuerpo docente, al mismo tiempo que reveló tensiones y consensos respecto a la pertinencia y profundidad de la capacitación intercultural vigente.

En este sentido, los participantes distinguieron entre la formación docente actual, percibida como fragmentada, puntual y centrada en lineamientos administrativos, y la formación deseada, caracterizada por procesos continuos, contextualizados y orientados a la comprensión de las realidades culturales y lingüísticas del estudiantado. Esta comparación evidenció que, mientras la institución ha ofrecido espacios formativos generales (comunes a la política educativa nacional), la comunidad consideró insuficiente su capacidad para responder a las demandas específicas de un entorno multicultural como el de la IED Universal.

El análisis colectivo reveló, además, que la comunidad valoró la posibilidad de incorporar módulos sobre relaciones interculturales, historia de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y nociones básicas de lenguas étnicas como elementos esenciales para transformar la cultura escolar. Este hallazgo dialogó con marcos teóricos como los de Walsh (2009) y García y Wei (2014), quienes sostuvieron que la educación intercultural crítica requiere docentes capaces de cuestionar las narrativas monoculturales y promover prácticas que reconozcan el repertorio lingüístico diverso del alumnado. Asimismo, los participantes consideraron que la formación debía incluir estrategias de mediación cultural para prevenir conflictos, promover el respeto mutuo y fortalecer la convivencia escolar en un entorno caracterizado por movilidades sociales, migración e hibridación cultural.

Desde la perspectiva metodológica propia de la IAP, esta fase permitió identificar cómo los actores comunitarios se convirtieron en coinvestigadores al señalar necesidades formativas que surgían de la vida escolar cotidiana y no exclusivamente de diagnósticos institucionales previos. A través del diálogo, se construyó una comprensión crítica de las brechas entre las demandas reales del contexto y la preparación docente existente, lo cual otorgó legitimidad al saber experiencial de la comunidad. En consecuencia, el análisis

evidenció que la propuesta formativa debía diseñarse desde la interacción de saberes situada, tal como proponen Freire (1997) y Kemmis y McTaggart (2005).

En consonancia, la formación docente continua debía orientarse hacia un enfoque intercultural, multilingüe y crítico, coherente con el propósito general de la tesis: avanzar hacia un currículo que reconozca la diversidad como eje estructurante y no como un añadido periférico. Esta fase, por tanto, consolidó la idea de que el fortalecimiento de la competencia intercultural depende tanto de los ajustes curriculares como del desarrollo profesional sostenido del profesorado como agentes transformadores de la cultura escolar.

Fase 4: Grupo Focal 3 Comunidad Educativa. Fase: Currículo Ideal (GF3 – FCI-IEDU)

La Fase 4 se orientó a explorar las aspiraciones de la comunidad educativa en torno a un currículo que integrara de manera auténtica los principios del multiculturalismo y del multilingüismo. En coherencia con la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), esta etapa buscó propiciar un ejercicio creativo y proyectivo, en el cual padres, acudientes y miembros de la comunidad imaginaron alternativas curriculares que respondieran a las realidades socioculturales de la IED Universal.

Más que identificar necesidades o evaluar prácticas, esta fase estimuló la construcción conjunta de posibilidades transformadoras, permitiendo que los participantes se posicionaran como codiseñadores del currículo. La pregunta guía: ¿Cómo se imaginan un currículo educativo con enfoque multicultural y multilingüe? Abrió un espacio reflexivo que permitió identificar elementos centrales para un modelo curricular más inclusivo, participativo y sensible a la diversidad lingüística y cultural del contexto local (Tabla 48).

Tabla 48

Respuesta de un participante clave del Grupo Focal: Comunidad Educativa. Fase: Currículo Ideal (GF3 – FCI-IEDU)

Código	Respuesta literal del participante clave	Percepción inicial	Categoría emergente
GF3-FCI-1	<i>“Sería bueno que los niños aprendieran palabras de las culturas indígenas, así como las costumbres que tienen, para que no se pierdan esas tradiciones.”</i>	Valora el aprendizaje lingüístico básico y la preservación cultural desde edades tempranas.	Revitalización cultural y lingüística comunitaria
GF3-FCI-2	<i>“Me imagino un currículo donde se enseñe español e inglés y también se puedan conocer las lenguas</i>	Reconoce la necesidad de ampliar la oferta lingüística escolar hacia lenguas	Ampliación del repertorio multilingüe escolar

	<i>propias del país, aunque sea en lo básico.”</i>	originarias.	
GF3-FCI-3	<i>“Debería haber materias donde los niños compartan historias de sus familias y aprendan de otras culturas que hay en el barrio y en la ciudad.”</i>	Propone integrar contenidos interculturales basados en experiencias comunitarias.	Currículo experiencial e identitario
GF3-FCI-4	<i>“Un currículo ideal tendría proyectos donde los estudiantes investiguen sobre los pueblos indígenas y afro y presenten sus trabajos en varias lenguas.”</i>	Sugiere un enfoque investigativo y expresivo multilingüe.	Enfoque investigativo intercultural
GF3-FCI-5	<i>“Todo esto debería ir acompañado de formación para los profesores, porque si no saben de estas culturas, es difícil enseñarlas.”</i>	Reconoce el rol del docente como mediador clave y la necesidad de formación especializada.	Profesionalización docente intercultural
GF3-FCI-6	<i>“Me gustaría que la escuela trabajara con las comunidades indígenas de la ciudad para aprender directamente de ellas.”</i>	Visibiliza la importancia del aprendizaje situado y la vinculación comunitaria.	Articulación escuela–comunidad intercultural

Fuente: autoría propia

En esta fase, las voces de la comunidad educativa mostraron que los participantes habían construido una visión compartida sobre la necesidad de transformar el currículo hacia un modelo más coherente con la realidad cultural y lingüística del territorio. De manera comparativa, todas las respuestas coincidieron en que el currículo vigente no lograba reflejar la pluralidad identitaria de Barranquilla y su área de influencia, mientras que la propuesta ideal debía incorporar contenidos, metodologías y lenguas que fortalecieran la pertenencia cultural y el reconocimiento del otro. Esta convergencia evidenció un nivel de conciencia colectiva que emergió de los procesos dialógicos propios de la IAP, donde las experiencias locales funcionaron como insumo para reimaginar la escuela desde abajo.

Los participantes también habían manifestado que un currículo multicultural y multilingüe debía transformar la estructura pedagógica para integrar prácticas comunitarias, lenguas nativas y saberes ancestrales de forma transversal. Esta postura se alineó con los planteamientos de Walsh (2009) sobre la interculturalidad crítica, en la que la escuela deja de reproducir un orden monocultural para convertirse en un espacio de reconstrucción epistemológica. El énfasis en el Wayuunaiki, en expresiones léxicas del habla costeña y en las prácticas culturales familiares sugirió que la comunidad reconocía la existencia de un capital lingüístico latente, coherente con la noción de repertorios lingüísticos planteada por García y Wei (2014).

Desde la mirada del investigador, esta fase confirmó que los actores comunitarios estaban dispuestos a participar en un proceso de codiseño curricular, lo cual coincidió con los principios de la IAP que privilegian la creación colectiva, la horizontalidad y la transformación situada. Las propuestas expresadas por los participantes mostraron una alta correspondencia con el propósito específico de la tesis, en tanto revelaron cómo la comprensión del contexto sociocultural influía en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la necesidad de un currículo que respondiera a estas dinámicas. En conjunto, las voces de la comunidad evidenciaron una visión madura, crítica y proyectiva sobre la educación multicultural, reafirmando que el cambio curricular era necesario, fue posible y deseado por los actores escolares.

A continuación, un análisis integrado de los tres grupos focales (estudiantes, docentes/directivos y comunidad educativa) permitió consolidar una visión holística del ecosistema sociocultural y lingüístico que caracterizaba a la IED Universal y su territorio de influencia. Esta síntesis emergió de la aplicación sistemática de la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP). La convergencia de voces permitió estructurar una lectura articulada de las fases del proceso, evidenciando tensiones, coincidencias y potencialidades compartidas que fundamentaron la formulación de un currículo verdaderamente multicultural y multilingüe (Tabla 49).

Tabla 49*Análisis integrado de los tres grupos focales (estudiantes, docentes/directivos y comunidad educativa)*

Fase del proceso	Propósito de la fase	Percepciones de los participantes (síntesis comparativa)	Categorías emergentes comunes
1. Reconocimiento del contexto	Explorar percepciones sobre diversidad cultural y lingüística en sus entornos.	<p>GF1: Los estudiantes identificaron expresiones familiares, léxicas y culturales, pero reconocieron desconocimiento formal sobre lenguas nativas.</p> <p>GF2: Los docentes percibieron una diversidad creciente en el estudiantado, pero señalaron que el currículo no la refleja.</p> <p>GF3: La comunidad describió un estudiantado heterogéneo, con influencias migratorias y ancestrales poco atendidas por la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas. - Brecha escuela–hogar. - Currículo oculto monocultural.
2. Intercambio de saberes / Práctica Pedagógica y Currículo	Valorar saberes culturales presentes y evaluar cómo el currículo los incorpora o excluye.	<p>GF1: Los estudiantes valoraron historias, tradiciones y léxico transmitidos por sus familias.</p> <p>GF2: Los docentes reconocieron oportunidades de inclusión, pero resaltaron barreras institucionales y metodológicas.</p> <p>GF3: La comunidad destacó que algunos docentes promueven la diversidad, pero el currículo sigue siendo homogéneo y repetitivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capital lingüístico latente no aprovechada. - Invisibilización curricular de la diversidad. - Limitaciones pedagógicas para el enfoque intercultural.
3. Identificación de necesidades / Formación Docente Continua	Identificar necesidades de formación cultural, lingüística y metodológica. Rede	<p>GF1: Los estudiantes manifestaron interés por aprender lenguas nativas y conocer sus raíces.</p> <p>GF2: Los docentes expresaron carencias en formación intercultural y necesidad de capacitación formal y acompañamiento institucional.</p> <p>GF3: Las familias sugirieron estrategias para fortalecer a los docentes y pidieron programas permanentes, no</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de formación intercultural docente. - Potencial identitario estudiantil. - Desarticulación entre actores educativos.

		esporádicos.	
4. Proyección colectiva / Comunidad y Participación	Recoger propuestas de transformación curricular y estrategias articuladoras.	<p>GF1: Los estudiantes propusieron clases vivas con invitados culturales, enseñanza del wayuunaiki y actividades comunitarias.</p> <p>GF2: Los docentes plantearon un currículo flexible, contextualizado y co-construido con familias y actores locales. GF3: La comunidad imaginó un currículo multicultural con proyectos, festivales, lenguas nativas y participación permanente de sabedores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño curricular participativo. - Apertura a lenguas nativas (wayuunaiki). - Articulación escuela–familia–territorio.
5. Propuesta curricular ideal	Construir visión integrada del currículo multicultural y multilingüe.	<p>GF1, GF2 y GF3: Coincidieron en que la escuela debía integrar: lenguas nativas, saberes rurales y urbanos, historias comunitarias, prácticas culturales, metodologías activas, participación comunitaria y reconocimiento identitario. Hubo consenso en que el currículo actual no refleja la realidad sociocultural del territorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo multicultural y multilingüe contextualizado. - Educación situada. - Modelo pedagógico emancipador y crítico.

Fuente: autoría propia

Las fases participativas desarrolladas en los Grupos Focales permitieron consolidar un diálogo abierto y reflexivo entre los actores educativos y la generación de insumos significativos para el diseño curricular propuesto. Este proceso hizo visible el capital cultural, lingüístico y experiencial de los participantes y fortaleció el sentido de corresponsabilidad frente a los desafíos educativos que plantea la diversidad. La sistematización de sus voces y propuestas constituyó la base estructural para una transformación educativa genuina, donde el currículo emerge como un tejido vivo construido desde el reconocimiento, la participación activa y el respeto por la otredad (Freire, 1970; Skliar, 2010). En este sentido, los Grupos Focales se configuraron como nodos de resistencia pedagógica y social, claves para repensar la educación en clave de justicia epistémica, interculturalidad crítica y multilingüismo contextualizado.

Talleres de Diagnóstico Colaborativo

Los talleres de diagnóstico colaborativo se diseñaron como estrategias pedagógicas que integran metodologías activas y participativas, adecuadas especialmente para grupos de estudiantes. Estos espacios propiciaron la exploración de las vivencias culturales, identitarias y lingüísticas mediante dinámicas lúdicas, mapas conceptuales, dibujos, líneas de tiempo, análisis de casos y juegos de roles. Cada taller fue estructurado en tres momentos: a) Exploración de saberes previos y reconocimiento cultural; b) problematización guiada sobre las lenguas y las prácticas escolares actuales; y c) proyección creativa de un currículo ideal desde la mirada estudiantil.

El uso de estos talleres respondió a la necesidad de generar un ambiente seguro, motivador y comprensible para niñas, niños y adolescentes, especialmente en escenarios con alta diversidad lingüística y cultural, tal como lo evidenció Santana Mero et al. (2025) en estudios con Educación Inicial. Asimismo, permitieron observar patrones de interacción, modos de expresión, apropiación simbólica de los lenguajes y niveles de conciencia intercultural.

En coherencia con la perspectiva metodológica de la Investigación Acción Participativa (IAP) y su énfasis en la co-construcción del conocimiento desde los saberes situados de los actores sociales, los talleres de diagnóstico colaborativo se conformaron de

manera intencionada con el propósito de garantizar la representatividad, la diversidad de voces y la participación horizontal en ambos contextos institucionales: la IED Universal y la Escuela de Policía Antonio Nariño. De esta manera en la IED Universal (Barranquilla) se organizaron tres talleres de diagnóstico colaborativo, cada uno con un enfoque diferenciado según los actores educativos involucrados:

Taller 1: Conformado por estudiantes de básica primaria (grados 3.º a 5.º), incluye niños y niñas de origen local, migrantes (principalmente venezolanos) y de otras regiones del país. Se priorizó un número reducido de participantes (entre 8 y 10) para garantizar una dinámica dialógica y adaptada a su nivel de comprensión. En tanto, el Taller 2: Integrado por estudiantes de secundaria y media, seleccionados con base en su interés por temáticas culturales, lingüísticas o identitarias.

Este grupo permitió recoger apreciaciones más complejas sobre la lengua, la identidad y la diversidad desde sus trayectorias escolares. El Taller 3 estuvo compuesto por docentes, directivos docentes y padres de familia, quienes compartieron sus percepciones sobre las prácticas escolares, las dinámicas lingüísticas y los vínculos culturales que configuran el entorno educativo. Este taller facilitó el cruce intergeneracional y la identificación de tensiones o potencialidades para el diseño curricular. En total, participaron aproximadamente 30 personas en los talleres de esta institución, distribuidas equitativamente entre los grupos focales representativos (Tabla 50).

Tabla 50

Conformación de los talleres de diagnóstico colaborativo de las dos poblaciones participantes

Institución Educativa	Taller	Actores Participantes	Cantidad Aproximada	Propósito Específico
IED Universal	Taller 1	Estudiantes de Transición y Básica Primaria (3.º a 5.º)	8 – 10	Identificar percepciones tempranas sobre lengua materna, migración y diversidad cultural.
	Taller 2	Estudiantes de secundaria y media	10	Profundizar en valoraciones sobre multilingüismo, identidad y experiencias escolares.
	Taller 3	Docentes, directivos y padres de familia	10	Explorar prácticas pedagógicas, vínculos lingüísticos e imaginarios sobre la diversidad.
Escuela de Policía Antonio Nariño	Taller 1	Aspirantes en formación técnico-profesional	10	Reflexionar sobre el rol del lenguaje en la mediación cultural y la comunicación social.
	Taller	Docentes formadores y	10	Identificar retos y oportunidades

2	personal administrativo de formación humanística	de la interculturalidad en la formación policial.
---	--	---

Fuente: autoría propia

A continuación, el primer taller diagnóstico colaborativo (Tabla 51), el cual tiene como propósito explorar las percepciones, imaginarios y experiencias escolares de los estudiantes de básica primaria de la IED Universal en torno a la lengua, la cultura y la diversidad. La metodología se fundamentó en el juego, el arte y el relato como formas de expresión propias de la infancia, de modo que los participantes pudieran comunicar, de manera espontánea y significativa, sus vínculos con el entorno educativo y sociocultural. Las actividades buscaron favorecer el reconocimiento del otro, la construcción de identidad y la valoración de las lenguas en contacto en sus contextos escolares y familiares.

Tabla 51

Fase Diagnóstica: Taller de Diagnóstico Colaborativo 1 (TDC - BP) para estudiantes de Básica Primaria.

Dimensión / Categoría	Actividad diagnóstica	Intención pedagógica
Currículo educativo	“La mochila de saberes” – Dibujo libre de los saberes que llevarían en su mochila si fueran a una nueva escuela.	Explorar las ideas que tienen los niños y niñas sobre lo que aprenden, lo que valoran y lo que consideran útil.
Multilingüismo / Plurilingüismo	“El idioma de mi familia” – Juego con tarjetas donde se reconocen palabras que usan en casa, en la escuela o en otros lugares.	Indagar sobre la presencia de otras lenguas en su vida cotidiana o el interés por otras formas de comunicación.
Cultura y culturalidad	“Mi historia favorita” – Relato de una tradición, costumbre o historia familiar contada por los estudiantes.	Identificar elementos culturales que forman parte del entorno familiar y comunitario.
Educación multicultural	“El árbol de los amigos” – Dibujo y conversación sobre sus compañeros y lo que les gusta de ellos, resaltan sus diferencias.	Estimular el reconocimiento de la diversidad como valor en las relaciones escolares.
Diversidad cultural / multiculturalidad	“Figuras del mundo” – Juego con fichas ilustradas de distintas culturas. Escogen las que más les gustan y explican por qué.	Promover el acercamiento afectivo a expresiones culturales diversas.
Cierre reflexivo del grupo focal	“El regalo que me llevo”: cada niño o niña dibujará o escribirá un elemento que aprendió o le gustó del taller.	Consolidar lo vivido, motivar la reflexión sobre el valor de la diversidad y generar insumos para el análisis interpretativo posterior.

Fuente: elaboración de la autora.

Fundamentos y estructura de los talleres de diagnóstico colaborativo

Los talleres de diagnóstico colaborativo se basaron en el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP), el cual valoró la voz de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Según Fals (1987), este tipo de estrategias permitió “superar la distancia entre el investigador y la comunidad” e hizo de los participantes sujetos activos en la construcción del conocimiento. En este sentido, la característica clave fue la horizontalidad en la relación entre investigadores y participantes. Esto representó, para la investigación, un instrumento propicio, debido a que los actores educativos que reflexionaron sobre su propia realidad aportaron sentidos desde sus vivencias.

Cada taller fue adaptable al tipo de actor participante (estudiantes, docentes, familias, directivos), a su nivel educativo (básica primaria, secundaria/media, técnico profesional) y a la institución educativa específica. Este principio se articuló con la pedagogía crítica y el diseño curricular intercultural, que plantean que toda estrategia debe responder a las características socioculturales de los contextos (UNESCO, 2017; ONIC, 2022). Especialmente en los talleres con estudiantes de básica primaria, se integraron estrategias como el dibujo libre, los juegos con palabras, las metáforas y el relato, que permitieron explorar percepciones sobre identidad cultural, lengua y escuela. Al respecto, Hernández et al. (2014) plantearon que el uso de medios expresivos en el diagnóstico cualitativo favorece una exploración más rica y menos condicionada, especialmente en infancias y poblaciones diversas.

En esta investigación, la matriz estructurada que organizó los talleres de diagnóstico colaborativo respondió a principios pedagógicos, metodológicos y epistemológicos propios de la Investigación-Acción Participativa (IAP), la pedagogía intercultural crítica y el diseño curricular situado. De los cuatro componentes clave de dicha matriz, el primero correspondió a la “dimensión o categoría”. Este componente organizó el taller según ejes temáticos o categorías de análisis previamente definidas, que a su vez se derivaron de las categorías centrales de la investigación (currículo, multiculturalidad y multilingüismo). Tal como lo esbozaron Hernández et al. (2014), su inclusión permitió asegurar la coherencia categorial y

analítica entre la propuesta diagnóstica y los objetivos de la investigación y favoreció una lectura sistemática de los datos que emergieron.

Así también, el segundo factor fundamental fue la “actividad diagnóstica” (Fals, 1987), en la que se presentó la descripción clara y específica de la estrategia utilizada (dinámica, juego, ejercicio expresivo, lluvia de ideas, etc.), diseñada en correspondencia con el perfil de los participantes (edad, rol, nivel de formación, contexto cultural). En el tercer componente, que fue la “intención pedagógica”, se explicitó el propósito profundo de cada actividad, el para qué pedagógico que se persiguió más allá del simple desarrollo del taller. Este componente permitió evidenciar que las actividades no fueron neutrales: estuvieron orientadas a reconocer la diversidad lingüística y cultural y a promover el diálogo de saberes, de acuerdo con Freire (1970). La ONIC (2022) promovió prácticas pedagógicas que valoraran las lenguas y culturas propias como ejes de formación desde la escuela. Esto aseguró el sentido pedagógico de cada propuesta diagnóstica, conectándola con los objetivos de formación intercultural.

Por último, el espacio determinado como “las anotaciones del facilitador/investigador” permitió registrar observaciones cualitativas durante el desarrollo del taller: reacciones, interpretaciones, lenguaje no verbal, interacciones entre los participantes, silencios significativos, etc. Flick (2014) recomendó que, en investigaciones cualitativas, se incorporaran las notas de campo para enriquecer el análisis y reconstruir el contexto comunicativo. Esto recogió datos adicionales no captados por medios directos y enriqueció la interpretación posterior desde una perspectiva holística. A continuación, se presentan las matrices de talleres de diagnóstico colaborativo (Tabla 52):

Tabla 52

Fase diagnóstica: Taller de Diagnóstico Colaborativo 1 (TDC - BP) para estudiantes de Básica Primaria y para estudiantes de Secundaria y Media. (TD - SM).

Dimensión / Categoría	Actividad diagnóstica	Intención pedagógica	Anotaciones del facilitador / investigador
Currículo educativo	“La mochila de saberes” – Dibujo libre de los saberes que llevarían en su mochila si fueran a una nueva escuela.	Explorar las ideas que tienen los niños y niñas sobre lo que aprenden, lo que valoran y lo que consideran útil.	

Multilingüismo / Plurilingüismo	“El idioma de mi familia” – Juego con tarjetas donde se reconocen palabras que usan en casa, en la escuela o en otros lugares.	Indagar sobre la presencia de otras lenguas en su vida cotidiana o el interés por otras formas de comunicación.
Cultura y culturalidad	“Mi historia favorita” – Relato de una tradición, costumbre o historia familiar contada por los estudiantes.	Identificar elementos culturales que forman parte del entorno familiar y comunitario.
Educación multicultural	“El árbol de los amigos” – Dibujo y conversación sobre sus compañeros y lo que les gusta de ellos resaltan sus diferencias.	Estimular el reconocimiento de la diversidad como valor en las relaciones escolares.
Diversidad cultural / multiculturalidad	“Figuras del mundo” – Juego con fichas ilustradas de distintas culturas. Escogen las que más les gustan y explican por qué.	Promover el acercamiento afectivo a expresiones culturales diversas.
Cierre reflexivo del grupo focal	“El regalo que me llevo”: cada niño o niña dibujará o escribirá un elemento que aprendió o le gustó del taller.	Consolidar lo vivido, motivar la reflexión sobre el valor de la diversidad y generar insumos para el análisis interpretativo posterior.

Fuente: elaboración de la autora.

Este primer taller diagnóstico colaborativo tuvo como propósito explorar las percepciones, imaginarios y experiencias escolares de los estudiantes de básica primaria de la IED Universal en torno a la lengua, la cultura y la diversidad. La metodología se fundamentó en el juego, el arte y el relato como formas de expresión propias de la infancia, de modo que los participantes pudieron comunicar, de manera espontánea y significativa, sus vínculos con el entorno educativo y sociocultural. Las actividades buscaron favorecer el reconocimiento del otro, la construcción de identidad y la valoración de las lenguas en contacto en sus contextos escolares y familiares.

En cuanto al segundo taller colaborativo (Tabla 53), este estuvo dirigido a estudiantes de los niveles de secundaria y media de la IED Universal. Su propósito central fue generar un espacio dialógico que posibilitara la identificación participativa de elementos culturales, lingüísticos y pedagógicos que atravesaron su cotidianidad educativa. Desde un enfoque sociocrítico y participativo, se propició el reconocimiento del valor de la diversidad cultural y la potencialidad del multilingüismo como fundamentos para la construcción de un currículo contextualizado y pertinente.

Tabla 53

Fase diagnóstica: Taller de Diagnóstico Colaborativo 2 (TDC - TPE) para estudiantes en formación policial.

Dimensión / Categoría	Actividad diagnóstica	Intención pedagógica	Anotaciones del facilitador / investigador
Currículo educativo	“Mi escuela soñada” – Mural colectivo donde los estudiantes dibujan y escriben cómo sería su escuela ideal en términos de lenguas, culturas y saberes.	Identificar percepciones sobre los contenidos y formas de enseñanza que los estudiantes consideran pertinentes para su formación.	
Multilingüismo / Plurilingüismo	“Las lenguas que me rodean” – Cartografía lingüística donde los participantes ubican en un mapa las lenguas que conocen, han escuchado o les gustaría aprender.	Reconocer la diversidad lingüística en sus entornos escolares, familiares y comunitarios.	
Cultura y culturalidad	“Raíces y alas” – Dinámica de reflexión sobre sus orígenes y tradiciones, contrastadas con las influencias culturales actuales.	Explorar cómo los estudiantes perciben sus raíces culturales y cómo se relacionan con expresiones culturales distintas.	
Educación multicultural	“Círculo de voces” – Espacio de diálogo abierto guiado por preguntas detonadoras sobre convivencia, respeto y reconocimiento del otro.	Indagar sobre las experiencias de los estudiantes en contextos culturales diversos y su valoración del respeto a la diferencia.	
Diversidad cultural / multiculturalidad	“Somos un mosaico” – Actividad con tarjetas ilustradas de símbolos culturales diversos (ropa, comida, música, religiones, etc.). Los estudiantes las agrupan según sus afinidades y reflexionan sobre lo aprendido.	Promover la comprensión de la diversidad cultural como una riqueza que compone la identidad colectiva del plantel educativo.	
Cierre reflexivo del grupo focal	Ejercicio de retroalimentación colectiva titulado “Lo que descubrimos hoy”, donde cada estudiante podrá compartir una palabra, frase o imagen que resuma su experiencia durante el encuentro.	Resignificar lo trabajado, fortalecer el sentido de pertenencia y valorar las voces juveniles como insumo legítimo en la transformación curricular.	

Fuente: elaboración de la autora.

Las actividades fueron diseñadas a partir de las categorías conceptuales de la investigación, procuraron una mediación lúdico-reflexiva que permitiera a los estudiantes expresar libremente sus percepciones, saberes y sentires frente a la experiencia escolar. En consonancia con lo que aquí se ha establecido, el tercer taller está diseñado para estudiantes con formación técnica profesional de la Escuela de Policía, quienes se encuentran en un proceso formativo orientado al servicio ciudadano, la ética pública y el reconocimiento del

contexto social colombiano (Tabla 54). De esta institución se contó con la participación de alrededor de 8 personas en total, lo cual garantizó un proceso de deliberación pertinente con el perfil de formación técnica y profesional de los actores involucrados.

Tabla 54

Fase diagnóstica: Taller de Diagnóstico Colaborativo 3 (TDC-DDP) para estudiantes de directivos y docentes de ambos establecimientos educativos participantes.

Dimensión / Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Anotaciones del facilitador / investigador
Currículo educativo	¿Qué saberes, experiencias y valores crees que debería enseñar una institución que forma servidores públicos para comunidades diversas?	Explorar expectativas y percepciones sobre un currículo pertinente a las realidades multiculturales y plurilingües.	
Multilingüismo	¿Has tenido contacto o interés por otras lenguas (nativas, extranjeras o comunitarias) en tu vida o en tu formación? ¿Cómo crees que esto influye en tu labor como futuro servidor público?	Identificar la sensibilidad hacia el uso de otras lenguas (como el wayunaiki, inglés, creole, entre otras) en la relación con comunidades.	
Cultura y culturalidad	¿Qué aspectos culturales de tu entorno te definen como persona? ¿Qué has aprendido en la institución policial?	Analizar el diálogo entre la cultura de origen y la cultura institucional en la formación identitaria.	
Educación multicultural	¿Qué importancia tiene para ti conocer las costumbres, lenguas y valores de las comunidades que atiendes o atenderás?	Indagar la disposición hacia una formación con enfoque intercultural.	
Diversidad cultural / multiculturalidad	¿Cómo crees que la diversidad cultural del Caribe colombiano se refleja en tu proceso de formación y en tu futura práctica profesional?	Comprender el alcance del reconocimiento de la diversidad como factor formativo y profesional.	
Cierre reflexivo del grupo focal	Si tuvieras que proponer un nuevo espacio en tu currículo formativo para incluir saberes de las comunidades, ¿qué incluirías y por qué?	Invitar a la construcción de propuestas que integren lo aprendido en el taller.	

Fuente: elaboración de la autora.

Dado su nivel de madurez y proyección profesional, en este taller se planteó un espacio de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas vividas, las experiencias culturales, el lugar de las lenguas en su formación y su percepción sobre la construcción de ciudadanía intercultural. La metodología combinó el análisis de casos, el diálogo

argumentado y la exploración narrativa. En coherencia con los principios metodológicos de la Investigación Acción Participativa (IAP), el desarrollo de talleres colaborativos (Tabla 19) representó una estrategia fundamental para promover la construcción colectiva del conocimiento desde las experiencias, saberes y percepciones de los actores educativos. Como lo señaló Borda (2022), la IAP privilegió la participación activa y reflexiva de las comunidades involucradas, al permitir que el proceso investigativo emergiera de los sujetos y no únicamente sobre ellos.

Por otro lado, en la Escuela de Policía Antonio Nariño (Formación Técnico-Profesional), los talleres se desarrollaron con un enfoque adaptado a la formación policial y a su horizonte pedagógico. Se conformaron dos talleres principales: el Taller 1, integrado por aspirantes en formación técnico profesional, quienes analizaron el papel de las lenguas (español, inglés y wayuunaiki) en la interacción comunitaria, el ejercicio de la autoridad y la mediación intercultural, particularmente en contextos diversos del Caribe colombiano (Tabla 55); y el Taller 2, en el que participaron docentes formadores, personal administrativo y representantes del área de formación humanística, lo cual permitió establecer un diálogo entre el currículo oficial, las políticas lingüísticas y la necesidad de incorporar un enfoque intercultural más sólido en la formación policial (Tabla 56).

Tabla 55

Fase Diagnóstica: Talleres de Diagnóstico Colaborativo en ESANA dirigidos a estudiantes (GF – TP)

Dimensión / Categoría	Actividad diagnóstica aplicada	Intención pedagógica de los TDC en ESANA
Diversidad lingüística	Conversatorio inicial sobre lenguas presentes en la vida de los estudiantes (español, wayuunaiki, otras variantes).	Identificar la presencia y valoración de la lengua wayuunaiki y otras expresiones culturales en la formación policial y reconocer cómo los estudiantes construyen pertenencia desde su lengua materna.
Identidad cultural	Dinámica de relatos personales y familiares sobre costumbres y tradiciones propias de sus comunidades.	Promover la reflexión sobre la importancia del origen cultural en la construcción de identidad y sentido de pertenencia articula el bagaje cultural con el proceso formativo de la ESANA.
Lengua como recurso pedagógico	Identificación y recopilación de vocablos básicos en wayuunaiki compartidos por estudiantes nativos.	Valorar la lengua indígena como un recurso pedagógico y comunicativo que enriquece la formación, legitima saberes locales y fomenta la interculturalidad práctica en el aula.

Fuente: autoría propia

Tabla 56

Fase Diagnóstica: Talleres de Diagnóstico Colaborativo en ESANA dirigidos a Docentes y Área Humanística (GF – DTP)

Dimensión / Categoría	Actividad diagnóstica aplicada	Intención pedagógica del taller
Currículo oficial y normatividad	Debate guiado sobre lineamientos de formación policial y su articulación con políticas de educación intercultural y bilingüe.	Reflexionar sobre los vacíos existentes en el currículo respecto al reconocimiento de lenguas y culturas originarias y explorar posibilidades de inclusión desde la formación humanística.
Lengua y comunicación intercultural	Ejercicio de cocreación de un glosario básico en wayuunaiki para contextos institucionales (saludo, respeto, convivencia).	Mostrar la aplicabilidad de la lengua indígena en la formación policial y fortalecer la idea de que el bilingüismo intercultural contribuye a la comunicación efectiva en escenarios comunitarios.
Identidad institucional	Discusión en grupos sobre el rol de la ESANA como institución que forma policías en un contexto culturalmente diverso.	Potenciar la conciencia institucional sobre la responsabilidad de formar patrulleros capaces de interactuar respetuosamente y asertivamente con comunidades afrodescendientes e indígenas.

Fuente: autoría propia

Mapeo Pedagógico Investigativo

Después de la presentación detallada del informe diagnóstico sobre percepciones, usos y nivel de conocimiento de vocablos nativos, se hizo necesaria la realización de un mapeo pedagógico e investigativo. Este se entendió como una estrategia investigativa y participativa que permitió identificar, describir y sistematizar prácticas, actores y recursos presentes en un contexto educativo determinado (Vasilachis, 2009). Desde una perspectiva cualitativa, el mapeo registró las actividades y buscó visibilizar dinámicas culturales, pedagógicas y sociales. Muchas veces estas actividades no estuvieron formalizadas en el currículo; sin embargo, poseyeron un alto valor en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de identidad.

Mapeo y análisis de prácticas pedagógicas interculturales existentes en la IED

Universal

En la investigación desarrollada, su relevancia radicó en que posibilitó reconocer tanto las prácticas explícitas como aquellas que formaban parte del currículo oculto, otorgar insumos para comprender cómo se articulaba (o se omitía) la diversidad cultural y lingüística en el quehacer escolar (Rockwell, 2009). En este sentido, el mapeo pedagógico constituyó un insumo fundamental para el diseño de propuestas educativas interculturales, pues documentó el capital cultural y lingüístico existente y lo proyectó como base para nuevas

estrategias pedagógicas. En el marco de la investigación desarrollada en la IED Universal y en ESANA (Escuela de Policía Antonio Nariño), el mapeo de prácticas pedagógicas interculturales adquirió un valor central.

El mapeo pedagógico en el proyecto permitió el reconocimiento de las acciones educativas que, de manera explícita o implícita, promovieron el uso de vocablos nativos y el fortalecimiento de la identidad lingüística. Este proceso hizo posible identificar tanto las iniciativas que ya aportaban a la revitalización cultural como aquellas limitaciones que reducían la presencia de la diversidad en el aula. De este modo, el mapeo fue visto como una herramienta estratégica que registró lo existente, orientó la toma de decisiones pedagógicas para proyectar un currículo más inclusivo y contextualizado, en coherencia con los propósitos de la interculturalidad lingüística planteados en el proyecto.

Desde la literatura especializada, se advirtió que la diversidad cultural y lingüística, cuando no se integraba de forma sistemática en el currículo, corría el riesgo de quedar reducida a expresiones folclóricas o meramente simbólicas (Walsh, 2009; Apple, 1995). Investigaciones sobre pedagogías culturalmente sostenedoras plantearon que era necesario sostenerlas y expandirlas como parte constitutiva del aprendizaje escolar (Paris y Alim, 2014). Asimismo, teorías como el “continuum de biliteracidad” (Hornberger, 2006) y el translanguaging (García y Wei, 2014) destacaron la importancia de habilitar espacios para que los repertorios lingüísticos de los estudiantes circularan de forma legítima y dinámica en el aula.

En esta misma línea, Cummins (2000) señaló que validar los repertorios vernáculos en tareas académicas fomentaba el empoderamiento estudiantil y facilitaba la transferencia entre lenguas, lo que potenció tanto la identidad lingüística como los logros académicos. Los hallazgos, en este sentido, adquirieron un valor significativo por sí mismos: revelaron la existencia de un capital lingüístico y cultural latente en la comunidad educativa, así como una disposición afectiva y social hacia su reconocimiento. No obstante, también mostraron una marcada brecha entre la escuela y el hogar, pues mientras las familias reportaron un uso cotidiano de glosas y vocablos nativos, los estudiantes percibieron que “en la escuela no se hablaba así”.

Esta situación evidenció que los repertorios familiares no transitaban hacia el espacio escolar, lo que limitó la posibilidad de consolidar un aprendizaje intercultural de mayor alcance. Además, los docentes manifestaron disposición para formarse en estos temas, pero carecieron de lineamientos, recursos y tiempo pedagógico que les permitieran integrar de manera planificada las lenguas y saberes locales al currículo. Frente a ello, los investigadores sostuvimos una postura crítica: la IED Universal partió de un conjunto de prácticas y saberes que, aunque dispersos, constituyeron una base valiosa para el diseño de una estrategia pedagógica intercultural.

Sin embargo, mientras estas prácticas permanecieron en el nivel de actividades puntuales y conmemorativas, el currículo siguió un modelo monocultural que invisibilizó la riqueza lingüística y cultural de la región (Banks, 2015). La tarea urgente fue transitar del evento aislado al fenómeno curricular, lo cual implicó diseñar secuencias didácticas transversales que integraran vocablos nativos en diferentes áreas, establecer criterios de evaluación formativa que valoraran su uso contextual y fomentar experiencias de codocencia con sabedores y familias. En suma, los hallazgos confirmaron la pertinencia de la diversidad cultural en la escuela, pero también señalaron la necesidad de institucionalizarla como un saber escolar exigente que fortaleciera la identidad, la motivación y el aprendizaje académico de los estudiantes.

Mapeo y análisis de prácticas pedagógicas interculturales existentes ESANA

En consonancia con el mapeo realizado en la Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA), se evidenció que la institución implementó prácticas pedagógicas vinculadas con la formación técnico-profesional, donde el enfoque disciplinario y el horizonte policial orientaron las dinámicas académicas. Estas prácticas, aunque pertinentes en su contexto, se centraron principalmente en el cumplimiento del currículo oficial y en el fortalecimiento de competencias operativas, lo que limitó el abordaje explícito de la diversidad cultural y lingüística presente en los territorios donde los futuros policías ejercerían sus funciones.

Dentro de estas dinámicas, se destacó el desarrollo de talleres con aspirantes en formación técnico-profesional, quienes analizaron el papel de las lenguas (español, inglés y wayuunaiki) en la interacción comunitaria, el ejercicio de la autoridad y la mediación intercultural, particularmente en escenarios propios del Caribe colombiano. Asimismo,

docentes formadores, personal administrativo y representantes del área de formación humanística participaron en un segundo taller, lo que permitió establecer un diálogo entre el currículo oficial, las políticas lingüísticas y la necesidad de incorporar un enfoque intercultural más sólido en la formación policial.

Desde la perspectiva investigativa, el hallazgo principal radicó en que la ESANA reconoció la importancia de la diversidad lingüística para el ejercicio de la labor policial, pero no la sistematizó como componente pedagógico transversal. Este vacío confirmó la tensión entre la visión normativa-institucional y las demandas del contexto multicultural y multilingüe, lo que coincidió con lo planteado por Walsh (2009) en torno a la interculturalidad declarativa. No obstante, la disposición expresada por los actores institucionales para integrar estas reflexiones en la formación policial abrió la posibilidad de resignificar la enseñanza hacia un modelo de ciudadanía intercultural, con pertinencia territorial y mayor impacto comunitario.

En consonancia con el mapeo realizado en la Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA), se evidenció que la institución desarrolló un conjunto de prácticas pedagógicas que, aunque valiosas, se implementaron de manera puntual y fragmentada, sin llegar a consolidarse como un eje transversal de su currículo técnico profesional. Entre ellas, se identificó el uso espontáneo de glosas locales y expresiones regionales en clase, particularmente durante las interacciones informales entre instructores y estudiantes, lo cual reflejó un reconocimiento implícito de los repertorios lingüísticos propios del Caribe. De igual forma, se registró la elaboración de carteleras culturales alusivas a efemérides nacionales y conmemoraciones institucionales, que, aunque promovieron la visibilización de la diversidad, se caracterizaron por un enfoque más celebrativo que pedagógico.

Otra práctica relevante se observó en las narrativas orales compartidas por docentes y algunos estudiantes sobre experiencias comunitarias en sus territorios de origen, en las que se hicieron referencias a vocablos, tradiciones y costumbres regionales. Estas narrativas, al ser llevadas al espacio formativo, permitieron reconocer la diversidad cultural de los aspirantes, pero no se articularon de manera sistemática con los contenidos de la formación policial. Adicionalmente, se documentaron iniciativas aisladas de trabajo interdisciplinar con el área de formación humanística, en las que se incluyeron reflexiones sobre el respeto

a las comunidades étnicas y la necesidad de fortalecer competencias comunicativas en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Desde la perspectiva investigativa, estos hallazgos mostraron que la ESANA dispuso de un capital cultural y lingüístico latente, pero no lo sistematizó como parte de su propuesta curricular. El reconocimiento de expresiones locales y de narrativas comunitarias se limitó a acciones aisladas, lo que confirmó la tensión entre el discurso institucional sobre la importancia de la interculturalidad y su ausencia en la estructura académica formal, en concordancia con lo planteado por Walsh (2009) sobre la interculturalidad declarativa.

No obstante, la disposición expresada por docentes formadores, estudiantes y directivos para participar en procesos de cocreación abrió la posibilidad de resignificar estas prácticas hacia un enfoque pedagógico más transversal. El análisis también mostró que los aspirantes reaccionaron positivamente cuando sus repertorios lingüísticos y culturales fueron legitimados en el aula, lo que fortaleció el orgullo identitario y la motivación para el aprendizaje. En este sentido, prácticas lúdicas y colaborativas como dinámicas grupales, juegos de rol policial y dramatizaciones de casos comunitarios representaron un potencial metodológico aún poco aprovechado, que podría haberse convertido en un recurso clave para la construcción de una estrategia intercultural en la formación técnica y profesional de los futuros policías (Tabla 57).

Tabla 57

Mapeo comparativo de prácticas pedagógicas interculturales en la IED Universal y la ESANA

Institución	Prácticas pedagógicas identificadas	Características observadas	Limitaciones	Potencial para la interculturalidad
IED Universal	Uso espontáneo de glosas locales en interacciones cotidianas.	Se manifestó en conversaciones informales entre estudiantes, lo que favoreció la apropiación de expresiones propias de la región.	No se integró de manera formal al currículo ni a secuencias didácticas.	Base para el fortalecimiento de la identidad lingüística y para la elaboración de materiales educativos propios.
	Elaboración de carteleras culturales.	Se realizaron en fechas conmemorativas; se resaltaron expresiones culturales y lingüísticas locales.	Enfoque predominantemente celebrativo y ocasional.	Posibilidad de transformar estas prácticas en proyectos pedagógicos de carácter transversal.
	Narrativas orales	Se invitaron	Actividades	Recurso para

	de padres y sabedores comunitarios.	ocasionalmente a espacios escolares, lo que permitió transmitir memoria cultural y vocablos nativos.	puntuales y no sistematizadas.	proyectos de codocencia e integración curricular.
ESANA	Uso espontáneo de glosas locales en clase.	Se observaron interacciones entre docentes y aspirantes; reflejaron la riqueza lingüística del Caribe.	No se articuló a contenidos formales de la formación policial.	Recurso para fortalecer la comunicación intercultural en contextos comunitarios.
	Cartelera culturales e informativas institucionales.	Se elaboraron con motivo de efemérides y conmemoraciones institucionales.	Visibilización con enfoque más conmemorativo que pedagógico.	Potencial para generar conciencia intercultural desde la formación técnica profesional.
	Narrativas orales comunitarias (docentes y estudiantes).	Se compartieron experiencias regionales en las que se referencian vocablos y tradiciones locales.	No se sistematizaron ni se incorporaron a módulos académicos.	Posibilidad de incorporarlas en dinámicas de rol, simulaciones policiales y prácticas de campo.
	Dinámicas grupales y dramatizaciones (Role Play).	Se implementaron en algunos espacios de formación humanística casos de diversidad cultural.	Acciones aisladas y sin continuidad curricular.	Herramienta didáctica para trabajar la mediación intercultural en la formación policial.

Fuente: elaboración de la autora

En consonancia con el mapeo realizado en la IED Universal, fue evidente que la institución contó con un conjunto de prácticas pedagógicas que, aunque valiosas, se desarrollaron de manera fragmentada y con un alcance limitado en el tiempo y en el currículo. Entre ellas, se destacaron el uso espontáneo de glosas locales en las interacciones cotidianas de los estudiantes, la elaboración de cartelera culturales y la incorporación ocasional de narrativas orales de padres y sabedores comunitarios. Estas acciones demostraron que existió una intención educativa de reconocer la diversidad cultural y lingüística, aunque en la práctica se mantuvo un enfoque más conmemorativo que pedagógico.

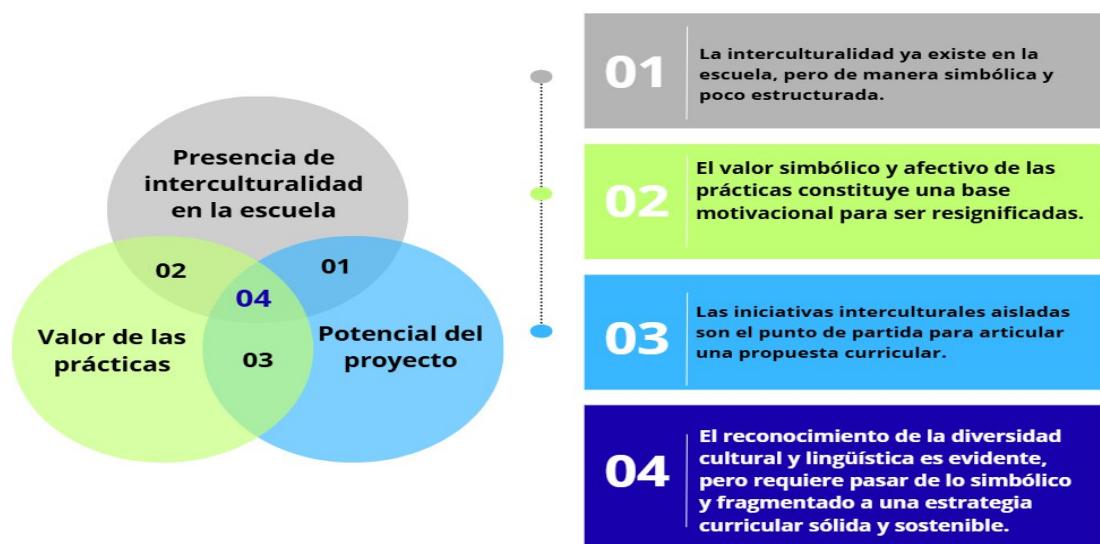
Desde la perspectiva investigativa, el hallazgo principal radicó en que la escuela dispuso de un capital cultural y lingüístico latente, pero no lo sistematizó como parte de su propuesta curricular. Esto confirmó la tensión entre el reconocimiento simbólico de la diversidad y su ausencia en las secuencias didácticas, lo cual coincidió con lo señalado por Walsh (2009) al referirse a la interculturalidad declarativa. No obstante, la disposición

expresada por docentes y familias para participar en procesos de cocreación abrió la posibilidad de resignificar estas prácticas y proyectarlas hacia un enfoque pedagógico más transversal.

El análisis también mostró que los estudiantes reaccionaron positivamente cuando sus repertorios lingüísticos fueron legitimados en el aula, lo cual fortaleció su orgullo identitario y motivó el aprendizaje. En este sentido, prácticas lúdicas como juegos y canciones tradicionales representaron un potencial didáctico aún poco aprovechado, que podría haberse convertido en un recurso metodológico clave para la construcción de una estrategia intercultural. Por tanto, el mapeo documentó lo existente y señaló el camino para la consolidación de un modelo pedagógico que integrara de manera coherente el patrimonio lingüístico afrodescendiente e indígena con la vida escolar, para garantizar pertinencia, continuidad y sostenibilidad en la práctica educativa (Figura 11).

Figura 11

Análisis a la luz de las categorías, objetivo de investigación y hallazgos



Fuente: autoría propia de autora

Para concluir, la sistematización de estas prácticas confirma que la interculturalidad no es ajena al quehacer educativo de la institución, pero permanece en un nivel inicial y fragmentado, con un fuerte valor simbólico, pero sin la continuidad ni la formalización necesarias para incidir de manera sostenida en el aprendizaje. Este hallazgo reafirma la necesidad de avanzar hacia un diseño pedagógico que integre las experiencias ya existentes

en un modelo más coherente y transversal, donde los vocablos nativos y las expresiones culturales locales se conviertan en recursos legítimos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el análisis del mapeo constituye un insumo fundamental para la construcción de la estrategia pedagógica intercultural propuesta en el proyecto, la cual buscará transformar estas iniciativas aisladas en prácticas sistemáticas que fortalezcan el vínculo identitario de los estudiantes con su lengua y cultura.

Triangulación

En la IAP, la triangulación se concibió como una estrategia metodológica clave para asegurar la validez, profundidad y confiabilidad del análisis de la información. Desde la perspectiva de Denzin (2017), pionero en esta técnica, la triangulación implicó “el uso de múltiples métodos, fuentes de datos, investigadores o marcos teóricos para estudiar un mismo fenómeno”. En el contexto de esta investigación, fundamentada en la IAP, la triangulación trascendió lo técnico y adquirió un carácter dialógico, ético y epistémico, pues su propósito fue construir una comprensión más rica, compleja y situada de las realidades comunicativas, educativas y culturales en contextos multilingües y multiculturales.

En coherencia con los objetivos de esta investigación (orientados a identificar necesidades comunicativas, interpretar prácticas lingüísticas y culturales y generar constructos teóricos contextualizados), se utilizaron de manera articulada cuatro tipos de triangulación: de fuentes, de actores, metodológica y temporal. La triangulación de fuentes (Tablas 33 y 34) se implementó al analizar y cruzar diversas evidencias: entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observaciones de campo, mapas mentales, bitácoras de intervención y documentos institucionales. Este procedimiento permitió construir categorías comprensivas que integraron lo narrado, lo observado y lo registrado, tal como recomendaron Flick (2014) y Guber (2019) para investigaciones que involucraron múltiples niveles de significación.

Por su parte, la triangulación de actores resultó especialmente relevante en una IAP, dado que reconoció la pluralidad de voces en el proceso de construcción de conocimiento. Esta estrategia permitió confrontar y entrecruzar las perspectivas de docentes, estudiantes,

líderes comunitarios, sabedores locales y el equipo investigador y garantizar un análisis más completo y una interpretación respetuosa de las distintas cosmovisiones culturales implicadas. La triangulación metodológica se logró al combinar diferentes enfoques analíticos cualitativos, como el análisis temático, el análisis narrativo y el análisis hermenéutico. Estos se aplicaron de manera complementaria a los distintos tipos de datos, permitiendo reconocer patrones, rupturas y tensiones dentro del discurso de los participantes. El empleo de diversas técnicas amplió las posibilidades interpretativas del fenómeno investigado (Taylor y Bogdan, 1987), en tanto que las distintas técnicas “no compiten entre sí, se potencian para iluminar dimensiones diversas de una misma realidad”.

La triangulación fue especialmente importante en una investigación centrada en un contexto tan específico y complejo como el de un currículo multilingüe y multicultural. La variedad de perspectivas y fuentes de datos aseguró que se obtuviera una visión más completa y precisa de cómo las lenguas y culturas afectaron los procesos educativos en la región Caribe de Colombia. Como señalaron Guba y Lincoln (1994), la calidad de una investigación cualitativa dependió del compromiso ético y reflexivo del investigador con la diversidad y la complejidad del mundo social (Tabla 58).

Tabla 58

Triangulación de fuentes. Instrumento: Matriz de contrastación de datos provenientes de entrevistas, talleres, grupos focales y observación de campo (Mapeo pedagógico)

Categoría emergente	Entrevistas (percepción individual)	Talleres colaborativos (discusión grupal)	Grupos focales (interacción y consenso)	Mapeo Pedagógico (prácticas reales)	Interpretación integrada
Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas	Docentes reconocieron la importancia de rescatar vocablos, pero manifestaron desconocimiento de estrategias para integrarlos.	Estudiantes expresaron interés por aprender palabras en wayuunaiki y asociarlas a expresiones culturales.	Los padres y la comunidad coincidieron en que las lenguas originarias representan un patrimonio identitario.	Se observó que en actos culturales escolares predominaban expresiones folclóricas, pero no se incluían vocablos étnicos.	Se confirmó la necesidad de incorporar un currículo que resigne el valor simbólico de las lenguas nativas en la escuela.
Brecha escuela–hogar en el uso del repertorio léxico	Docentes señalaron que en casa se transmiten expresiones	Los estudiantes reconocieron vocablos heredados de	Los padres manifestaron preocupación porque la escuela no	En recreos y espacios informales, los niños usaban léxico popular y	Se evidenció una desconexión entre el habla familiar y la enseñanza

	locales que no llegan al aula.	sus familias, pero no los usaban en contextos escolares.	valida estas expresiones.	caribeño que no se retomaba en clase.	formal, que acentúa la brecha escuela–hogar.
Currículo oculto monocultural	Docentes aceptaron que priorizan estándares oficiales sobre contenidos culturales propios.	Estudiantes percibieron la enseñanza como “ajena” a su realidad cultural.	Los padres expresaron que la escuela invisibiliza las prácticas culturales locales.	Las rutinas escolares se centran en manuales institucionales sin referencias a lo local.	El currículo oculto reproduce la homogeneización y desconoce la pluralidad cultural del entorno.
Capital lingüístico latente no aprovechado	Estudiantes bilingües o con expresiones locales mostraron competencias no reconocidas.	Talleres revelaron vocablos y expresiones de gran riqueza simbólica.	Los padres y líderes comunitarios ofrecieron aportar sus saberes lingüísticos.	Se observó espontáneamente el uso de léxico en wayuunaiki en interacciones de estudiantes de origen wayuu.	Existe un capital lingüístico valioso desaprovechado que podría fortalecer la enseñanza formal.

Fuente: autoría propia

Tabla 59

Triangulación de actores. Instrumento: Matriz de contrastación de datos provenientes de entrevistas, talleres, grupos focales y observación de campo

Categoría emergente	Entrevistas (percepción individual)	Talleres colaborativos (discusión grupal)	Grupos focales (interacción y consenso)	Observación de campo (prácticas reales)	Interpretación integrada
Limitaciones en formación y recursos docentes	Docentes señalaron carencias en formación en pedagogía intercultural y en dominio de lenguas extranjeras y nativas.	Surgieron propuestas de capacitación en metodologías interculturales y multilingües.	Directivos reconocieron que los planes de formación docente no incluyen estas competencias.	Se observó que los recursos didácticos en el aula eran tradicionales y carecían de material cultural o lingüístico contextualizado.	La falta de preparación y recursos limita la implementación de un currículo multicultural y multilingüe sostenible.
Potencial de co-docencia y colaboración comunitaria	Líderes comunitarios y docentes mostraron disposición a trabajar conjuntamente.	En talleres se evidenció interés por incluir saberes ancestrales en actividades escolares.	Los padres propusieron participar como mediadores culturales en proyectos educativos.	Se registraron eventos donde miembros de la comunidad fueron invitados, pero de manera aislada y sin continuidad.	Existe un potencial de codocencia que, si se sistematiza, puede enriquecer el currículo con experiencias auténticas y colaborativas.
Tensión entre estándares	Docentes manifestaron que priorizan	Estudiantes percibieron que los	Padres y comunidad cuestionaron	Se evidenció que los planes de clase seguían de	La tensión entre cumplir con los estándares

oficiales y pertinencia cultural	los lineamientos del MEN para cumplir con exigencias institucionales.	contenidos oficiales no siempre responden a su realidad cultural.	la rigidez del currículo frente a la diversidad local.	manera estricta las mallas oficiales, dejando de lado contenidos culturales propios.	oficiales y atender la pertinencia cultural genera un desafío central en el diseño curricular.
---	---	---	--	--	--

Fuente: autoría propia

La triangulación de fuentes permitió construir una mirada amplia y compleja sobre las percepciones, prácticas y tensiones que atraviesan la escuela en relación con el multilingüismo y la interculturalidad. El contraste entre entrevistas, talleres, grupos focales y observación de campo reveló coincidencias significativas: la existencia de un capital lingüístico y cultural latente en la comunidad, la disposición de los actores para resignificarlo en el ámbito educativo y la necesidad de superar las limitaciones estructurales de formación docente y de recursos. Al mismo tiempo, emergieron divergencias que enriquecen el análisis, como la tensión entre los estándares oficiales y la pertinencia cultural, donde los docentes priorizaron el cumplimiento normativo mientras que familias y estudiantes reclamaron la incorporación de referentes identitarios.

Esta lectura crítica, sustentada en la Investigación-Acción Participativa, visibilizó la brecha entre currículo oficial y realidades locales, elementos concretos para fundamentar la construcción de un currículo multicultural y multilingüe contextualizado. En este sentido, la triangulación se consolidó como una herramienta de validación epistemológica y pedagógica, al garantizar que los hallazgos se redujeran a percepciones aisladas, se integraran en un marco interpretativo coherente con los propósitos de la investigación y con la postura crítica de la investigadora frente a los desafíos de la educación intercultural (Tabla 60).

Tabla 60

Triangulación de actores (estudiantes, docentes/directivos, familias/comunidad)

Categoría emergente	Estudiantes (GF1, TD-BP)	Docentes / Directivos (GF2, TD-DD)	Familias / Comunidad (GF3)	Interpretación investigadora
Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas	Reconocen y valoran glosas locales, asociadas a juegos, comida y familia; sienten orgullo cuando se validan en el aula.	Consideran importante la diversidad, pero sin herramientas claras para integrarla en el currículo.	Usan glosas de forma cotidiana y expresan deseo de que no se estigmaten en la escuela.	Existe un capital lingüístico latente; el reconocimiento escolar legitima la identidad y fortalece la autoestima cultural.

Brecha escuela–hogar en el uso del repertorio léxico	Uso fragmentado y poco sistemático en el aula; la mayoría se limita al espacio familiar.	Perciben que las glosas no hacen parte del currículo formal, solo en efemérides o carteleras.	Señalan que “en la escuela no se habla así”; desean continuidad entre hogar y aula.	La falta de articulación hogar–escuela limita el tránsito de saberes y debilita la apropiación lingüística.
Currículo oculto monocultural	Se adaptan a dinámicas escolares donde su repertorio vernáculo no es central.	Reconocen la diversidad, pero priorizan estándares oficiales; las prácticas interculturales se reducen a actos conmemorativos.	Cuestionan la invisibilización del lenguaje propio en la escuela.	Predomina un currículo oculto que tolera la diversidad sin integrarla como eje formativo.
Capital lingüístico no aprovechado	Demuestran curiosidad y motivación cuando se rescatan vocablos en clase.	Interés en formarse, pero limitado por recursos y orientaciones oficiales.	Ofrecen disponibilidad para aportar relatos, cocina, música y saberes.	El potencial de aprendizaje situado se desperdicia si no se activa como recurso pedagógico.
Limitaciones en formación y recursos docentes	Piden más espacios lúdicos para usar las palabras en clase.	Reconocen la falta de formación intercultural y materiales didácticos.	Manifiestan interés en cocrear materiales con la escuela.	La carencia de formación y recursos condiciona la sostenibilidad de la propuesta curricular.
Potencial de co-docencia y colaboración comunitaria	Se muestran receptivos cuando sus saberes son validados en actividades escolares.	Plantean proyectos interdisciplinarios, pero sin claridad de implementación.	Disposición a participar como sabedores en actividades escolares.	El involucramiento comunitario refuerza la legitimidad cultural y favorece procesos de coenseñanza.
Tensión entre estándares oficiales y pertinencia cultural	Ven sus expresiones marginadas frente a contenidos “oficiales”.	Se debaten entre cumplir estándares y dar cabida a lo cultural.	Piden que la lengua sea reconocida institucionalmente.	La tensión revela la necesidad de equilibrar políticas oficiales con prácticas pedagógicas interculturales.

Fuente: elaboración de la autora.

La triangulación de actores (Tabla 60) constituyó un proceso clave para contrastar y articular las distintas voces que confluyeron en la investigación. Desde la perspectiva estudiantil, se reconoció la presencia viva de vocablos nativos en sus prácticas cotidianas, aunque con un uso fragmentado y con poca legitimación escolar; ello reveló la existencia de un vínculo identitario latente que se fortalecía cuando los repertorios lingüísticos eran validados en el aula. Por su parte, los docentes y directivos expresaron la importancia de incluir la diversidad cultural en el currículo, pero manifestaron limitaciones en formación,

lineamientos y recursos, lo que evidenció la permanencia de un currículo oculto monocultural que toleraba la diferencia sin integrarla plenamente.

En contraste, las familias y la comunidad resaltaron el valor cotidiano y afectivo de las glosas locales, al tiempo que cuestionaron su escasa visibilidad en la escuela, enfatizando la necesidad de tender puentes entre el hogar y el ámbito académico. La triangulación entre estos actores mostró convergencias en el reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas y en la voluntad de preservarlas como parte del patrimonio cultural de Barranquilla y del Caribe colombiano. Sin embargo, también puso en evidencia divergencias significativas: mientras estudiantes y familias aspiraban a que la lengua se integrara de forma natural en el currículo, docentes y directivos priorizaban la adaptación a estándares oficiales y a criterios de calidad institucional.

Este cruce de perspectivas permitió develar tensiones estructurales, pero también oportunidades de transformación pedagógica y comunitaria. En el marco de la Investigación-Acción Participativa, esta triangulación de actores validó los hallazgos y generó escenarios de diálogo y co-construcción que fortalecieron el carácter democrático de la investigación. Además, aportó fundamentos sólidos para avanzar hacia el diseño de un currículo multicultural y multilingüe, ya que permitió comprender cómo cada grupo de actores vivía, valoraba y proyectaba la relación entre lengua, identidad y educación. De esta manera, el análisis de las percepciones y actitudes frente al multilingüismo se convirtió en un insumo central para el cumplimiento del propósito de la tesis: generar reflexiones teóricas y prácticas que conduzcan a procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativamente más asertivos y contextualizados en la región Caribe (Tabla 61).

Tabla 61

Triangulación metodológica: contraste entre relatos escritos, observaciones en campo y registros visuales

Dimensión / Categoría	Relatos escritos (actores)	Observaciones en campo (investigador)	Registros visuales (talleres, producciones, evidencias)	Interpretación y hallazgos
Currículo educativo	Estudiantes expresaron que pocas veces las glosas se incorporaban en	Se evidenció que los docentes limitaban la inclusión a efemérides o actos	Fotografías de carteleras y murales muestran referencias aisladas a culturas afro e	El currículo se mantiene monocultural; la inclusión intercultural ocurre

	actividades formales.	simbólicos.	indígenas.	de manera fragmentada y no sistemática.
Multilingüismo / Plurilingüismo	Familias valoraron la oralidad en glosas como parte de su cotidianidad.	Se observó que los niños usaban vocabulario nativo en juegos, pero no en clase.	Videos de talleres muestran a los estudiantes corregir y usar glosas con entusiasmo.	Existe un capital lingüístico latente, pero no se activa curricularmente en la escuela.
Cultura y culturalidad	Comunidades resaltaron la importancia de relatos, música y cocina tradicional.	La dinámica escolar no incluye sistemáticamente estos elementos culturales.	Registros visuales de talleres muestran representaciones gráficas (dibujos, dramatizaciones).	El patrimonio cultural es reconocido simbólicamente, pero carece de estructura pedagógica sostenida.
Educación multicultural	Docentes reconocieron la diversidad, pero expresaron falta de herramientas metodológicas.	Se constató disposición a innovar, pero limitada por la presión de cumplir estándares.	Mapas semánticos contruidos en talleres integran vocablos afro e indígenas.	La voluntad existe, pero se tensiona frente a la rigidez curricular y la escasez de materiales.
Diversidad cultural / multiculturalidad	Los padres manifestaron el deseo de que la escuela legitime el vocabulario familiar.	Brecha clara entre repertorio usado en casa y en el aula.	Evidencias de juegos lingüísticos en talleres demuestran la vitalidad del vocabulario en la comunidad.	Se reafirma la brecha escuela–hogar; la interculturalidad es vivida más en el contexto familiar que en el escolar.
Cierre / síntesis	Todos los actores expresaron interés en visibilizar y preservar los vocablos nativos.	El investigador identificó un clima favorable para la coconstrucción de contenidos.	Producciones finales de talleres (cartillas, dibujos, dramatizaciones) refuerzan el interés colectivo.	Condiciones favorables para diseñar un currículo multicultural y multilingüe desde la IAP.

Fuente: elaboración de la autora.

Percepciones y actitudes frente al multilingüismo y la diversidad cultural de la IED Universal y ESANA

El estudio de las percepciones y actitudes frente al multilingüismo y la diversidad cultural constituyó un componente esencial dentro del camino metodológico de esta tesis, pues permitió comprender cómo los actores educativos interpretaron y valoraron los repertorios lingüísticos y culturales presentes en su cotidianidad escolar. Explorar estas disposiciones reveló la manera en que los estudiantes, docentes y familias asumieron la

convivencia entre lenguas y saberes; también evidenció las tensiones y oportunidades para transformar dichas representaciones en prácticas pedagógicas inclusivas.

Desde una perspectiva sociocrítica, conocer los imaginarios y posturas de la comunidad educativa se vinculó con la intencionalidad pedagógica de propiciar escenarios donde el aprendizaje, el diálogo intercultural y la valoración de las lenguas originarias se convirtieron en ejes de formación ciudadana y emancipadora (Freire, 1997; Walsh, 2009). En coherencia con el diseño metodológico basado en la Investigación-Acción Participativa, el análisis de las percepciones y actitudes permitió articular el diagnóstico con la construcción de soluciones colectivas. Esto favoreció la legitimación de las voces de los actores como punto de partida para resignificar el currículo y fortalecer el vínculo identitario con el patrimonio lingüístico del Caribe colombiano.

En consonancia con lo aquí plasmado, el diagnóstico participativo evidenció una serie de percepciones diferenciadas en torno al multilingüismo y a la diversidad cultural entre los actores educativos tanto en la IED Universal como en la Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA). En términos generales, se identificó una valoración funcional del idioma inglés, motivada principalmente por su asociación con oportunidades laborales y académicas futuras. Esta percepción instrumental del inglés, si bien favoreció su aceptación, limitó su comprensión como vehículo de pensamiento y construcción intercultural, reduciéndolo a una herramienta utilitaria antes que a un medio de diálogo entre culturas.

Por otro lado, el español, lengua vehicular y dominante en el contexto escolar, fue percibido como el eje central de la enseñanza, aunque no se identificaron procesos pedagógicos explícitos que promovieran una reflexión crítica sobre su uso, su variación dialectal ni su relación con otras lenguas presentes en el territorio. Esta ausencia de conciencia metalingüística reforzó una visión monolingüe del currículo y restringió la posibilidad de pensar la escuela como un espacio para el encuentro entre lenguas y saberes diversos.

Este ejercicio favoreció el tránsito hacia un examen más profundo de las convergencias y divergencias que emergieron en los talleres y grupos focales, posibilitó la

construcción de categorías interpretativas que dieron cuenta de los puntos de encuentro, las tensiones y los retos para la inclusión efectiva de los repertorios lingüísticos en el currículo escolar. De esta manera, el conocimiento de las actitudes y percepciones se convirtió en puente analítico entre el diagnóstico inicial y la configuración de propuestas pedagógicas transformadoras, coherentes con el horizonte intercultural que orientó la investigación.

Convergencias

El análisis de los talleres diagnósticos colaborativos en la IED Universal y en la ESANA evidenció un conjunto de puntos de encuentro que permiten afirmar que la interculturalidad lingüística ya se encuentra presente en ambos contextos, aunque de manera incipiente. Estas convergencias, observadas en dimensiones como la diversidad lingüística, la identidad cultural y la disposición institucional, mostraron que tanto estudiantes como docentes reconocen el valor de las lenguas y expresiones locales como parte del patrimonio educativo y social. No obstante, su aprovechamiento pedagógico es aún limitado, lo que confirma que existe un capital cultural y lingüístico latente que, de ser legitimado, puede constituirse en una base sólida para la construcción de un currículo más inclusivo y contextualizado.

En contraste, la lengua wayuunaiki y otras lenguas indígenas son mayoritariamente desconocidas por los estudiantes y docentes. La mayoría de los participantes manifestó no haber tenido contacto previo con estas lenguas ni con expresiones culturales propias de los pueblos originarios, lo cual evidenció una distancia simbólica entre el currículo escolar y la riqueza étnica del entorno urbano. No obstante, al presentar información contextualizada sobre la presencia de pueblos como los Wayuu, Mokane o Zenú en la región y su reconocimiento oficial por parte del distrito, se generaron reacciones de sorpresa, interés y apertura, especialmente en los estudiantes, quienes expresaron disposición a conocer y valorar estas culturas.

De manera significativa, algunos docentes reconocieron que en el currículo aún no se ha integrado en sus prácticas una mirada intercultural crítica, tal como la plantea Walsh (2009), quien sostiene que “la interculturalidad implica una transformación profunda de los saberes, los vínculos y las formas de habitar el espacio educativo”. Esta toma de conciencia

inicial, impulsada por el diálogo generado en el proceso diagnóstico, permitió abrir un espacio de problematización respecto al lugar de la diferencia cultural y lingüística en la escuela pública urbana y evidenció la necesidad de revisar los enfoques pedagógicos desde los cuales se construyen las prácticas curriculares actuales.

A pesar de las limitaciones en el conocimiento activo de lenguas distintas al español, se detectaron actitudes favorables hacia la diversidad cultural cuando esta fue abordada desde un enfoque pedagógico respetuoso y situado. En particular, las narrativas de los estudiantes reflejaron interés por aprender sobre las expresiones artísticas, las leyendas, la gastronomía y las costumbres de comunidades indígenas y afrodescendientes, lo que constituye un punto de partida valioso para el diseño de propuestas curriculares interculturales que conecten con sus intereses y expandan su horizonte lingüístico y cultural.

En cuanto a la aplicación del Taller 1 en ESANA, permitió visibilizar cómo los estudiantes, en especial aquellos pertenecientes a comunidades wayuu, conciben la lengua como un recurso de identidad y convivencia. Este hallazgo respondió directamente al objetivo específico de caracterizar las percepciones, usos y niveles de conocimiento de los aportes léxicos nativos, en tanto los jóvenes reconocen vocablos en wayuunaiki y manifiestan interés por validarlos en el espacio escolar. Desde la perspectiva teórica, Hymes (1996) enfatiza que la competencia comunicativa se construye en contextos sociales donde el lenguaje funciona como marcador de identidad, mientras que Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se potencia mediante la interacción con pares y el uso de prácticas culturales cercanas.

La validación de glosas locales en este taller confirma que el capital lingüístico existente entre los estudiantes no ha sido suficiente para aprovecharlo en el currículo; por tanto, quedó como un recurso latente. A la luz de la interpretación realizada que legitima estos repertorios, fortalece el vínculo identitario de los estudiantes con su lengua y también abre la posibilidad de una educación más inclusiva, que reconozca la diversidad como un activo formativo y no como un obstáculo.

En este apartado también se observó que tanto estudiantes de la IED Universal como participantes de la ESANA reconocieron la existencia de un capital lingüístico y cultural

afrodescendiente e indígena presente en su entorno inmediato, aunque este no esté suficientemente visibilizado en las prácticas escolares o formativas. Este hallazgo dialogó con lo planteado por Cummins (2000), quien sostiene que la validación de los repertorios lingüísticos de los aprendientes fortalece la identidad y potencia la motivación académica. Asimismo, en ambos espacios existe disposición favorable hacia la inclusión de elementos interculturales en el currículo, lo que coincide con los aportes de Walsh (2009), al señalar que la interculturalidad debe ser declarativa, práctica y transformadora.

En cuanto a la dimensión de diversidad lingüística, tanto estudiantes de la IED Universal como los de la ESANA reconocieron vocablos nativos (glosas afrodescendientes o expresiones en wayuunaiki) y los asociaron con espacios familiares o comunitarios. En ambos casos, el uso escolar de estas expresiones es reducido y esporádico, lo cual confirmó lo que Hornberger (2006) denomina “capital lingüístico subutilizado”. Esta convergencia demostró que el vínculo identitario existe, pero aún no se activa plenamente en el espacio escolar.

Por otro lado, en la dimensión de identidad cultural, fue posible identificar un reconocimiento afectivo de las prácticas locales: en la IED Universal, vinculadas a la comida, el juego y el barrio; mientras que, en la ESANA, ligadas al orgullo de pertenecer a una comunidad wayuu o de convivir con estudiantes diversos. En ambos escenarios, el valor simbólico de las tradiciones está presente, pero carece de estrategias curriculares que lo fortalezcan. Este hallazgo coincide con Cummins (2000), al resaltar que la validación de las identidades culturales eleva la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

En la dimensión de disposición institucional, tanto docentes de la IED Universal como de la ESANA expresaron voluntad de integrar contenidos interculturales, pero coincidieron en que no cuentan con materiales, lineamientos ni tiempos suficientes para hacerlo. Esto confirma lo señalado por Walsh (2009), quien advierte que la interculturalidad suele quedarse en lo declarativo cuando no existe un soporte pedagógico y normativo que la materialice.

Divergencias

De igual manera, los talleres revelaron diferencias significativas que permiten comprender cómo cada institución enfrenta de forma particular los retos de la interculturalidad lingüística. En la IED Universal, las glosas locales aparecen como expresiones de la vida cotidiana que carecen de respaldo curricular, mientras que en la ESANA el wayuunaiki se presenta como lengua viva en voz de estudiantes nativos, aunque se enfrenta a la rigidez de un currículo técnico-profesional. Estas divergencias, que se manifestaron en las dimensiones lingüísticas, pedagógicas e identitarias, muestran que la incorporación de la diversidad en el ámbito educativo dependió de la interacción entre el contexto institucional, las percepciones de los actores y las posibilidades de gestión curricular.

Por otro lado, las divergencias se expresaron en las percepciones y actitudes frente al uso de vocablos nativos y contenidos culturales. En la IED Universal, el vínculo identitario con las glosas locales apareció ligado a la vida cotidiana, los juegos y la oralidad familiar, pero carece de respaldo pedagógico sistemático. En contraste, en ESANA, aunque existe una población estudiantil wayuu que aporta legitimidad lingüística a través del wayuunaiki, se evidenció que la diversidad se enfrenta a un currículo rígido y a limitaciones institucionales para su implementación. Este contraste coincide con lo planteado por Hornberger (2006), quien advierte que los modelos educativos tienden a marginar las lenguas originarias cuando no existen lineamientos claros y condiciones pedagógicas para su incorporación.

En la dimensión lingüística, mientras en la IED Universal los vocablos afrodescendientes e indígenas son usados de manera cotidiana en casa, pero invisibilizados en el aula, en ESANA el Wayuunaiki tiene portadores legítimos (estudiantes nativos), lo que abre la posibilidad de un aprendizaje situado. Sin embargo, esta potencialidad se enfrenta a un currículo más rígido y tecnocrático que limita su incorporación. La diferencia reveló cómo el contexto institucional condiciona la legitimación de la diversidad lingüística (Hymes, 1996). En cuanto a la dimensión pedagógica, en la IED Universal predominaron las prácticas culturales ligadas a efemérides o actividades extracurriculares, mientras que en ESANA la diversidad aparece más como un reto que como una oportunidad, debido a la rigurosidad en

las directrices de la formación policial. Esto confirma la crítica de Jordán (2012), quien plantea que la escuela tiende a relegar la diversidad a actividades marginales, en lugar de integrarla al currículo formal.

En la dimensión identitaria e institucional, en la IED Universal se manifestó un deseo explícito de las familias de que la escuela legitime las glosas locales, mientras que en ESANA el debate se centró en la necesidad de vincular la diversidad con la misión institucional de formar policías para contextos pluriculturales. Esta divergencia reflejó cómo las expectativas comunitarias y los objetivos institucionales no son idénticos, aunque ambos coinciden en que la interculturalidad debe ocupar un lugar más central.

Contraste colectivo: necesidades y vacíos identificados en el ámbito curricular

Los hallazgos del diagnóstico participativo evidenciaron importantes vacíos en el diseño, implementación y evaluación del currículo escolar en lo concerniente a la atención a la diversidad cultural y lingüística. Aunque las dos instituciones educativas participantes manifestaron interés por fortalecer una educación inclusiva, las prácticas curriculares aún se encontraron ancladas a una lógica homogeneizadora que privilegió el conocimiento hegemónico y occidental, dejando escaso margen para la integración de saberes propios, lenguas étnicas o formas alternativas de producción de conocimiento.

Una de las principales necesidades identificadas en ambos establecimientos educativos consistió en la ausencia de una política institucional que orientara de manera explícita la incorporación del enfoque multicultural y multilingüe en los proyectos pedagógicos, las áreas del conocimiento y las prácticas de aula. Esta omisión se tradujo en currículos fragmentados, en los que los contenidos sobre diversidad cultural se abordaron de forma superficial, episódica o circunscrita a celebraciones conmemorativas, sin que existiera una articulación con los objetivos formativos ni con las realidades sociolingüísticas del entorno.

Asimismo, se constató una carencia de recursos didácticos adecuados para el tratamiento pedagógico de la diversidad lingüística. Los docentes participantes manifestaron

tener pocas herramientas metodológicas y escaso acompañamiento institucional para desarrollar propuestas que incluyeran el inglés como segunda lengua desde una perspectiva intercultural, y aun menos para incorporar saberes y elementos lingüísticos de lenguas ancestrales como el wayuunaiki. Esta situación confirmó lo planteado por Hamel (2008), quien advirtió que el reconocimiento legal de las lenguas indígenas en América Latina no siempre se tradujo en prácticas curriculares efectivas, debido a la falta de materiales, formación docente y voluntad política.

Igualmente, se detectó en las dos instituciones educativas participantes una escasa formación del profesorado en competencias interculturales y multilingües, lo cual limitó su capacidad para mediar en procesos educativos que reconocieran, valoraran y problematizaran la diferencia. Esta debilidad formativa generó prácticas que, sin ser abiertamente excluyentes, tendieron a invisibilizar la diversidad o a tratarla como algo exótico o ajeno, lo que condujo a una visión monocultural del conocimiento.

Otro vacío significativo se relacionó con la limitada participación de las comunidades (familias, sabedores ancestrales, representantes étnicos) en la construcción del currículo. A pesar de que existieron lineamientos de política pública que promovieron la participación activa de los actores comunitarios en el diseño de propuestas educativas interculturales, como lo estableció el Acuerdo No. 031 de 2013 en el Distrito de Barranquilla, esta dimensión no fue suficientemente explorada por la IED Universal. La escuela continuó operando bajo una lógica vertical, en la que las decisiones curriculares fueron asumidas por el cuerpo docente sin diálogo estructurado con los referentes culturales del territorio.

Por último, el diagnóstico también identificó una oportunidad: el interés manifiesto por parte de la comunidad educativa (especialmente estudiantes y algunos docentes) por transformar el currículo hacia una perspectiva más contextualizada, que incluyera y dignificara las voces diversas del entorno (Tabla 62). Este interés, aunque aún incipiente, representó una base fértil para emprender procesos de diseño curricular participativo, fundamentados en la Investigación-Acción Participativa (IAP), donde las comunidades fueron constructoras activas del conocimiento.

Tabla 62

Mapeo Participativo: Percepciones y actitudes frente al multilingüismo y la diversidad cultural

Dimensión / Categoría	Convergencias	Divergencias	Propósito de investigación relacionado	Literatura científica de sustento	Interpretación de hallazgos
Diversidad lingüística	Estudiantes en ambas instituciones reconocen la existencia de vocablos nativos (glosas afrodescendientes o wayuunaiki). El uso es esporádico en la escuela, pero valorado en el hogar o la comunidad.	En la IED Universal, las glosas se usan en la oralidad cotidiana, pero no se legitiman en clase. En la ESANA, el wayuunaiki tiene portadores nativos, pero el currículo no lo incorpora.	Caracterizar percepciones, usos y niveles de conocimiento de los aportes léxicos nativos.	Hymes (1996): la competencia comunicativa se construye en contextos sociales. Hornberger (2006): las lenguas indígenas suelen marginarse cuando no hay lineamientos claros.	Existe un capital lingüístico latente que no ha sido capitalizado en la escuela. Su legitimación puede fortalecer la identidad estudiantil y favorecer aprendizajes más significativos.
Identidad cultural	En ambas instituciones, los vocablos y prácticas culturales poseen alto valor simbólico y afectivo, asociados a la familia, juegos, costumbres y tradiciones.	En la IED Universal se perciben como expresiones locales del barrio y del hogar. En la ESANA, se vincula al orgullo de pertenencia étnica (wayuu) y a la convivencia intercultural.	Identificar prácticas pedagógicas actuales relacionadas con lenguas originarias o contenidos culturales.	Cummins (2000): validar la identidad cultural aumenta la motivación y el sentido de pertenencia. Walsh (2009): la interculturalidad debe ser práctica y transformadora.	La identidad cultural es reconocida, pero carece de estrategias pedagógicas que garanticen su transmisión y sostenibilidad en la escuela.
Disposición institucional	Docentes en ambas instituciones expresan voluntad de integrar lo intercultural, pero señalan falta de tiempo, materiales y lineamientos claros.	En la IED Universal se limita a efemérides y actividades extracurriculares. En la ESANA, la rigidez del currículo restringe aún más la incorporación de diversidad.	Identificar pertinencia e impacto de las prácticas pedagógicas actuales.	Walsh (2009): sin soporte pedagógico, la interculturalidad queda en lo declarativo. Jordán (2012): la escuela suele relegar la diversidad a eventos conmemorativos.	La disposición existe, pero no trasciende por falta de condiciones estructurales. Requiere acompañamiento o formativo y materiales para pasar de la intención a la práctica curricular.
Dimensión pedagógica	Se reconoce que la diversidad cultural y lingüística tiene un lugar en las	En la IED Universal se limita a actividades aisladas. En la	Diseñar un modelo curricular transversal que integre	Stoller (2006): proyectos integrados legitiman saberes locales.	Sin lineamientos curriculares transversales, la interculturalidad

	prácticas escolares, aunque de forma marginal.	ESANA, las prácticas interculturales son casi inexistentes dentro del currículo formal.	lo multicultural y lo multilingüe.	Freire (1970): el aprendizaje situado y dialógico fortalece el sentido crítico.	queda fragmentada. El proyecto debe diseñar propuestas que resignifiquen las prácticas pedagógicas.
Dimensión identitaria e institucional	Tanto familias como estudiantes valoran los vocablos nativos y desean que la escuela los legitime.	En la IED Universal, la demanda viene de familias que buscan reconocimiento escolar. En la ESANA, la tensión está entre la formación técnica y la necesidad de incluir diversidad cultural en la misión institucional.	Evaluar la efectividad del modelo curricular en contextos locales.	Cummins (2000): la transferencia positiva ocurre cuando se valoran las lenguas en el aula. Walsh (2009): la interculturalidad implica transformar estructuras e incorporarlas.	La interculturalidad se concibe como necesidad común, pero los caminos difieren: en la escuela básica desde lo comunitario, en la ESANA desde lo institucional y misional.

Fuente: elaboración de la autora

Principales categorías emergentes desde las voces de los actores

La aplicación de los talleres de diagnóstico colaborativo en la IED Universal y en la ESANA permitió identificar un conjunto de categorías emergentes que enriquecen el análisis y abren nuevas rutas de comprensión frente a los propósitos de esta investigación. Estas categorías, construidas a partir de las voces de estudiantes, familias, docentes y directivos docentes, constituyen un insumo central en la medida en que visibilizan percepciones, tensiones y posibilidades que no estaban previstas en las dimensiones iniciales. Su emergencia respondió al principio de la Investigación-Acción Participativa (IAP), que reconoce a los actores educativos como co-constructores del conocimiento (Fals, 1987; Freire, 1970).

De esta manera, más que simples hallazgos descriptivos, se configuraron como expresiones vivas del vínculo entre lengua, identidad y cultura; ofrecen claves para reorientar las prácticas pedagógicas y consolidar el diseño de un modelo curricular transversal, pertinente y situado en la diversidad multicultural y multilingüe del Caribe colombiano

(Tabla 63). En primera instancia, el reconocimiento de las lenguas originarias implica un valor afectivo y simbólico que refuerza la identidad cultural de quienes las portan. Autores como Fishman (1991) y Skutnabb-Kangas (2017) sostienen que las lenguas son vehículos de memoria histórica y cohesionadores de comunidades. En los talleres, estudiantes y docentes manifestaron el deseo de que vocablos nativos y expresiones locales fueran visibilizados en el currículo. Este hallazgo interpela a la escuela a superar la invisibilización de las glosas étnicas en la enseñanza formal, validando su poder simbólico para fortalecer el sentido de pertenencia.

Tabla 63

Categorías emergentes desde las voces de los actores

Categoría emergente	Definición / sentido	Evidencia empírica	Hallazgos principales	Sustento teórico	Postura investigadora
Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas	Valor identitario y emocional que poseen las lenguas originarias como patrimonio cultural vivo. Punto de partida para fortalecer el vínculo identitario de los estudiantes con la lengua a través de la validación cultural en el currículo.	Estudiantes y familias valoran vocablos locales; hay una alta carga emocional en palabras relacionadas con familia, comida y juego, aunque sin claridad sobre su origen.	Estudiantes y docentes desean visibilizar vocablos nativos y expresiones locales más allá de lo conmemorativo.	Fishman (1991); Skutnabb-Kangas (2017): la lengua como vehículo de memoria histórica y cohesión.	Posicionar las lenguas nativas como saberes legítimos en el aula, no solo como elementos folclóricos.
Brecha escuela–hogar en el uso del repertorio léxico	Distancia entre los usos lingüísticos familiares y los contenidos escolares. La necesidad de tender puentes entre prácticas lingüísticas del hogar y el aula reduce la distancia cultural.	Las familias usan glosas cotidianamente, pero perciben que “en la escuela no se habla así”.	Vocablos de origen indígena/afro presentes en el habla barranquillera son ignorados en el currículo.	Cummins (2000): la pérdida de continuidad entre la lengua familiar y la escolar debilita la autoestima y el aprendizaje.	La escuela debe tender puentes con el hogar mediante una pedagogía intercultural crítica.
Currículo oculto monocultural	Reproducción implícita de una hegemonía cultural y lingüística. Urge transformar el currículo más allá de lo simbólico hacia prácticas pedagógicas sostenidas e integradas.	Docentes y directivos reconocen diversidad, pero solo la visibilizan en efemérides o carteleras.	Predominio del castellano estándar; discursos inclusivos pero prácticas homogeneizantes.	Apple (1995); Walsh (2009): el currículo oculta visiones eurocéntricas y excluyentes.	Desmontar críticamente este currículo oculto y sustituirlo por uno plural y situado.
Capital lingüístico latente no aprovechado	Recursos comunicativos de los estudiantes que no son valorados en la	Estudiantes muestran entusiasmo y orgullo cuando sus	Se constata riqueza léxica y bilingüismo incipiente desaprovechados en prácticas pedagógicas.	Bourdieu (1991): el capital lingüístico tiene valor social y simbólico; su negación implica	Activar este capital en dinámicas pedagógicas creativas y reflexivas.

	escuela.	glosas son validadas, pero no se articulan al currículo.		exclusión.	
Limitaciones en formación y recursos docentes	Insuficiencia de preparación y materiales para un currículo intercultural.	Docentes demandan materiales, lineamientos y formación para aplicar interculturalidad.	Dificultad para enseñar lenguas nativas y perspectivas críticas; ausencia de materiales pertinentes.	García, Johnson y Seltzer (2017); López (2014): necesidad de formación docente continua y recursos contextualizados.	No es un déficit individual: urge formación, co-docencia y producción de materiales locales.
Potencial de co-docencia y colaboración comunitaria	Integración de saberes escolares y comunitarios en procesos de enseñanza.	Familias y sabedores ofrecen relatos, cocina, música, memoria cultural.	Actores muestran disposición a colaborar con sabedores y hablantes nativos.	Fals (1987); Zavala (2019): conocimiento situado y co-docencia intercultural como ruptura de la verticalidad.	Institucionalizar la co-docencia como estrategia estructural de la escuela intercultural.
Tensión entre estándares oficiales y pertinencia cultural	Dilema entre cumplir exigencias normativas y atender realidades locales.	Docentes dudan sobre cómo alinear estándares y DBA con un enfoque intercultural.	Docentes y estudiantes perciben que los estándares MEN invisibilizan prácticas culturales propias.	Hornberger (2006): políticas lingüísticas imponen homogeneidad frente a la diversidad local.	Buscar un equilibrio crítico: adaptar estándares, ampliándolos con prácticas y contenidos pertinentes.

Fuente: elaboración de la autora

Como investigadora, asumo que no basta con enseñar “acerca de” las lenguas nativas; requiere posicionarlas como saberes legítimos dentro del aula, situando su dimensión emocional y comunitaria en el centro del aprendizaje. La categoría de reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas evidenció que estudiantes y familias valoran profundamente las glosas y vocablos locales, aunque en muchos casos desconocen su origen afrodescendiente o indígena. Esta situación confirma el propósito de investigación orientado a caracterizar las percepciones y usos de los aportes léxicos nativos, debido a que pone de relieve que existe un capital cultural que, si bien no siempre es consciente, constituye un punto de partida sólido para fortalecer el vínculo identitario con la lengua. En concordancia con Hymes (1972) y Cummins (2000), la lengua, además de ser un medio de comunicación, es considerada un marcador de identidad que potencia la autoestima cultural y el empoderamiento comunitario.

En cuanto a la segunda categoría, se evidenció una discontinuidad entre los usos lingüísticos cotidianos en el hogar y los contenidos del aula. Según Cummins (2000), cuando la escuela desconoce los repertorios familiares, se genera una brecha que debilita tanto el desarrollo cognitivo como la autoestima de los estudiantes. En la IED Universal, por ejemplo, algunos vocablos presentes en el habla barranquillera y con raíces indígenas o afrodescendientes no encuentran un lugar en el currículo. Este hallazgo es crítico porque muestra cómo la escuela reproduce un modelo homogéneo que deslegitima las prácticas familiares y comunitarias.

Mi postura es que la reducción de esta brecha exige una pedagogía intercultural crítica, que establezca puentes reales entre la lengua de la escuela y la del hogar, y reconozca a los estudiantes como portadores de capital lingüístico legítimo. Se identificó la brecha entre escuela y hogar en el uso del repertorio léxico. Mientras las familias reportaron el uso cotidiano de glosas en sus interacciones, perciben que en la escuela tales expresiones se invisibilizan o son relegadas a lo anecdótico. Este hallazgo dialoga con los planteamientos de Hornberger (2006), quien propone la “continua de

biliteracidad” como una oportunidad para que los repertorios lingüísticos circulen entre contextos formales e informales de aprendizaje. De este modo, la investigación encontró sustento en la necesidad de cerrar la distancia entre el capital lingüístico familiar y las prácticas escolares, alineándose con el objetivo de identificar las prácticas pedagógicas actuales relacionadas con contenidos culturales.

Asimismo, la categoría de currículo oculto monocultural se reflejó en que docentes y directivos, aunque reconocen la diversidad lingüística, limitan su integración a efemérides, carteleras o eventos conmemorativos. Apple (1995) advierte que, además de los contenidos explícitos, la escuela transmite valores implícitos que configuran un currículo oculto. En este caso, los talleres revelaron que, pese a discursos inclusivos, persiste una hegemonía de la lengua castellana estándar y de referentes culturales homogeneizantes. Esto evidencia un currículo oculto monocultural que excluye otras cosmovisiones y modos de hablar.

El hallazgo confirma lo señalado por Walsh (2009) respecto a cómo el sistema educativo perpetúa un modelo eurocéntrico que invisibiliza epistemologías diversas. Desde mi postura investigadora, sostengo que la transformación curricular requiere desmontar críticamente este currículo oculto para abrir paso a un diseño que represente auténticamente la pluralidad cultural y lingüística de la región Caribe. Esta visión fragmentada de la interculturalidad responde a lo que Walsh (2009) denomina una perspectiva meramente declarativa, que no transforma las estructuras curriculares ni los enfoques pedagógicos. En este sentido, el hallazgo alertó sobre la necesidad de superar un modelo escolar que tolera la diversidad sin incorporarla de manera sistemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al seguir a Bourdieu (1991), el capital lingüístico, como cuarta categoría, se refiere al valor social y simbólico de las lenguas y variedades. En ambos contextos estudiados se evidenció que los estudiantes poseen un capital lingüístico plural (expresiones locales, bilingüismo incipiente, saberes orales), pero este no es aprovechado pedagógicamente. En lugar de potenciarlo, la escuela lo minimiza al

generar desaprovechamiento de recursos comunicativos que podrían enriquecer las competencias. El hallazgo sugiere que este capital no reconocido se convierte en un potencial desaprovechado para el aprendizaje significativo y contextualizado. Como investigadora, al defender que el currículo debe orientarse a activar este capital lingüístico, integra sus manifestaciones en dinámicas pedagógicas de creación y reflexión crítica.

De igual forma, el estudio reveló un capital lingüístico latente no aprovechado. Los estudiantes experimentan orgullo y entusiasmo cuando sus vocablos son validados públicamente, pero dichas manifestaciones no encuentran un lugar estable en la planeación curricular. Visto desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), esto representó una oportunidad pedagógica: el aprendizaje situado y mediado por prácticas próximas puede ser el detonante de un desarrollo cognitivo más significativo. Sin embargo, la ausencia de estrategias didácticas sostenidas limitó este potencial y reafirmó la urgencia de diseñar un modelo curricular transversal.

También emergió la categoría de limitaciones en la formación y en los recursos para la interculturalidad. Un factor recurrente en los talleres fue la dificultad de los docentes para incorporar lenguas nativas o perspectivas interculturales debido a la falta de formación específica y a la carencia de materiales pertinentes. De acuerdo con García, Johnson y Seltzer (2017), los maestros requieren tanto capacitación en pedagogías translenguas como acceso a recursos culturales para implementar un currículo inclusivo.

Este hallazgo coincide con investigaciones de López (2014) sobre etnoeducación en Colombia, que señalan la precariedad de condiciones formativas como un obstáculo estructural. Mi lectura crítica es que se trata de una limitación estructural que el diseño curricular debe atender y promover la formación continua, codocencia con sabedores y materiales co-construidos. Este hallazgo coincide con lo señalado por Jordán (2017), quien advierte que, sin un acompañamiento pedagógico y una política clara, la interculturalidad corre el riesgo de convertirse en un discurso

vacío. La pertinencia de este resultado radicó en que este conectaba de forma directa con el objetivo de determinar la relevancia de las prácticas pedagógicas actuales y su impacto en la identidad lingüística.

La participación de sabedores, líderes comunitarios y hablantes nativos se perfila como una oportunidad estratégica. Los talleres revelaron una disposición positiva tanto de docentes como de comunidad para generar espacios de codocencia. Esto se alinea con el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (Fals, 1987), que resalta el valor del conocimiento situado y compartido. Asimismo, Zavala (2019) plantea que la codocencia intercultural rompe con la verticalidad del aula y construye puentes intergeneracionales. El hallazgo sugiere que los actores reconocen la necesidad de trabajar conjuntamente en el rescate lingüístico. Mi postura investigadora se orienta a potenciar la codocencia como estrategia estructural, no como actividad esporádica, legitimar la voz de las comunidades dentro de la escuela

El potencial de co-docencia y colaboración comunitaria, ya que familias y sabedores manifestaron interés en aportar desde relatos, cocina, música y tradiciones. Esta disposición reforzó los planteamientos de Freire (1970) y la IAP, quienes conciben la educación como un diálogo de saberes y una práctica emancipadora. Del mismo modo, se reconoció una tensión entre estándares oficiales y pertinencia cultural, pues los docentes expresan dudas sobre cómo articular los lineamientos curriculares oficiales con un enfoque intercultural. Tal tensión puede resolverse con metodologías basadas en proyectos y tareas integradas (Stoller, 2006), que permiten mantener el rigor académico sin sacrificar la autenticidad cultural.

La revisión de antecedentes en los ámbitos internacional, nacional y local evidenció un creciente interés por situar la diversidad lingüística y cultural como un eje fundamental de los procesos curriculares. En el plano internacional, Velita (2023) mostró la vigencia del pensamiento indigenista en los marcos curriculares, lo que legitimó la incorporación del wayuunaiki en espacios escolares como la IED Universal y la ESANA. De manera complementaria, Ortiz (2022) planteó la necesidad de

conectar los referentes curriculares con prácticas pedagógicas concretas que materializaran la interculturalidad, mientras que Rangel (2022) sugirió estrategias de inclusión étnica pertinentes para la educación media en contextos multiculturales.

Estas perspectivas internacionales permitieron comprender que las percepciones de estudiantes y docentes frente al multilingüismo debían ser valoradas como parte de un entramado global de reconocimiento de derechos lingüísticos. En ese sentido, esta sistematización se construyó desde la interpretación situada de las narrativas y acciones colectivas, tal como lo sugirió Kemmis (2005), quien destacó que el conocimiento en la IAP emergía en la interacción dialógica entre los saberes académicos y los saberes populares. Así, el diagnóstico permitió visibilizar la pluralidad de lenguas y cosmovisiones presentes en las comunidades escolares, al tiempo que evidenció la necesidad de un currículo que articulara el español, el inglés y el wayuunaiki desde un enfoque intercultural, situado y transformador.

En el ámbito nacional, Zabala (2023) aportó una visión esclarecedora sobre cómo los docentes percibían y vivenciaban la educación bilingüe intercultural, aspecto clave para el diagnóstico de necesidades en las dos instituciones participantes. Este hallazgo dialogó con Delgado (2023), quien analizó el papel del inglés en la educación primaria, mostrando que las actitudes hacia el multilingüismo requerían equilibrar la enseñanza de una lengua extranjera con el fortalecimiento de repertorios nativos. Asimismo, Casella (2021) demostró cómo el currículo podía convertirse en un medio para promover la equidad en comunidades afrodescendientes, idea fundamental para enfrentar el currículo oculto monocultural identificado en los talleres de diagnóstico.

A su vez, Serrano (2021) ofreció una mirada humanista al currículo policial, que resultó especialmente útil en el caso de la ESANA, donde las percepciones de los futuros agentes de policía debían vincularse a una formación cívica sensible a la diversidad cultural. En concordancia con lo anterior, los hallazgos se presentaron diferenciados por institución educativa, sin perder de vista los elementos transversales que permitieron establecer puntos de convergencia y contraste entre los contextos. Cada subapartado recogió los elementos más significativos de esta fase diagnóstica,

organizados en función de las categorías emergentes que orientaron la construcción colectiva del currículo multicultural y multilingüe.

Las percepciones y actitudes respecto al multilingüismo y la diversidad cultural en la IED Universal y en la ESANA mostraron tensiones y oportunidades que justificaron un proceso de sistematización, según los antecedentes revisados y los hallazgos de campo. Sin embargo, los hallazgos también mostraron un capital cultural y lingüístico latente, que, desde una postura crítica investigativa, debía convertirse en un eje articulador de la propuesta curricular. Así, las voces de los actores locales se enlazaron con discusiones académicas más amplias, confirmando que la construcción de un currículo multicultural y multilingüe fue una apuesta ética, pedagógica y política hacia la inclusión y el diálogo de saberes.

Los antecedentes revisados y los hallazgos de campo confirmaron que las percepciones y actitudes frente al multilingüismo y la diversidad cultural en la IED Universal y en la ESANA evidenciaron tensiones y oportunidades que justificaron la necesidad de un proceso de sistematización. Este paso resultó indispensable para ordenar, interpretar y resignificar los aportes de estudiantes, docentes y comunidad, de modo que las voces recogidas en los talleres y grupos focales trascendieran lo anecdótico y se convirtieran en insumos sólidos para la construcción curricular. Desde la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa (IAP), la sistematización permitió establecer aprendizajes colectivos, generar categorías emergentes y construir sentidos compartidos que orientaron las fases posteriores del diseño multicultural y multilingüe.

Finalmente, se identificó una tensión constante entre la obligación de cumplir con estándares oficiales (MEN) y la necesidad de un currículo situado culturalmente. Como lo argumenta Hornberger (2006), la política lingüística suele imponer modelos homogeneizantes que entran en contradicción con las realidades locales. En ESANA y en la IED Universal, docentes y estudiantes perciben que el énfasis en resultados estandarizados invisibiliza las prácticas culturales propias. Este hallazgo refleja un dilema estructural: ¿cómo responder a las exigencias institucionales sin perder la

pertinencia comunitaria? Desde mi postura, defender que el modelo curricular multicultural y multilingüe debe encontrar un punto de equilibrio crítico, adaptar los estándares, pero ampliándolos con contenidos y prácticas que reflejen la diversidad lingüística y cultural del Caribe.

Las categorías emergentes establecidas ilustraron la riqueza de las percepciones y prácticas presentes en los contextos educativos estudiados; evidenciaron las tensiones estructurales que limitan la plena incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la escuela. Al mismo tiempo, revelaron un horizonte de posibilidades que, de ser capitalizadas curricularmente, pueden transformar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en escenarios más inclusivos, democráticos y significativos. En este sentido, su identificación constituyó un punto de inflexión metodológico y analítico, pues permitió vincular los propósitos de la investigación con la literatura científica y con la interpretación crítica de los hallazgos. Además, cimentó bases sólidas para el diseño y la implementación del modelo curricular intercultural y multilingüe.

**CAPÍTULO V: QUINTA INTERACCIÓN MULTICULTURAL Y
MULTILINGÜE: DISEÑO DEL CURRÍCULO MULTICULTURAL Y
MULTILINGÜE: ESPAÑOL, INGLÉS Y WAYUUNAIKI**

La relevancia de las lenguas en un currículo multicultural y multilingüe

El diseño curricular multicultural y multilingüe propuesto en esta investigación se fundamentó en la integración de tres lenguas clave para el contexto caribeño: el castellano, el inglés y el wayuunaiki. Cada una de ellas representa un instrumento de comunicación y un vehículo de identidad, memoria y proyección sociocultural. El castellano, como lengua oficial y predominante en la escuela, adquirió un carácter de mediación que permitió visibilizar las huellas léxicas indígenas (Wayuunaiki). Reconocer estas glosas y giros dialectales en el currículo permite un valor formativo y de legitimidad académica.

En tanto que el inglés, vinculado a las políticas nacionales de bilingüismo y a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras del MEN, se consideró más allá de su función instrumental. En el marco de este currículo, el inglés se resignificó como un espacio de apertura al mundo, pero también como oportunidad de reflexión intercultural. Así, se promovió un enfoque en el que aprender inglés significó dialogar con ellos y fortalecer la autoestima lingüística del estudiantado. Por otro lado, el Wayuunaiki, lengua ancestral de la comunidad wayuu, se incorporó como eje de identidad y memoria cultural. Su enseñanza en la IED Universal y en la Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA) se entendió como un acto de justicia lingüística y como estrategia para revitalizar un patrimonio en riesgo.

La presencia del Wayuunaiki en el currículo permitió establecer puentes entre la escuela y las comunidades originarias, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la valoración de la diversidad. En este sentido, la propuesta curricular se concibió como un entramado pedagógico en el que el castellano, el inglés y el Wayuunaiki se

potenciaron mutuamente. Esta interrelación posibilitó la formación de competencias comunicativas asertivas y contextualizadas y contribuyó al cumplimiento de los propósitos investigativos: formar estudiantes capaces de reconocer, valorar y ejercer su identidad lingüística y cultural en contextos locales, nacionales y globales.

La enseñanza del castellano en un currículo multicultural y multilingüe

En el marco de esta investigación, la lengua castellana se entendió como el eje articulador del currículo, dado su carácter de lengua oficial y de uso predominante en la escuela. Sin embargo, más allá de su función instrumental, el castellano se analizó como un espacio de disputa y resignificación cultural, en el que confluyeron los aportes léxicos afrodescendientes e indígenas presentes en el habla barranquillera. El propósito de la investigación permitió fortalecer su vínculo identitario con los estudiantes de la IED Universal y de la Escuela de Policía Antonio Nariño.

Las variables del estudio permitieron evidenciar que el castellano, en su variante local, albergaba un capital simbólico y afectivo latente. Dicho capital se manifestó en expresiones de la vida cotidiana asociadas con la familia, la comida, el juego y el barrio, que los estudiantes reconocieron y valoraron, aunque sin una clara conciencia de su origen afrodescendiente o indígena. Este hallazgo coincidió con lo planteado por Cummins (2000) respecto al empowerment lingüístico, en tanto el reconocimiento escolar de los repertorios vernáculos fortaleció la identidad y la motivación estudiantil.

Desde el estado del arte, los referentes internacionales (Velita, 2023; Ortiz, 2022; Rangel, 2022) habían demostrado la importancia de legitimar las lenguas y dialectos locales en los marcos curriculares. A nivel nacional, autores como Zabala (2023) y Casella (2021) habían puesto en evidencia cómo el currículo oficial podía reproducir inequidades al invisibilizar las lenguas ancestrales, mientras que, en el ámbito local, Carrillo (2022) y Fuentes (2023) habían documentado experiencias significativas de enseñanza del castellano en contextos de diversidad cultural y movilidad humana. Estos antecedentes dialogaron con los hallazgos de la presente investigación, al

confirmar que el currículo monocultural invisibilizaba los aportes nativos, pero que existía un potencial para resignificarlo desde una perspectiva intercultural.

La aplicación de los instrumentos permitió identificar que, en la práctica pedagógica, el castellano se enseñaba bajo un enfoque normativo y estandarizado. Sin embargo, cuando se habilitaron espacios lúdicos y participativos, emergieron de manera espontánea glosas locales, juegos de palabras y procesos metalingüísticos entre pares. Las familias, por su parte, reconocieron que estos vocablos circulaban cotidianamente en el hogar, aunque no transitaban de forma legítima hacia el espacio escolar. Esta brecha entre escuela y hogar reforzó lo planteado por Hornberger (2003) en su modelo de la continua de bilingüedad, donde se subrayaba la necesidad de abrir canales de tránsito entre repertorios comunitarios y académicos.

Desde la interpretación de la investigadora, el castellano en su dimensión escolar representó un escenario en el que convergieron tensiones entre estándares oficiales y pertinencia cultural. Se constató que la escuela operaba con un currículo oculto monocultural, que toleraba la diversidad léxica, pero no la integraba de manera estructural. No obstante, también se evidenció la presencia de un capital lingüístico no aprovechado, con alto valor simbólico y afectivo, que podía convertirse en la base para un diseño curricular inclusivo. Esta reflexión condujo a plantear que la enseñanza del castellano debía trascender el mero dominio de normas gramaticales para constituirse en un espacio de construcción identitaria, diálogo intercultural y justicia lingüística.

La enseñanza del inglés en un currículo multicultural y multilingüe

En el marco de la presente investigación, el inglés se analizó como lengua extranjera de alta relevancia en el currículo escolar, en tanto respondía a políticas nacionales e internacionales que buscaban fortalecer las competencias comunicativas en un mundo globalizado. No obstante, más allá de su carácter instrumental y de prestigio, el interés de este estudio consistió en comprender cómo se había incorporado

el inglés en la escuela y en qué medida podía articularse con un enfoque multicultural y multilingüe que reconociera la diversidad lingüística del Caribe colombiano.

Las variables del estudio permitieron evidenciar que el inglés, en la práctica escolar, se había trabajado desde un modelo normativo, centrado en la enseñanza de estructuras gramaticales y vocabulario funcional, con poca conexión con los repertorios culturales de los estudiantes. Los hallazgos mostraron que existía una disposición positiva hacia su aprendizaje, motivada por su prestigio y utilidad, aunque en muchos casos se percibía como una lengua lejana y poco vinculada con la identidad local. Esta situación coincidió con lo planteado por Cummins (2005), quien advirtió que las lenguas de prestigio podían reforzar desigualdades si no se articulaban con los repertorios lingüísticos de origen.

El estado del arte ofreció un sustento clave para este análisis. En el ámbito nacional, Delgado (2023) había mostrado cómo el inglés en la educación primaria se enseñaba generalmente sin conexión con la diversidad cultural de los estudiantes, lo que limitaba su pertinencia pedagógica. A nivel internacional, Ortiz (2022) propuso la importancia de conectar referentes curriculares globales con prácticas pedagógicas interculturales, mientras que Rangel (2022) enfatizó estrategias de inclusión étnica que podían aplicarse también a la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos aportes dialogaron con los hallazgos del presente estudio y muestran que el inglés podía convertirse en un puente intercultural si se diseñaban propuestas pedagógicas situadas.

La aplicación de los instrumentos en la IED Universal y en la ESANA permitió identificar que los estudiantes reconocían el valor instrumental del inglés, pero no lo asociaban directamente con su identidad cultural. Sin embargo, cuando se integraron actividades lúdicas y contextuales, surgieron procesos de apropiación más significativos. En particular, en los talleres colaborativos se observaron intentos de los estudiantes por relacionar expresiones en inglés con situaciones cotidianas y con

palabras propias de su repertorio cultural en castellano o Wayuunaiki. Este hallazgo coincidió con los planteamientos de Vygotsky (1979), al evidenciar que el aprendizaje situado y mediado socialmente facilitaba la transferencia de saberes entre lenguas.

Desde la interpretación de la investigadora, el inglés representó tanto un reto como una oportunidad. El reto se situó en la tensión entre los estándares oficiales, que priorizaban competencias alineadas con marcos internacionales de evaluación, y la pertinencia cultural, que demandaba un currículo sensible a la realidad sociolingüística del Caribe. La oportunidad se identificó en la posibilidad de resignificar la enseñanza del inglés como espacio de encuentro intercultural, donde los estudiantes pudieran reconocer su lengua materna y los aportes léxicos nativos como parte del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En esta perspectiva, la enseñanza del inglés se concibió como parte de una ecología lingüística amplia, en la que el castellano, el Wayuunaiki y el inglés podían complementarse y enriquecer mutuamente.

La enseñanza del wayuunaiki en un currículo multicultural y multilingüe

En el contexto de esta investigación, el Wayuunaiki se consideró una lengua ancestral de vital importancia para el fortalecimiento del vínculo identitario y la revitalización de los aportes léxicos nativos en el Caribe colombiano. Su inclusión en el diseño curricular respondió a la necesidad de superar procesos históricos de invisibilización y marginación, reconociéndola como parte esencial del patrimonio cultural y lingüístico de las comunidades locales. En coherencia con el propósito de la tesis, el Wayuunaiki se analizó como un eje de transformación pedagógica y social.

Las variables del estudio permitieron establecer que el Wayuunaiki, aunque presente en algunos estudiantes y familias vinculadas a la IED Universal y a la ESANA, no había sido incorporado de manera sistemática en las prácticas pedagógicas. Los hallazgos evidenciaron que existía un conocimiento fragmentado sobre esta lengua y

que la mayor parte de las referencias provenían del ámbito familiar o comunitario. Sin embargo, se constató un alto valor simbólico y afectivo hacia las palabras en Wayuunaiki, percibidas como portadoras de memoria, identidad y resistencia cultural. Este resultado coincidió con lo planteado por Hornberger (2006), quien destacó la importancia de legitimar los repertorios vernáculos en la escuela para garantizar procesos educativos interculturales auténticos.

El estado del arte ofreció referentes sustanciales para comprender este fenómeno. En el ámbito internacional, Velita (2023) fundamentó la vigencia del pensamiento indigenista en los marcos curriculares y aportó insumos para pensar la integración del Wayuunaiki como lengua viva en el aula. A nivel nacional, Zabala (2023) mostró cómo la educación bilingüe intercultural requería escuchar las voces de los docentes y comunidades para garantizar la pertinencia, mientras que Casella (2021) evidenció que el currículo podía promover la equidad en comunidades afrodescendientes, un argumento extrapolable a las comunidades indígenas. En el ámbito local, Carrillo (2022) documentó experiencias exitosas de enseñanza del español como segunda lengua en población Wayuu, lo que ofreció claves para reflexionar sobre la educación multilingüe desde un enfoque situado.

Los instrumentos aplicados en la fase diagnóstica permitieron observar que los estudiantes mostraban curiosidad y orgullo cuando se introducían vocablos en Wayuunaiki, especialmente en actividades lúdicas y dialogadas. En los talleres colaborativos emergieron dinámicas de corrección entre pares y negociaciones de significado que fortalecieron el aprendizaje metalingüístico. Asimismo, las familias expresaron el deseo de que la lengua fuera reconocida en la escuela y no limitada al ámbito doméstico; reafirmaron la brecha entre hogar y escuela identificada previamente. En la ESANA, la presencia de estudiantes wayuu permitió validar culturalmente la propuesta y contar con portadores legítimos de la lengua, lo que enriqueció la coconstrucción curricular.

Desde la interpretación de la investigadora, el wayuunaiki se constituyó en un eje fundamental para dar coherencia al modelo de currículo multicultural y multilingüe. Su incorporación representó tanto un acto de justicia social como una estrategia pedagógica innovadora, en tanto visibilizó un capital lingüístico latente no aprovechado curricularmente. El reto principal se situó en la falta de recursos didácticos y en la limitada formación docente, mientras que la oportunidad radicó en el potencial de la codocencia comunitaria y en la apertura de espacios de diálogo de saberes. En síntesis, el Wayuunaiki ofreció la posibilidad de resignificar la escuela como espacio de resistencia cultural y como escenario de aprendizaje situado en la diversidad.

Tabla 64

Cuadro comparativo: castellano, inglés y wayuunaiki en el currículo multicultural y multilingüe

Lengua	Aportes al currículo	Tensiones identificadas	Oportunidades pedagógicas
Castellano	Lengua de escolarización y comunicación principal. Permite desarrollar competencias discursivas, literarias y comunicativas transversales. Fortalece la cohesión entre escuela y comunidad.	Riesgo de hegemonía frente a otras lenguas; currículo monocultural que prioriza la norma estándar y minimiza repertorios locales.	Revalorar la diversidad dialectal del Caribe; legitimar glosas y expresiones nativas; conectar prácticas escolares con repertorios familiares y comunitarios.
Inglés	Lengua extranjera priorizada en políticas nacionales. Aporta apertura global, acceso a la información y movilidad académica.	Enseñanza centrada en estándares internacionales desconectados del contexto; falta de materiales contextualizados y docentes con formación intercultural.	Integrar el inglés en proyectos interdisciplinarios con enfoque cultural; favorecer la transferencia positiva entre lenguas (Cummins); vincular música, arte y cultura juvenil.
Wayuunaiki	Lengua ancestral de la región. Aporta identidad, memoria y resistencia cultural. Enriquecimiento léxico y simbólico de los estudiantes.	Invisibilización histórica en el currículo formal; escasez de recursos didácticos y docentes bilingües; uso limitado a espacios familiares.	Promover co-docencia con sabedores wayuu; construir materiales pedagógicos propios; fortalecer el vínculo identitario y la conciencia intercultural desde la infancia.

Fuente: elaboración de la autora

Principios orientadores del currículo (identidad, diversidad, inclusión, diálogo de saberes)

La formulación de principios orientadores para el currículo multicultural y multilingüe resultó esencial porque estableció el marco conceptual y ético que a su vez guió cada decisión pedagógica del presente estudio. Estos principios permitieron comprender que la educación, lejos de ser un proceso neutral, reflejó valores y relaciones de poder que pueden reproducir desigualdades o transformarlas. Al definir lineamientos que priorizan la identidad, la diversidad, la inclusión y el diálogo de saberes, el currículo se constituyó en un instrumento que reconoce la dignidad de las culturas afrodescendientes e indígenas, valoriza los repertorios léxicos nativos y amplía las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

La incorporación de los principios orientadores respondió a la finalidad de la investigación de promover prácticas educativas contextualizadas, equitativas y sostenibles, capaces de fortalecer el vínculo entre lengua, cultura y ciudadanía en la región Caribe de Colombia. La elección de los principios orientadores (identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes) encontró sustento en los hallazgos que revelan tanto fortalezas como tensiones en el tratamiento escolar de los repertorios léxicos afrodescendientes e indígenas. Las categorías emergentes, como el reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas, el capital lingüístico latente no aprovechado y el potencial de codocencia comunitaria, evidenciaron que existe un acervo cultural significativo que permanece relegado.

A su vez, la brecha entre escuela y hogar en el uso del repertorio léxico, así como la tensión entre los estándares oficiales y la pertinencia cultural, muestran la urgencia de diseñar un currículo que legitime los saberes locales y fortalezca el vínculo identitario de los estudiantes con su lengua y cultura. Desde la perspectiva teórica, autores como Hymes y Cummins plantean que la competencia comunicativa se consolida cuando se reconoce la dimensión social y cultural del lenguaje, mientras que Freire y Walsh proponen el diálogo de saberes como condición para una educación emancipadora. Asumir estos principios significa, por tanto, responder al propósito

central de la tesis: generar un modelo curricular multicultural y multilingüe que supere prácticas fragmentarias y promueva experiencias educativas que integren las voces de la comunidad, consoliden la interculturalidad y potencien la ciudadanía crítica en la región Caribe de Colombia.

1. Identidad

El currículo debe partir del reconocimiento de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes como eje central de su formación. Reconocer y legitimar los repertorios léxicos nativos, las memorias colectivas y los relatos de las comunidades afrodescendientes e indígenas del Caribe colombiano fortalece el sentido de pertenencia y dignifica los saberes históricamente marginados (Hall, 1997; Walsh, 2009). La identidad en esta investigación se concibe como una construcción dinámica que se nutre del diálogo entre las raíces locales y los horizontes globales. El principio de identidad responde a la necesidad de que los estudiantes reconozcan y valoren los aportes afrodescendientes e indígenas presentes en el habla y en la memoria cultural de Barranquilla.

La identidad se constituyó en un pilar esencial para el diseño de un currículo multicultural y multilingüe; entonces, es vista para comprender el aprendizaje como un proceso profundamente ligado al reconocimiento de quiénes son los estudiantes y de los contextos culturales y lingüísticos en los que están inmersos. En el Caribe colombiano, y de manera particular en Barranquilla, la diversidad étnica y el carácter multidialectal de su habla configuran un escenario privilegiado para el desarrollo de propuestas pedagógicas que fortalezcan el vínculo identitario con las lenguas ancestrales y con los aportes léxicos de raíz afrodescendiente e indígena. La incorporación de la identidad como principio rector en el currículo reconoce que el conocimiento se inscribe en historias, memorias y prácticas que han sido históricamente invisibilizadas en el espacio escolar.

En particular, los hallazgos derivados de los talleres diagnósticos colaborativos en la IED Universal y en la Escuela de Policía Antonio Nariño confirmaron la existencia de un capital lingüístico latente en los estudiantes, expresado en el

reconocimiento simbólico y afectivo de glosas nativas. Sin embargo, este acervo permanece fragmentado y carece de un lugar sistemático en la enseñanza. Desde la perspectiva de Cummins (2001), fortalecer la identidad lingüística del alumnado contribuye a su autoestima académica y favorece la transferencia entre lenguas y potencia la comprensión y el aprendizaje. La ausencia de un enfoque intencionado hacia la identidad en el currículo perpetúa la brecha entre el hogar y la escuela, obstaculiza la integración de repertorios léxicos familiares en el ámbito formal.

En este sentido, la identidad se entendió como el punto de partida para la planificación de contenidos y experiencias de aprendizaje que conecten los saberes locales con el conocimiento académico. Freire (1997) sostiene que la educación solo cobra sentido cuando parte de la experiencia vital de los sujetos, reconociendo sus historias y lenguajes. Diseñar un currículo multicultural y multilingüe con base en este principio supuso legitimar las voces de estudiantes, docentes, familias y sabedores comunitarios, integrar sus aportes en propuestas que dignifiquen su identidad cultural y lingüística. Además, invitó a trascender el enfoque conmemorativo que limita las prácticas interculturales a eventos ocasionales y abre paso a un trabajo sostenido y articulado con los fines de la educación.

La identidad también orientó la articulación entre los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo. El diálogo de saberes, impulsado desde la investigación-acción participativa, revela que la construcción de un currículo significativo requiere el encuentro horizontal entre conocimientos académicos y saberes ancestrales. Walsh (2010) subraya que la interculturalidad crítica solo es posible cuando se reconoce la legitimidad de los conocimientos situados, al resignificar su lugar en la escuela. De este modo, el principio de identidad contribuyó a superar la tensión entre los estándares oficiales y la pertinencia cultural y favoreció la creación de espacios donde la pluralidad lingüística sea motor de innovación pedagógica y no un elemento periférico.

Adoptar la identidad como principio orientador implicó asumir un compromiso con la justicia social y con la equidad en el acceso al conocimiento. La construcción de

un currículo multicultural y multilingüe en Barranquilla tiene la función de revitalizar vocablos en desuso, formar ciudadanos conscientes de su historia, capaces de valorar la riqueza lingüística que los rodea y de proyectarla hacia nuevos horizontes. La escuela, al posicionar la identidad como eje, se transforma en un espacio de resistencia frente a la homogeneización cultural, promoviendo el respeto, la inclusión y el fortalecimiento de la memoria colectiva.

Así, la identidad deja de ser una referencia abstracta para convertirse en una práctica pedagógica que resignifica el presente y potencia el futuro de las lenguas y culturas que conviven en el Caribe colombiano.

2. Diversidad

La diversidad lingüística y cultural constituye un valor pedagógico que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asumirla como principio implicó integrar en el currículo la pluralidad de voces, prácticas y cosmovisiones que habitan la escuela, fomentar el respeto y la valoración de las diferencias (UNESCO, 2003). En este sentido, el currículo debe visibilizar lenguas y expresiones culturales, así como promover su interacción en escenarios educativos que favorezcan la equidad y la justicia social.

La identidad constituyó un eje fundamental en la configuración de un currículo multicultural y multilingüe, debido a que articuló los saberes, valores y lenguas que dan sentido a la experiencia educativa. En el contexto del Caribe colombiano, donde convergen tradiciones afrodescendientes, indígenas y criollas, el reconocimiento de la identidad lingüística y cultural trasciende el plano simbólico y se convierte en una herramienta pedagógica para la equidad y la inclusión. Según Freire (1997), la educación debe posibilitar que los sujetos se reconozcan como portadores de historia y cultura, el fomento de la capacidad crítica y su participación en la transformación de su realidad. Desde esta perspectiva, un currículo que incorpora la identidad, además de transmitir contenidos, también habilita procesos de reflexión sobre el origen y el valor de las lenguas y los saberes comunitarios.

El análisis realizado en la presente tesis doctoral evidenció categorías emergentes que enriquecieron esta reflexión: el reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas, el capital lingüístico latente no aprovechado y la brecha escuela-hogar en el uso del repertorio léxico muestran cómo los estudiantes poseen recursos culturales que rara vez encuentran validación en el ámbito escolar. Desde la teoría de la competencia comunicativa (Hymes, 1972) y el enfoque del “empoderamiento” en contextos bilingües (Cummins, 2001), la identidad debe considerarse un motor para el aprendizaje. Al valorar los vocablos nativos, se fortalece el sentido de pertenencia y se favorece la transferencia de saberes entre lenguas, lo que amplía las capacidades expresivas de los estudiantes.

Por lo tanto, la identidad se entendió como un vínculo entre memoria, lenguaje y cultura; además de ser un complemento opcional, es la base para un currículo que responda a los retos de la educación intercultural y multilingüe. Integrar esta perspectiva implicó superar la fragmentación de prácticas conmemorativas y situar la diversidad lingüística como columna vertebral de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, el currículo se convirtió en un espacio vivo donde las lenguas ancestrales y los saberes comunitarios dialogan con los contenidos académicos, permitiendo que los estudiantes aprendan, reconozcan, se valoren y contribuyan a preservar el legado cultural que los constituye.

3. Inclusión

La inclusión se expresa en la posibilidad de que todos los estudiantes participen activamente en experiencias de aprendizaje significativas, independientemente de su origen, lengua o pertenencia cultural. Un currículo inclusivo suprime las barreras pedagógicas y simbólicas, establece espacios en los que se reconozcan las contribuciones léxicas indígenas y afrodescendientes como elementos válidos del saber escolar (Booth & Ainscow, 2015). Este principio favoreció la cohesión social y la igualdad de oportunidades dentro de la comunidad educativa.

A ello, la inclusión en el presente estudio constituyó un principio esencial para garantizar que los procesos educativos reconozcan y valoren la diversidad de los sujetos, sus lenguas, saberes y contextos socioculturales. En el marco de un currículo multicultural y multilingüe, este principio se tradujo en el acceso equitativo al aprendizaje, en la construcción de espacios donde cada voz encuentre legitimidad y donde las diferencias se asuman como oportunidades para el crecimiento colectivo. Como señalan Booth y Ainscow (2011), las prácticas escolares inclusivas implican transformar culturas, políticas y metodologías, de modo que todas las personas participen y aprendan, fortaleciendo la comunidad educativa como escenario de respeto y cooperación.

El análisis de los talleres diagnósticos en la IED Universal y en ESANA reveló tensiones y oportunidades que sustentan la necesidad de un enfoque inclusivo. Las categorías emergentes (como el reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas, el capital lingüístico latente no aprovechado, la brecha escuela–hogar, las limitaciones en formación y recursos docentes y el potencial de co-docencia y colaboración comunitaria) evidenciaron que la inclusión va más allá de admitir estudiantes diversos; implicó legitimar sus saberes, repertorios lingüísticos y prácticas culturales dentro de las dinámicas escolares. Sin un compromiso real con la equidad, las iniciativas corren el riesgo de quedar restringidas a eventos conmemorativos, sin un impacto sostenido en la identidad y el aprendizaje.

Desde el enfoque sociocrítico (Blanco et al., 2013), la inclusión demanda cuestionar los marcos normativos y curriculares que perpetúan un currículo oculto monocultural. En este sentido, la educación intercultural debe vincularse con la justicia social, asegurar que los aportes léxicos afrodescendientes e indígenas dejen de ser relegados, por lo que ameritan ser integrados como contenidos legítimos, evaluables y transferibles al desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas. Por otro lado, Cummins (2001) advierte que el empoderamiento de los estudiantes en contextos bilingües o multilingües depende de su capacidad de usar su lengua y cultura como

recursos para el aprendizaje y la participación, lo que refuerza la pertinencia de un currículo inclusivo.

En definitiva, la inclusión, como principio orientador, aseguró que el currículo multicultural y multilingüe cumpliera con su propósito transformador: posibilitar que todos los estudiantes (independientemente de su origen étnico, social o lingüístico) participaran en experiencias educativas que promovieran la igualdad de oportunidades, el respeto por la diversidad y la revitalización de los patrimonios lingüísticos y culturales. Así, el proceso curricular se consolida como un instrumento para la cohesión social y la sostenibilidad de los saberes ancestrales, alineándose con los valores de justicia, pluralidad y pertenencia que demanda la educación del siglo XXI.

4. Diálogo de saberes

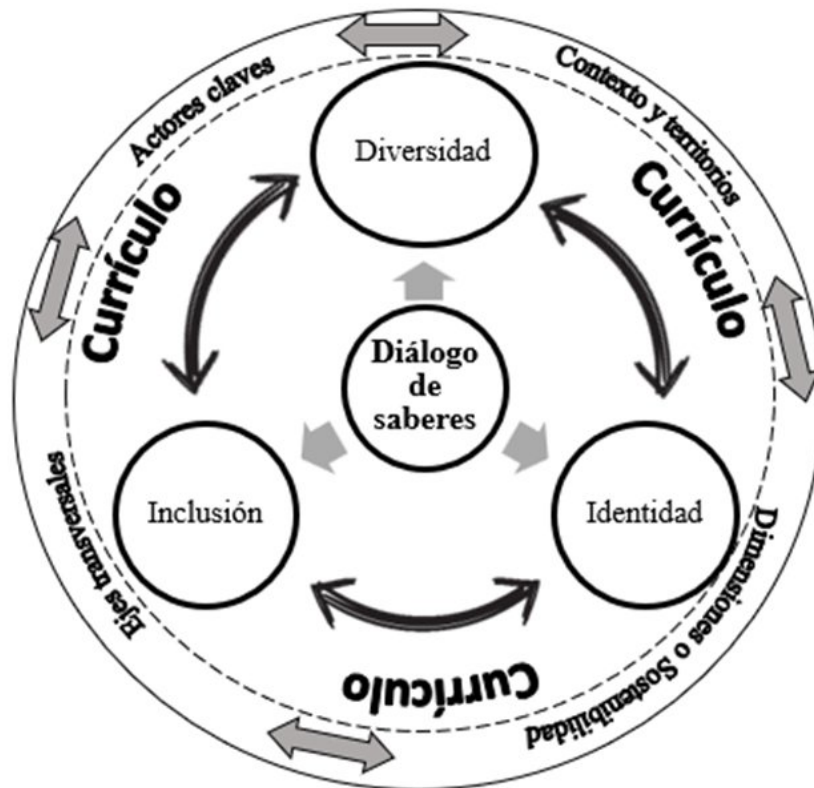
El diálogo de saberes orienta la construcción curricular como un espacio de intercambio entre conocimientos académicos, prácticas comunitarias y tradiciones orales. Este principio, inspirado en enfoques decoloniales y participativos (Freire, 1997; Santos, 2010), impulsó la creación de propuestas pedagógicas donde las lenguas y culturas locales dialoguen con otros saberes, amplíen las perspectivas de los estudiantes y promuevan aprendizajes críticos y contextualizados.

El diálogo de saberes se erigió como un principio fundamental para la construcción de un currículo multicultural y multilingüe, al reconocer que el conocimiento es patrimonio exclusivo de la academia; también se concibió como un tejido vivo que emerge de la interacción entre saberes ancestrales, experiencias comunitarias y saberes científicos. Este enfoque, propio de los modelos crítico-sociales y humanistas, permitió trascender la visión bancaria de la educación (Freire, 1970) para promover procesos participativos en los que cada actor (docentes, estudiantes, familias y portadores culturales) contribuye desde su voz a la producción de significados y prácticas pedagógicas.

En la Investigación-Acción Participativa (IAP), este principio constituye un eje metodológico, lo que fomenta relaciones horizontales que legitiman los conocimientos locales y los integran con propuestas educativas transformadoras (Lomas et al., 2019). El análisis de los talleres diagnósticos realizados en la IED Universal y en ESANA evidenció que la codocencia y la colaboración comunitaria constituyen una oportunidad clave para fortalecer los vínculos entre la escuela y el entorno cultural. La ausencia de estos procesos ha contribuido a mantener un currículo oculto monocultural, en el que los repertorios lingüísticos y culturales se tratan de manera fragmentada o meramente conmemorativa.

Figura 12

Elementos que rodearon y nutrieron los principios orientadores del currículo multicultural y multilingüe



Fuente: autoría propia

Desde la perspectiva teórica, el diálogo de saberes coincide con lo planteado por Walsh (2010), quien defiende la interculturalidad crítica como un proceso de

negociación y construcción conjunta de conocimiento, que desafía jerarquías epistémicas y fortalece la justicia social. En contextos multilingües, esta interacción se convierte en un vehículo para revitalizar vocablos en riesgo de desuso y para consolidar el vínculo identitario de los estudiantes con sus lenguas y culturas de origen. Además, contribuye al aprendizaje significativo, pues sitúa el proceso educativo en prácticas sociales y en el reconocimiento de experiencias que conectan la vida cotidiana con el conocimiento escolar (Vygotsky, 1978).

Estos escenarios favorecen la apropiación de aprendizajes, también fortalecen la autoestima cultural de los estudiantes y promueven una ciudadanía plural, incluyente y consciente de la riqueza lingüística que caracteriza al Caribe colombiano. Así, el currículo se configura como un espacio democrático en el que las diferencias se convierten en fuente de aprendizaje y los saberes diversos se proyectan hacia un horizonte educativo más equitativo y sostenible (Figura 12).

En concordancia con lo aquí expuesto, la construcción de un currículo multicultural y multilingüe requirió la articulación equilibrada de los principios de identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes, concebidos como elementos aislados, dimensiones complementarias que dan coherencia al proceso educativo. La identidad constituye el punto de partida para que los estudiantes reconozcan el valor simbólico y afectivo de sus lenguas nativas, fortaleciendo su autoestima cultural y su sentido de pertenencia.

La diversidad amplía el horizonte al legitimar la coexistencia de múltiples repertorios lingüísticos y culturales, convirtiéndolos en fuentes de aprendizaje y enriquecimiento mutuo. La inclusión, en tanto, asegura que los contenidos, metodologías y evaluaciones respondan a las necesidades de todos los actores, superen barreras estructurales y generen condiciones para la equidad. Finalmente, el diálogo de saberes articuló las voces de estudiantes, docentes, familias y portadores culturales, al integrar los conocimientos académicos con los saberes populares y ancestrales, en consonancia con la Investigación-Acción Participativa (Freire, 1970; Lomas et al., 2019).

Al concebir el currículo como un proyecto emancipador y situado, estos cuatro principios contribuyeron a formar ciudadanos críticos, capaces de respetar, preservar y dinamizar los patrimonios culturales y lingüísticos de su entorno. En este sentido, el currículo pasó de ser un plan de estudios a convertirse en un espacio de encuentro democrático, donde las diferencias se valoraron como fuentes de conocimiento y las comunidades participaron activamente en el proceso educativo. Tal perspectiva garantizó que la revitalización de los aportes léxicos nativos y la consolidación de la interculturalidad lingüística se sostuvieran más allá del proyecto, proyectándose hacia una transformación educativa sostenible, equitativa y profundamente enraizada en las realidades sociales del Caribe colombiano.

Estructura del currículo propuesto

La elaboración de los contenidos curriculares, así como los ajustes por grados y habilidades, respondió a los principios de la Investigación-Acción Participativa (IAP) y garantizó que el conocimiento pedagógico emergiera de un diálogo genuino entre investigadores, docentes, estudiantes, familias y aliados externos. A diferencia de los diseños verticales, este proceso reconoció que los saberes sobre lengua, cultura y prácticas educativas se encuentran distribuidos en la comunidad y deben ser movilizados para enriquecer el currículo (Fals Borda, 1987; Kemmis & McTaggart, 2005). Durante la fase diagnóstica, talleres y grupos focales permitieron identificar percepciones, usos y repertorios léxicos; en la fase de construcción, esos hallazgos se transformaron en insumos para consensuar progresiones de aprendizaje, acciones por habilidades y orientaciones metodológicas.

Las propuestas de cada grado se validaron en espacios de diálogo con docentes, representantes de la comunidad wayuu y sabedores étnicos, quienes analizaron la pertinencia cultural de los estándares y definieron las glosas y expresiones que nutrirían los aprendizajes. Así, el currículo multicultural y multilingüe se presenta como el resultado de un proceso colaborativo, crítico y reflexivo, coherente con el propósito de la tesis de fortalecer la identidad y la inclusión lingüística desde la escuela.

La definición de la estructura curricular constituyó un paso fundamental para materializar los principios orientadores del currículo multicultural y multilingüe. En este momento del proceso, la presente investigación se proyecta hacia la organización sistemática de los saberes y experiencias identificados, integra el reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas, el capital lingüístico latente no aprovechado, el potencial de codocencia comunitaria y las tensiones entre los estándares oficiales y la pertinencia cultural.

Desde el enfoque sociocrítico que orientó esta tesis, la estructura, además de ordenar aprendizajes, actuó como mediación pedagógica que articuló teoría, práctica y participación. Por ello, se propuso un diseño que atendió a cinco componentes esenciales: el marco normativo existente; el enfoque pedagógico y didáctico, que definió los fundamentos epistemológicos y metodológicos del aprendizaje; las áreas y ejes transversales, que integraron los saberes y valores interculturales en el currículo; las competencias lingüísticas y culturales, que orientaron el desarrollo de capacidades comunicativas en español, inglés y Wayuunaiki, vinculadas a la identidad y la ciudadanía global; y la construcción participativa de contenidos, que invitó a estudiantes, docentes, familias y sabedores a co-crear materiales y experiencias que resignifiquen el aprendizaje de las lenguas y los aportes culturales del Caribe colombiano.

Esta estructura, concebida como un sistema flexible y abierto, aseguró la sostenibilidad de los hallazgos y fortaleció el diálogo de saberes como núcleo articulador del proceso educativo tanto para la IED Universal como para la Escuela de Policía Antonio Nariño. A continuación, en primera instancia, serán presentados los componentes que permitieron la construcción del diseño curricular multicultural y multilingüe de la IED Universal:

Marco normativo del currículo multicultural y multilingüe (MEN) en la IED Universal

El diseño del currículo multicultural y multilingüe para la IED Universal se sustentó en un sólido marco normativo que asegura su coherencia con las disposiciones

legales y las orientaciones pedagógicas vigentes en Colombia, al tiempo que respalda la pertinencia social y cultural de la propuesta. En primer lugar, el diseño curricular está organizado según los lineamientos nacionales de calidad educativa establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, que incluyen el perfil de competencias, los estándares básicos de aprendizaje y las orientaciones curriculares para las áreas obligatorias y fundamentales, según lo establecido en la Ley General de Educación, artículo 23. Dichos referentes orientaron la definición de metas de aprendizaje en lengua castellana, lengua extranjera (inglés) y en el reconocimiento de las lenguas nativas. Esto, para asegurar que la propuesta cumpla con los requerimientos formales del sistema educativo.

Desde el reconocimiento de los derechos culturales, el diseño curricular se inspiró en los principios consignados en los referentes de educación intercultural y ética de la diversidad, debido a que promueve la inclusión y el respeto por la pluralidad de saberes, cosmovisiones y expresiones lingüísticas. En este sentido, se reconoció la necesidad de garantizar que los estudiantes, independientemente de su origen étnico o cultural, accedan a oportunidades equitativas para fortalecer su identidad y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad. Asimismo, el diseño curricular articuló sus componentes con programas institucionales y nacionales, entre ellos el Plan de Formación Integral PTA/FI 3.0, que fomenta el desarrollo integral del estudiante mediante Centros de Interés (CI), experiencias significativas y procesos de formación docente.

Esta articulación permitió que el currículo respondiera a necesidades locales y, además, dialogara con iniciativas estatales de fortalecimiento pedagógico y de acompañamiento a los establecimientos educativos. En el plano jurídico, la propuesta se fundamentó en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), especialmente en sus disposiciones sobre el derecho de todas las personas a recibir una educación pertinente, de calidad y respetuosa de las diferencias culturales y lingüísticas. A ello se sumaron los desarrollos normativos relacionados con la educación intercultural y bilingüe, que promueven la revitalización de las lenguas ancestrales y la formación de

ciudadanos comprometidos con la defensa del patrimonio inmaterial de las comunidades étnicas del país.

Estas orientaciones permitieron que los principios orientadores (identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes) se concretaran en prácticas pedagógicas pertinentes a cada etapa del desarrollo. Se articularon con la normativa nacional (Ley 115/1994, Ley 2383/2024, orientaciones curriculares del MEN) y con el enfoque sociocrítico de la IAP para garantizar el proceso formativo, el capital lingüístico y la construcción de ciudadanía intercultural. Además, fomentar la transferencia progresiva de saberes, desde la oralidad y el juego en Transición hasta el liderazgo y la investigación en Media, consolidó un currículo vivo y situado.

Este marco normativo, en diálogo con los principios de identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes, otorgó legitimidad al currículo propuesto, aseguró que su implementación respondiera a los hallazgos de la investigación y también fortaleció los compromisos institucionales y ministeriales con la equidad y la sostenibilidad cultural (Tabla 65).

Tabla 65:

Correspondencia entre referentes normativos y componentes del currículo multicultural y multilingüe

Referente Normativo	Aspectos claves	Componente del currículo al que aporta	Aplicación en la propuesta
Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) Ley 2383 de 2024.	Derecho a una educación pertinente y de calidad; reconocimiento de la diversidad étnica y cultural; fomento de la identidad nacional.	Enfoque pedagógico y didáctico; competencias lingüísticas y culturales.	Se orientó a la inclusión de la identidad lingüística y cultural en las metas de formación y aseguró que la propuesta se articula con el mandato legal de respeto por la diversidad.
Lineamientos y bases curriculares del MEN (Transición, Lengua Castellana e Inglés)	Perfil de competencias comunicativas y ciudadanas; estándares de aprendizaje; desarrollo de habilidades para la convivencia democrática.	Áreas y ejes transversales; competencias lingüísticas y culturales.	Permite la estructuración de metas de aprendizaje y contenidos multilingües (español, inglés y Wayuunaiki) e integra estándares oficiales con vocablos nativos.
Referentes de educación intercultural y ética	Promoción de la interculturalidad; valoración de	Enfoque pedagógico y didáctico;	Fundamenta la inclusión de glosas afrodescendientes e indígenas en el currículo y

de la diversidad (MEN)	cosmovisiones y saberes de comunidades étnicas.	construcción participativa de contenidos.	orienta estrategias de diálogo de saberes con familias y sabedores.
Orientaciones curriculares para la educación en contextos étnicos y multiculturales (MEN)	Reconocimiento de prácticas culturales y lingüísticas en el aula; propuestas pedagógicas situadas.	Enfoque didáctico, evaluación y materiales educativos.	Guía la contextualización de las actividades del currículo y legitima el trabajo con patrimonio cultural local.
Plan de Formación Integral PTA/FI 3.0	Desarrollo integral del estudiante; centros de interés; fortalecimiento de la formación docente.	Construcción participativa de contenidos; formación docente y evaluación.	Facilita la vinculación del Centro de Interés “Los pequeños investigadores universalistas” y la formación de maestros en prácticas interculturales.
Normas sobre educación intercultural bilingüe (Decretos y resoluciones MEN)	Revitalización de lenguas ancestrales; promoción del bilingüismo y multilingüismo en contextos escolares.	Competencias lingüísticas y culturales; construcción de contenidos.	Respaldan la integración del Wayunaiki como lengua de referencia, junto al español y al inglés, en actividades curriculares y evaluativas.

Fuente: elaboración propia

Enfoque pedagógico y didáctico del Currículo sugerido (IED Universal)

El diseño curricular multicultural y multilingüe de la IED Universal propuesto en la presente investigación se fundamentó en un enfoque pedagógico socio-crítico capaz de responder a la complejidad de los contextos culturales y lingüísticos del Caribe colombiano. Este enfoque partió del reconocimiento de que la escuela transmite saberes y actúa como un espacio de diálogo, participación y resignificación identitaria. Los principios orientadores (identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes) constituyen el marco ético y epistemológico que sustenta cada componente del currículo. Dichos principios, sustentados en teorías de la educación intercultural (Walsh, 2009; Jordán, 2015) y en la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa (IAP) de Lomas et al. (2019), orientan la construcción de experiencias de aprendizaje que reconozcan los repertorios lingüísticos y culturales de estudiantes, familias y docentes.

El análisis de los talleres de diagnóstico colaborativo y de los grupos focales permitió identificar categorías emergentes (como el reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas, la brecha escuela–hogar en el uso del repertorio léxico, el currículo oculto monocultural o el capital lingüístico latente no aprovechado) que

revelan la urgencia de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales. La evidencia mostró que, aunque existen expresiones de interculturalidad en la institución, estas se presentan de manera fragmentada y con carácter conmemorativo, sin una estructura que favorezca su sostenibilidad. Este hallazgo sustentó la necesidad de un enfoque didáctico que supere las actividades aisladas y proponga secuencias planificadas, progresivas y evaluables, donde los saberes afrodescendientes, indígenas y académicos dialoguen en igualdad de condiciones.

Desde el plano normativo, la propuesta se articuló con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), los Lineamientos Curriculares del MEN, los Referentes de Educación Intercultural y Ética de la Diversidad, y el Plan de Formación Integral PTA/FI 3.0, al asegurar coherencia entre la innovación pedagógica y los marcos legales vigentes. Así, el diseño curricular promovió la integración del español, el inglés y el Wayuunaiki mediante experiencias significativas que valoraran los aportes léxicos nativos, fomentaran la conciencia crítica y favorecieran la transferencia entre lenguas, siguiendo las perspectivas de Cummins (2001) sobre el empoderamiento lingüístico.

En este sentido, la didáctica propuesta se apoyó en metodologías activas y colaborativas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el trabajo por tareas y la mediación lúdica, coherentes con el enfoque comunicativo y con las recomendaciones de Freire (1997) y Stoller (2006) sobre la construcción participativa del conocimiento. La co-docencia con sabedores y miembros de la comunidad fortaleció el sentido de pertenencia y convirtió el aula en un espacio de investigación viva, donde el patrimonio cultural y lingüístico de Barranquilla adquiere relevancia pedagógica. De este modo, el currículo buscó desarrollar competencias lingüísticas y culturales, consolidó una cultura escolar que celebró la pluralidad, redujo las desigualdades y fortaleció la identidad de los estudiantes como herederos y constructores de una herencia multicultural y multilingüe.

Áreas y ejes transversales

La estructura curricular multicultural y multilingüe propuesta para la IED Universal incorporó un enfoque articulador de áreas y ejes transversales que buscó

responder a los desafíos identificados en el diagnóstico sociolingüístico y en los talleres colaborativos. Desde esta perspectiva, el currículo promovió un entramado formativo en el que las lenguas (español, inglés y Wayuunaiki), los saberes culturales y las competencias comunicativas se integraron en experiencias pedagógicas con sentido social e identitario.

El diseño curricular propuesto mantuvo su coherencia con los lineamientos tradicionales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y, al mismo tiempo, se ajustó a las disposiciones más recientes dirigidas al nivel de Transición. La Ley 2383 de 2024, que incorporó la educación socioemocional en la primera infancia, y las orientaciones sobre el Proyecto Pedagógico para Transición fortalecen la necesidad de reconocer este grado como base fundamental para el desarrollo de la identidad y de hábitos saludables. En este sentido, el currículo multicultural y multilingüe se alineó con la política educativa nacional al considerar que el aprendizaje de repertorios léxicos nativos, la valoración de las lenguas ancestrales y el respeto por la diversidad cultural pueden integrarse desde los primeros años mediante actividades lúdicas, afectivas y situadas.

El Proyecto Pedagógico de Transición, como instrumento organizador, articuló las experiencias de aprendizaje en torno a los ámbitos de desarrollo personal-social, comunicativo, corporal, cognitivo y artístico. En el marco de este proyecto, se propuso que los niños y niñas exploraran de manera temprana glosas afrodescendientes e indígenas presentes en el habla de Barranquilla, fortaleciendo así el vínculo identitario y su sentido de pertenencia. Este enfoque rescata vocablos en riesgo de desuso y contribuye a la construcción de ambientes protectores y emocionalmente seguros, aspecto congruente con la Ley 2383.

El diseño curricular multicultural y multilingüe que sustenta esta tesis se orientó, en su fase inicial, hacia las áreas directamente vinculadas con el desarrollo de las competencias comunicativas y el fortalecimiento del vínculo identitario: lengua castellana e inglés integrados con el wayuunaiki. Esta delimitación responde al

propósito central de la investigación, que busca consolidar un modelo teórico que favorezca la formación comunicativa contextualizada y asertiva, en coherencia con los hallazgos sobre el capital lingüístico latente, el reconocimiento simbólico de las lenguas nativas y la brecha entre los repertorios familiares y los espacios escolares.

En términos metodológicos, concentrar el alcance en estas disciplinas posibilita un abordaje profundo y riguroso de los estándares, DBA y orientaciones didácticas y confirma la articulación con los principios de identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes. No obstante, el modelo se concibió como una base flexible para la transversalización progresiva hacia otras áreas del currículo, proyección que permitirá a futuro integrar los contenidos culturales y lingüísticos en campos como las ciencias, las matemáticas o el arte, favoreciendo una educación integral y equitativa.

Los ejes propuestos están sustentados en los postulados de Freire (1997) sobre el diálogo como fundamento de la educación liberadora y en las propuestas de Walsh (2009) y Jordán (2015) sobre pedagogías interculturales, que orientaron al profesorado hacia prácticas intencionadas que articulen los contenidos disciplinares con los contextos de los estudiantes.

Tabla 66

Matriz: Organización de áreas y ejes transversales (Transición – Media)

Ciclo / Nivel	Ejes transversales propuestos	Enfoque intercultural y lingüístico
Transición	Educación socioemocional; reconocimiento de vocablos afrodescendientes e indígenas; juego y oralidad	Promoción de ambientes afectivos y seguros que integren glosas locales y fortalezcan el vínculo identitario desde los primeros años. Se articularon los ámbitos del MEN con actividades lúdicas que visibilicen el capital lingüístico latente.
Básica Primaria (1°-5°)	Preservación y revitalización de vocablos nativos; diálogo de saberes; ciudadanía intercultural	Integración de glosarios y relatos afro e indígenas en lectoescritura, ciencias y proyectos artísticos. Promoción de la codocencia con familias y sabedores para fortalecer el capital lingüístico.
Básica Secundaria (6°-9°)	Patrimonio cultural y lingüístico; reflexión crítica sobre discriminación; proyectos de investigación escolar	Diseño de proyectos de aula que analizaron la historia y los aportes léxicos afro e indígenas. Relacionó las competencias comunicativas con investigación y medios digitales.
Media (10°-	Emprendimientos culturales y	Fomento de proyectos interdisciplinarios

11º)	lingüísticos; sostenibilidad del patrimonio inmaterial; liderazgo juvenil intercultural	(pódcast, ferias, cartillas) que resignificaron el vínculo identitario y prepararon a los estudiantes como salvaguardas del patrimonio lingüístico.
------	---	---

Fuente: autoría propia

La integración de áreas y ejes transversales (Tabla 66) permite que el currículo funcione como un espacio vivo, flexible y participativo, donde los estudiantes construyan significados desde su experiencia cultural y lingüística y desarrollen competencias comunicativas críticas que los habiliten para actuar como agentes de preservación y revitalización del patrimonio lingüístico del Caribe de Colombia.

Orientaciones metodológicas para los ejes transversales en un currículo multicultural y multilingüe de la IED Universal

El diseño de un currículo multicultural y multilingüe exigió orientar las prácticas pedagógicas desde ejes transversales que vincularon el aprendizaje lingüístico con la formación ciudadana, la construcción identitaria y el diálogo de saberes. Estas orientaciones metodológicas constituyeron el puente entre los principios orientadores (identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes) y las experiencias concretas de aula. De acuerdo con Freire (1997), una educación transformadora debe partir del reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes y de su capacidad de participar activamente en la construcción de conocimiento y de superar modelos transmisivos que invisibilizan los repertorios culturales y lingüísticos.

La inclusión de la oralidad y las narrativas interculturales como eje metodológico respondió a la necesidad de valorar los registros lingüísticos afrodescendientes e indígenas que circulan en la cotidianidad de los estudiantes. Según Hymes (1972), la competencia comunicativa se sustenta en la capacidad de usar el lenguaje en contextos culturalmente significativos; por ello, narrar, escuchar y recrear relatos locales fomenta la apropiación del capital lingüístico latente y la legitimación de identidades históricamente marginadas (Walsh, 2009). En los primeros niveles, el empleo de canciones, juegos y cuentos permite introducir los vocablos nativos en ambientes lúdicos, mientras que en secundaria y media se fortalece la reflexión crítica a través de proyectos de investigación y socialización de hallazgos.

El eje de educación socioemocional y vínculo identitario contribuyó al desarrollo integral, al favorecer que los estudiantes reconocieran la diversidad como valor y experimentaran orgullo por su patrimonio lingüístico. La Ley 2383 de 2024, que incorporó la formación socioemocional en preescolar, respaldó este enfoque al considerar que los aprendizajes sobre valores y hábitos saludables potencian la convivencia y la equidad. Investigaciones recientes señalan que el fortalecimiento de la autoestima cultural favoreció la permanencia escolar y el sentido de pertenencia (García y McCarty, 2019). En este marco, el currículo proporcionó situaciones donde los estudiantes expresaron emociones asociadas a sus repertorios lingüísticos y reflexionaron sobre el respeto a las diferencias.

El diálogo de saberes y la codocencia comunitaria constituyeron otro eje esencial, pues permitieron trascender la visión de la escuela como único espacio legítimo de conocimiento. Este enfoque se alinea con la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa, que promueve la construcción colectiva de soluciones y el reconocimiento de los actores como coproductores del saber (Lomas et al., 2019). Además, favoreció la sostenibilidad de las innovaciones pedagógicas al articular recursos culturales comunitarios con los contenidos curriculares.

Finalmente, el eje de ciudadanía intercultural y participación crítica vinculó la formación lingüística con el ejercicio de derechos culturales y el respeto por la pluralidad. La Ley General de Educación (Ley 115/1994) establece la obligación de fomentar la comprensión de la diversidad étnica y lingüística de la nación; en este sentido, promovió el análisis de políticas educativas, la reflexión sobre la discriminación y la formulación de propuestas escolares que fortalecieron la agencia de los estudiantes y su compromiso con la preservación del patrimonio inmaterial. Así, el diseño curricular propuesto enseñó vocabulario o gramática y contribuyó a formar ciudadanos capaces de dialogar, deliberar y transformar su contexto (Tabla 67).

Tabla 67

Orientaciones metodológicas para los ejes transversales en un currículo multicultural y multilingüe de la IED Universal

Eje transversal	Transición	Básica Primaria	Básica	Media
-----------------	------------	-----------------	--------	-------

Secundaria				
Oralidad y narrativas interculturales	Utilización de rondas, canciones y cuentos que incorporen glosas afrodescendientes e indígenas; promoción de diálogos espontáneos que fortalezcan la identidad lingüística y emocional.	Creación de espacios de narración, de relatos comunitarios; elaboración de murales con palabras nativas; favorecimiento de la construcción de pequeños glosarios ilustrados.	Desarrollo de talleres de crónica, entrevistas y podcast que registren vocablos y expresiones; promoción de debates sobre el valor del patrimonio lingüístico.	Integración de proyectos de investigación sobre historia y transformación de los léxicos locales; socialización de hallazgos en ferias o seminarios estudiantiles.
Educación socioemocional y vínculo identitario	Diseño de actividades lúdicas que promuevan el reconocimiento de la diversidad; trabajar emociones asociadas al orgullo por el lenguaje local y al respeto por otras culturas.	Inclusión de dramatizaciones que refuercen la empatía hacia compañeros con repertorios diferentes; celebración de hitos personales vinculados al uso de glosas.	Exploración de narrativas sobre discriminación y resiliencia en el ámbito lingüístico; desarrollo de planes de acción frente a estigmas culturales.	Impulso del liderazgo juvenil a través de proyectos que fomenten el respeto, la equidad y el compromiso con la preservación del patrimonio lingüístico.
Diálogo de saberes y co-docencia comunitaria	Invitación a sabedores locales a compartir juegos y canciones tradicionales; vinculación a las familias como portadoras de palabras y relatos.	Organización de círculos de palabra con abuelos, líderes comunitarios y docentes para documentar expresiones autóctonas; fomento de la participación activa de las familias.	Diseño de proyectos colaborativos con comunidades afro e indígenas y actores externos (p.ej., ESANA); reflexionar sobre las convergencias culturales.	Promoción de mesas de trabajo con docentes, estudiantes y aliados que elaboren materiales interculturales (cartillas, videos, memoramas, artículos para el periódico escolar).
Ciudadanía intercultural y participación crítica	Introducción de normas básicas de convivencia que valoren las diferencias; desarrollo de actividades de cooperación (juegos colectivos, dramatizaciones).	Promoción de campañas escolares sobre respeto y valoración de las lenguas locales; integración de actividades que combinen lengua, arte y ciudadanía.	Estudio de casos de políticas lingüísticas y su impacto en la diversidad; vinculación de la reflexión con propuestas de acción escolar.	Fomento de análisis críticos de políticas educativas; diseño de planes institucionales que promuevan la sostenibilidad del currículo multicultural y multilingüe.

Fuente: autoría propia

Las orientaciones metodológicas planteadas para los ejes transversales permitieron que el currículo multicultural y multilingüe fuera más que un plan de estudios: se configura como un proyecto emancipador que articula saberes, emociones, lenguajes y ciudadanía. Desde la perspectiva de esta investigación, tales orientaciones garantizaron que la diversidad lingüística y cultural se convirtiera en motor de aprendizaje, cohesión social y equidad, consolidando prácticas pedagógicas que reconocen a cada estudiante como sujeto de derechos, historia y palabra.

A partir de esta delimitación estratégica, el presente capítulo avanzó hacia la definición de los componentes específicos que consolidan el currículo multicultural y multilingüe en las áreas de Lengua Castellana, inglés y Wayuunaiki. En coherencia con los principios orientadores (identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes) y con los hallazgos derivados de los talleres diagnósticos y del análisis de percepciones y actitudes, se proponen estándares de aprendizaje, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y orientaciones metodológicas ajustadas a la realidad sociocultural de la IED Universal. Esta estructuración, además de integrar los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, los resignificó desde una perspectiva intercultural y multilingüe, con el fin de revitalizar los aportes léxicos nativos, fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes y consolidar la escuela como un espacio que valora, preserva y proyecta la riqueza lingüística del Caribe colombiano.

Ajustes curriculares por áreas desde Transición hasta 11.º

El desarrollo curricular para los niveles iniciales (Transición y los tres primeros grados de básica primaria) constituyó el punto de partida del modelo multicultural y multilingüe propuesto. En esta etapa se priorizó el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y culturales desde un enfoque integral, que articuló el español, el inglés y el wayuunaiki como lenguas de aprendizaje, interacción y construcción identitaria. Los estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) ajustados para estos grados reconocen la importancia de sentar bases sólidas en lectura, escritura, oralidad y

comprensión auditiva, al tiempo que incorporan expresiones y saberes propios de las comunidades afrodescendientes e indígenas presentes en el contexto barranquillero.

Construcción participativa de contenidos: lengua castellana, inglés y wayuunaiki

Precisiones curriculares, lingüísticas y culturales: Nivel de Transición

El nivel de Transición, reconocido por el Ministerio de Educación Nacional como la base del proceso escolar, adquiere en esta propuesta curricular un carácter estratégico para sembrar desde los primeros años el aprecio por la diversidad lingüística y cultural. Los ajustes planteados para este grado articularon los propósitos pedagógicos definidos por el MEN con los principios de identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes que orientan la presente tesis. A través del juego, la oralidad y la exploración sensorial, se promueve la familiarización con el español, el inglés y el Wayuunaiki, integrando vocablos, relatos y expresiones propias de comunidades afrodescendientes e indígenas del Caribe colombiano.

Este enfoque respondió a los planteamientos de Freire (1997) sobre el aprendizaje como acto de reconocimiento cultural y a las perspectivas de Cummins (2001) y Walsh (2010), que resaltan el valor de validar las lenguas y saberes locales en los procesos educativos. Así, el currículo para Transición garantizó el desarrollo de habilidades comunicativas iniciales, que constituyó un espacio de formación identitaria y de respeto por la pluralidad, sentando bases sólidas para un aprendizaje significativo y culturalmente pertinente.

La adaptación curricular propuesta para el nivel de Transición se fundamentó en la necesidad de fortalecer, desde los primeros años de escolaridad, la valoración de la diversidad lingüística y cultural como dimensión constitutiva del desarrollo integral. Las disposiciones recientes del MEN (entre ellas, la Ley 2383 de 2024, que incorporó la educación socioemocional en el nivel de preescolar, y las orientaciones sobre los Proyectos Pedagógicos) coincidieron en reconocer este ciclo como el punto de partida para construir aprendizajes significativos, hábitos saludables y sentido de pertenencia a la comunidad. En sintonía con estos referentes normativos, los ajustes aquí planteados

integraron los principios de identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes, definidos en esta investigación como pilares de un currículo multicultural y multilingüe.

El enfoque propuesto respondió a los hallazgos de los talleres de diagnóstico colaborativo, en los que emergieron categorías como el reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas, el capital lingüístico latente no aprovechado y la brecha escuela-hogar en el uso del repertorio léxico. Estas evidencias confirman que, aun en edades tempranas, los niños manifiestan interés y orgullo por las palabras, relatos y cantos vinculados con sus raíces culturales, aunque tales recursos no se incorporan sistemáticamente al espacio escolar. Por tanto, el currículo de Transición debe trascender los límites de una enseñanza únicamente orientada al desarrollo de destrezas instrumentales, para posicionarse como un escenario de encuentro entre el aprendizaje comunicativo y el reconocimiento de la herencia lingüística afrodescendiente e indígena.

Desde una perspectiva teórica, las propuestas de Freire (1997) y Walsh (2010) orientaron la comprensión del aula de Transición como espacio de diálogo de saberes, donde las experiencias previas de los niños (familiares, comunitarias y culturales) se convirtieron en insumos para el aprendizaje formal. Igualmente, Cummins (2001) sostiene que validar los repertorios lingüísticos de los estudiantes favorece la autoestima académica y potencia la transferencia entre lenguas. Bajo esta mirada, el currículo ajustado incorporó actividades lúdicas, narrativas orales, juegos simbólicos y exploraciones artísticas que vinculan expresiones en español, inglés y Wayuunaiki, así como glosas y cantos tradicionales del Caribe colombiano. El propósito fue fomentar el contacto temprano con distintas lenguas y códigos culturales, favoreciendo actitudes de apertura, respeto y orgullo identitario.

Tabla 68

Ajustes curriculares propuestos para Transición en el marco de un currículo multicultural y multilingüe

Aspecto	Descripción sintética
---------	-----------------------

Fundamentación normativa	Se articula con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 2383 de 2024 (educación socioemocional y hábitos saludables) y los lineamientos del MEN para Transición. Reconoce los derechos culturales y el enfoque intercultural bilingüe como orientadores del currículo.
Hallazgos que justifican los ajustes	Los talleres revelaron que los niños identifican con afecto canciones, palabras y relatos afrodescendientes e indígenas, pero su uso escolar es limitado. Sobresalen categorías como reconocimiento simbólico de lenguas nativas, capital lingüística latente y brecha escuela–hogar.
Sustento teórico	Freire (1997) resalta el diálogo como acto formativo; Walsh (2010) enfatiza la descolonización del conocimiento; Cummins (2001) plantea que valorar los repertorios lingüísticos fortalece la identidad y transferencia entre lenguas.
Propuesta pedagógica	Actividades lúdicas y narrativas en español, inglés y wayunaiki; uso de glosas, rimas y cantos tradicionales. Se fomentan oralidad, escucha activa, prelectura y preescritura, motricidad fina y colaboración entre pares, consolidando orgullo identitario y respeto por la diversidad.
Proyección esperada	Garantizar aprendizajes pertinentes y situados que fortalezcan las competencias comunicativas, el sentido de pertenencia cultural y una base sólida para los grados posteriores dentro del currículo multicultural y multilingüe.

Fuente: autoría propia

De este modo (Tabla 68), los ajustes curriculares para Transición (centrados en la oralidad, la escucha activa, la motricidad fina asociada a prelectura y preescritura, y la interacción social) buscan cimentar un aprendizaje comunicativo situado en la riqueza sociocultural de la región. Al mismo tiempo, responden al mandato de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) de garantizar una formación pertinente y equitativa, y al desafío de transformar la escuela en un escenario donde los saberes locales y los estándares nacionales dialoguen, consolidando prácticas inclusivas que preparen a los estudiantes para un proceso educativo continuo, crítico y consciente de su pluralidad.

Malla de aprendizaje multicultural y multilingüe del nivel de transición - IEDU

La malla de aprendizaje multicultural y multilingüe diseñada para el grado de Transición constituye el punto de partida del proceso formativo orientado a fortalecer las competencias comunicativas tempranas en español, inglés y Wayuunaiki, al tiempo que fomenta el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural del Caribe colombiano (Tabla 69).

Tabla 69

Malla de aprendizaje multicultural y multilingüe del nivel de transición - IEDU

Habilidad	Progresión de aprendizajes (Transición)	Evidencias de aprendizaje
Comprensión oral (español – inglés – wayuunaiki)	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce palabras y frases simples en las tres lenguas. - Identifica saludos, instrucciones básicas y vocabulario de aula (colores, objetos, nombres de animales y familia). - Presta atención a cuentos, relatos tradicionales y rondas provenientes de culturas diversas, especialmente del pueblo Wayuu. - Responde a gestos, movimientos y apoyos visuales durante interacciones multilingües. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repite saludos simples en las tres lenguas. - Sigue instrucciones corporales (“levántate”, “sit down”, “aliaja”—ven). - Señala imágenes y objetos cuando se les nombraba en más de una lengua. - Participa en dramatizaciones cortas con movimientos y sonidos relacionados.
Expresión oral (español – inglés – wayuunaiki)	<ul style="list-style-type: none"> - Usa vocabulario básico para expresarse (saludos, emociones, familiares, colores, animales). - Producción espontánea de palabras sueltas en inglés y Wayuunaiki con acompañamiento del docente. - Repite canciones, rimas y frases cortas de manera lúdica. - Empieza a identificar diferencias entre las lenguas a través del juego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronuncia palabras básicas: <i>hola/hello/a’pa, mamá/mother/kana, sol/sun/piama</i>. - Participa en rondas infantiles en las tres lenguas. - Interviene en diálogos guiados usando una o dos palabras en inglés o Wayuunaiki. - Relata ideas simples en español apoyadas en imágenes.
Comprensión lectora emergente	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce símbolos, imágenes, pictogramas y letras iniciales. - Participa en la lectura compartida de cuentos en español, inglés y Wayuunaiki - Identifica elementos culturales presentes en las imágenes (vestimenta, naturaleza, objetos tradicionales como el <i>yotojoro</i> o el <i>chinchorro</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Señala imágenes relacionadas con el cuento escuchado. - Ordena secuencias de tres imágenes. - Reconoce su nombre y letras iniciales. - Asocia objetos con palabras en diferentes lenguas.
Escritura emergente	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza grafismos, trazos libres y copia de letras iniciales - Experimenta con marcas escritas inspiradas en símbolos culturales. - Identifica palabras cortas mediante tarjetas visuales multilingües. - Escribe tu nombre y el de compañeros apoyándose en modelos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora dibujos con “escritura simulada”. - Copia letras iniciales de palabras clave (S de <i>sol / sun / Suu</i>). - Participa en actividades de motricidad fina relacionadas con trazos. - Coloca etiquetas en objetos del aula en español, inglés y wayuunaiki.
Conciencia cultural e interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce que existen distintas lenguas y formas de hablar. - Aprecia historias, música y objetos culturales wayuu y afrocaribeños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica mediante imágenes a niños y niñas de distintas culturas. - Participa en celebraciones simbólicas del

	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en actividades que muestran diversidad familiar, comunitaria y cultural. - Desarrolla actitudes de respeto hacia compañeros con otras procedencias. 	<p>territorio (tejidos, juegos, música).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escucha y relata elementos de cuentos tradicionales. - Reconoce palabras propias de su región y de la cultura Wayuu.
Juego simbólico y artístico multilingüe	<ul style="list-style-type: none"> - Explora dramatizaciones, títeres, roles y representaciones culturales. - Usa expresiones simples en las tres lenguas durante el juego libre. - Participa en talleres de arte inspirados en tejidos Wayuu, música del Caribe y cuentos ilustrados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representaba personajes con palabras sueltas en varias lenguas. - Muestra dibujos con elementos culturales diversos. - Participa activamente en juegos de rol.

Fuente: elaboración propia

Orientaciones Pedagógicas Sugeridas para el Grado Transición (Malla de Aprendizaje Multicultural y Multilingüe)

1. Enfoque general de enseñanza

La enseñanza en el grado Transición debe centrarse en experiencias integradoras que articulen juego, exploración sensorial, arte y expresión corporal como vías fundamentales de acceso al aprendizaje lingüístico y cultural. Desde una perspectiva sociocultural, se asume que el niño aprende en interacción con otros, por lo que las actividades deben propiciar entornos de participación conjunta mediante los cuales los estudiantes construyan significado en español, inglés y Wayuunaiki de manera gradual y situada. Este enfoque reconoce que el desarrollo lingüístico temprano es un proceso relacional mediado por gestos, objetos culturales y prácticas cotidianas, por lo que la lengua se comprende como acción encarnada y no únicamente como sistema formal.

2. Principios pedagógicos orientadores

2.1. Aprendizaje significativo y situado

Las experiencias deben estar vinculadas a la vida cotidiana del niño, al territorio caribeño y a su riqueza cultural. La presencia de símbolos, relatos y elementos patrimoniales indígenas, afrodescendientes y locales favorece la apropiación de significados y fortalece vínculos afectivos con la diversidad.

2.2. Multimodalidad comunicativa

En esta etapa se privilegia el desarrollo de múltiples formas de expresión: oralidad inicial, gestualidad, juego dramático, ritmo, imagen y movimiento. La multimodalidad constituye un puente fundamental entre las tres lenguas y reduce la carga cognitiva en la adquisición de repertorios nuevos.

2.3. Inmersión afectiva en las lenguas

La exposición sensorial, rítmica y emocional en las lenguas (cantos, rondas, juegos imitativos, nanas en wayuunaiki e inglés) facilita la retención y el

reconocimiento inicial de patrones fonológicos. En preescolar, la comprensión precede a la producción, por lo que la estrategia es escuchar, imitar, repetir y disfrutar.

2.4. Juego como estrategia privilegiada

El juego estructurado y simbólico constituye el eje metodológico principal. A través de él, los estudiantes incorporan vocabulario básico, rutinas, saludos y expresiones culturales en un entorno libre de ansiedad. Se integran juegos de rol, mercados multiculturales, dramatizaciones y estaciones de exploración lingüística.

2.5. Interculturalidad como experiencia vivida

La interculturalidad se abordó como práctica en la vida escolar: reconocimiento de diferencias, diálogo con familias, celebración de tradiciones locales y participación en actividades comunitarias. Se promueve la apertura frente a otras formas de hablar, vestir, narrar y relacionarse.

3. Estrategias pedagógicas específicas para el aprendizaje de lenguas

3.1. Rutinas lingüísticas diarias (multilingües)

- Saludos, despedidas y expresiones de cortesía en español–inglés–wayuunaiki.
- Canciones de bienvenida que alternen o mezclen códigos lingüísticos.
- Señalización del aula con pictogramas y palabras en las tres lenguas.

Estas rutinas generan familiaridad, predictibilidad y seguridad emocional.

3.2. Narración multisensorial

- Uso de cuentos tradicionales bilingües y relatos wayuu adaptados.
- Apoyo con títeres, música, texturas, objetos étnicos y elementos de la naturaleza.
- Actividades de ecoteatro para reconstruir historias locales.

Esta estrategia desarrolla comprensión auditiva, imaginación y memoria lingüística.

3.3. Resguardos temáticos interculturales

- Resguardo de palabras, resguardo de sonidos, rincón ancestral, rincón del mar Caribe, resguardo de artesanías wayuu.
- En cada espacio se disponen actividades manipulativas donde el lenguaje surge de la exploración.

3.4. Canciones, ritmo y fonética inicial

- Rondas infantiles en inglés (clapping, chanting).
- Cánticos wayuu tradicionales con patrones rítmicos marcados.
- Juegos de repetición fonológica (eco-juegos).
- Promueven conciencia fonológica temprana y sensibilidad auditiva.

3.5. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Proyectos trimestrales integrados, por ejemplo:

- “Los colores del territorio”
- “Mi comunidad habla así”
- “Animales y plantas de nuestra región”

Se incluyen vocabularios multilingües y actividades con familias y portadores culturales.

4. Rol del docente

El docente actúa como mediador, narrador, acompañante emocional y guía intercultural. Su función es generar ambientes seguros donde los niños se sientan habilitados para experimentar con nuevas lenguas sin temor a equivocarse. Debe modelar el respeto por las identidades culturales presentes en el aula e integrar de manera sistemática las lenguas en actividades cotidianas, evitando forzar la producción oral temprana.

5. Rol de la familia y la comunidad

La participación familiar resulta esencial en el grado Transición. Se sugiere:

- Invitación a madres y padres wayuu o afrodescendientes a compartir historias, cantos o palabras.
- Construcción de bancos comunitarios de palabras significativas del territorio.
- Actividades de intercambio cultural (ferias, encuentros, talleres familiares).

La comunidad se comprende como extensión del aula y fuente legítima de saberes.

6. Evaluación formativa y sensible a la diversidad

La evaluación debe centrarse en la observación sistemática, el registro anecdótico, portafolios de experiencias y evidencias de participación. Se evalúan manifestaciones de interés, interacción, reconocimiento de palabras, gestualidad asociada al mensaje y disfrute de las lenguas. El progreso se analiza respecto al desarrollo individual y no frente a estándares rígidos.

7. Ambientes de aprendizaje

Los ambientes deben ser:

- Estéticos y culturalmente diversos.
- Seguros, afectivos y estimulantes.
- Organizados en zonas de exploración libre y guiada.
- Enriquecidos con materiales auténticos (tejidos wayuu, instrumentos, imágenes reales).
- Dinámicos, flexibles y pensados para distintos ritmos de aprendizaje.

Los niños y niñas construyen repertorios lingüísticos iniciales en contacto con narrativas, símbolos y prácticas culturales propias del territorio. Asimismo, la malla articula progresiones de aprendizaje acordes con la etapa preescolar, de modo que la adquisición de nuevas lenguas se conciba como una experiencia afectiva, lúdica y

situada, que contribuya al desarrollo de actitudes tempranas de respeto, curiosidad y apertura frente a la multiculturalidad (Tabla 70).

Tabla 70

Orientaciones Pedagógicas Sugeridas para el Grado Transición

Componente	Orientaciones Pedagógicas Específicas
Enfoque general de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje basado en experiencias, juego, exploración multisensorial y narrativas culturales. - Integración natural del español, inglés y wayuunaiki en actividades cotidianas. - Interacciones mediadas por objetos, relatos y prácticas culturales del Caribe y de los pueblos originarios.
Principios pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje significativo: vinculación con experiencias del territorio y la vida familiar - Multimodalidad: uso de gestos, movimientos, imágenes, sonidos y dramatizaciones como soporte comunicativo. - Inmersión afectiva: canciones, ritmos y expresiones culturales en las tres lenguas. - Juego pedagógico: actividades simbólicas, de rol y de exploración. - Interculturalidad vivida: reconocimiento de culturas locales mediante prácticas cotidianas.
Estrategias para el aprendizaje de las lenguas	<ul style="list-style-type: none"> - Rutinas diarias multilingües (saludos, roles del día, despedidas). - Señalización con pictogramas y vocabulario básico en las tres lenguas. - Narración multisensorial con apoyo de títeres, artefactos culturales y música. - Canciones, rondas y ecojuegos fonológicos. - Rincones temáticos interculturales: sonido, palabras, ancestralidad, territorio. - Proyectos integrados con repertorios multilingües (colores, animales, familia, territorio).
Rol del docente	<ul style="list-style-type: none"> - Mediador cultural y lingüístico; guía y facilitador del juego. - Modelo de comunicación respetuosa y abierta a la diversidad. - Integración fluida de las lenguas sin sobrecargar cognitivamente al niño. - Promotor de ambientes seguros que favorezcan la exploración lingüística.
Rol de la familia y de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en narraciones, cantos, palabras propias y saberes del territorio. - Construcción colaborativa de un banco de palabras y expresiones culturales familiares. - Invitación a portadores culturales wayuu y afrodescendientes. - Eventos comunitarios que celebren la diversidad.
Evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Registros anecdóticos del desarrollo comunicativo. - Observación de participación en actividades multilingües. - Portafolio de experiencias (dibujos, fotos, creaciones). - Evaluación centrada en interés, interacción y comprensión básica; no en producción formal.
Ambientes de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios estéticos y culturalmente diversos. - Rincones de exploración multilingüe. - Materiales reales del territorio (tejidos, semillas, instrumentos). - Ambientes seguros, flexibles y afectivos con zonas de movimiento y calma.

Fuente: elaboración propia.

Malla de aprendizaje sugerida para el nivel de Transición

La presente Malla de Aprendizaje Multicultural y Multilingüe para el grado Transición se estructuró con el propósito de consolidar desde la primera infancia un proceso formativo sensible a la diversidad lingüística, cultural y territorial del Caribe colombiano. Su diseño responde a la perspectiva pedagógica planteada en la tesis, en la cual el reconocimiento identitario, la integración temprana de repertorios lingüísticos (español, inglés y Wayuunaiki) y la puesta en valor de los saberes comunitarios se consideran dimensiones esenciales para la formación integral. En coherencia con los planteamientos de la UNESCO sobre educación intercultural y con los principios de la Investigación-Acción Participativa (IAP), esta malla privilegia experiencias significativas, lúdicas y contextualizadas que permitan a los niños apropiarse de diferentes lenguas y expresiones culturales a través del juego, la oralidad, el arte y la interacción cotidiana.

La malla de aprendizaje se constituyó en una base pedagógica sólida para la continuidad curricular en los niveles posteriores, garantizando progresión, coherencia didáctica y pertinencia territorial. La articulación equilibrada entre habilidades comunicativas, conciencia identitaria e introducción multilingüe favorece que los estudiantes transiten hacia la educación primaria con competencias iniciales que potencian su desarrollo sociocultural y cognitivo. Asimismo, esta propuesta permitió a las instituciones educativas avanzar hacia prácticas pedagógicas más inclusivas, contextualizadas y respetuosas de la diversidad, contribuyendo al fortalecimiento de un currículo que reconoce la pluralidad cultural como un recurso formativo y un punto de partida para el aprendizaje significativo (Tabla 71).

Tabla 71

Malla de aprendizaje sugerida para el nivel de Transición

Unidad / Periodo	Habilidad principal	Aprendizajes esperados	Contenidos / Ejes	Evidencias de aprendizaje
Unidad 1 – “Me reconozco en mi cultura y en las culturas que me rodean”	Identidad cultural y expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce rasgos de su identidad (nombre, familia, origen). • Se familiariza con sonidos y palabras clave en inglés y Wayuunaiki. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación personal. • Palabras iniciales en inglés (hello, bye). • Palabras identitarias en Wayuunaiki (anain = hola). • Juegos de reconocimiento cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ronda de presentación en tres lenguas. • Dibujo de “¿Quién soy yo?” con palabras en cada lengua.
Unidad 2 – “Mi escuela es un lugar diverso”	Comprensión oral y símbolos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica elementos culturales presentes en su escuela. • Comprende saludos y frases cortas en inglés y wayuunaiki. 	<ul style="list-style-type: none"> • Salud intercultural. • Rutinas escolares en inglés (good morning). • Saludos wayuu (ashajaa). • Reconocimiento de vestuarios, objetos y colores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización de la rutina diaria usando expresiones en varios idiomas. • Mapa visual de diversidad en el aula.
Unidad 3 – “Mi familia, mis historias”	Narración de experiencias	<ul style="list-style-type: none"> • Narra historias familiares sencillas. • Identifica palabras de origen indígena o afro en su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativas familiares. • Léxico cultural del Caribe. • Cuentos bilingües y multilingües. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Libro viajero intercultural” con dibujos y palabras. • Relato oral usando al menos una palabra en cada lengua.
Unidad 4 – “Jugamos y aprendemos en varias lenguas”	Juego simbólico multilingüe	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en rondas, cantos y juegos en español–inglés–wayuunaiki. • Sigue instrucciones simples en las tres lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos tradicionales. • Canciones bilingües/multilingües. • Instrucciones básicas (come, stop, ma’akai = vamos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en feria de juegos interculturales. • Video o registro fotográfico del juego guiado.
Unidad 5 – “Cuidamos nuestro entorno”	Pensamiento ambiental y vocabulario básico	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica elementos de la naturaleza y los nombra en varias lenguas. • Desarrolla sensibilidad ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Animales, plantas y clima. • Colores y formas. • Palabras en inglés (sun, tree) y wayuunaiki (kasii = agua). 	<ul style="list-style-type: none"> • Mural ecológico trilingüe. • Clasificación de elementos naturales con tarjetas de vocabulario en tres idiomas.
Unidad 6 – “Celebro mi cultura y la de los demás”	Expresión artística e interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en celebraciones multiculturales. • Expresa emociones a través del arte con elementos culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Festividades regionales. • Música, danza, instrumentos. • Colores y tejidos wayuu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación artística intercultural. • Exposición final “Colores de mi cultura”.

Fuente: elaboración propia

Progresión por competencias para el grado Transición

La progresión por competencias para el grado Transición se diseñó desde una perspectiva participativa y situada, coherente con el enfoque metodológico de la Investigación-Acción Participativa (IAP) que orienta la tesis. En este sentido, la progresión constituye una construcción colectiva basada en las voces de estudiantes, docentes, familias y actores comunitarios. Esta postura reconoce que las habilidades iniciales de los niños emergen de prácticas socioculturales y lingüísticas que se fortalecen en la vida cotidiana, el juego, la interacción comunitaria y los vínculos afectivos con su territorio.

La progresión parte de la premisa de que en la primera infancia la lengua y la cultura se adquieren principalmente a través de experiencias sensibles, multisensoriales y emocionalmente significativas. Por ello, se privilegia el juego simbólico, la exploración sonora, la oralidad narrativa y la participación en prácticas culturales del entorno. Este enfoque se sustenta en los aportes de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje mediado, en la pedagogía culturalmente relevante de Ladson-Billings (2014) y en las orientaciones de la UNESCO (2021) para la educación inicial intercultural.

Asimismo, la progresión responde a las categorías emergentes identificadas en la investigación: reconocimiento simbólico de las lenguas nativas, brecha escuela-hogar, currículo oculto monocultural y capital lingüístico latente. En esta etapa, se busca cerrar dichas brechas fortaleciendo desde el inicio experiencias que articulen la lengua materna del niño con otros repertorios presentes en su comunidad. De este modo, la progresión integra paulatinamente expresiones en español, inglés y Wayuunaiki, como parte de prácticas significativas que promueven pertenencia cultural, sensibilidad lingüística e identidad territorial (Tabla 72).

Tabla 72*Progresión por competencias para el grado Transición*

Competencia	Indicadores del Desarrollo (Progresión)	Evidencias de Aprendizaje
1. Competencia Comunicativa Multilingüe Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y reproduce sonidos y palabras básicas en español, inglés y wayuunaiki. - Identifica saludos, despedidas y expresiones cotidianas en las tres lenguas. - Comprende instrucciones simples acompañadas de gestos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en juegos de repetición sonora. - Responde a los saludos en las tres lenguas. - Sigue instrucciones multilingües durante actividades lúdicas.
2. Competencia Sociocultural e Identitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce elementos culturales propios de su entorno (fiestas, música, tradiciones familiares). - Identifica prendas, objetos o símbolos representativos de comunidades indígenas y afrodescendientes. - Expresa orgullo por su familia, su barrio o sus raíces. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora dibujos sobre su identidad y cultura. - Participa en rondas, cantos o relatos tradicionales. - Comenta historias familiares en el aula.
3. Competencia Intercultural Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Interactúa con respeto con compañeros de diferentes orígenes culturales. - Identifica formas diversas de saludar, vestirse, celebrar o hablar. - Muestra curiosidad por otras culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en dramatizaciones interculturales. - Formula preguntas sobre diferencias culturales. - Reconoce manifestaciones culturales en imágenes o narraciones.
4. Competencia Expresiva y Artística con Enfoque Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Representa historias locales por medio de dibujos, movimiento corporal o dramatización. - Explora ritmos y sonidos del Caribe y de comunidades indígenas. - Usa materiales naturales para crear arte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produce manualidades inspiradas en la cultura local. - Canta o reproduce ritmos básicos wayuu y afrocaribeños. - Participa en juegos dramáticos sobre su entorno.
5. Competencia de Exploración del Entorno Lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica palabras, sonidos o expresiones que escucha en casa o en su comunidad. - Compara espontáneamente diferencias entre formas de hablar. - Reconoce que existen “otras lenguas”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona palabras que escucha en familia. - Señala diferencias entre sonidos o entonaciones. - Participa en actividades de “detectives del lenguaje”.
6. Competencia de Convivencia Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Respeta turnos, escucha a otros y coopera en actividades. - Reconoce emociones propias y ajenas durante interacciones culturales. - Expresa empatía hacia compañeros de diversos orígenes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparte materiales. - Resuelve pequeños conflictos con mediación docente. - Describe emociones en relatos culturales o juegos cooperativos.

Fuente: elaboración propia.

La progresión por competencias (Figura 13) presentada constituye un marco flexible que orientó la toma de decisiones pedagógicas para el nivel Transición dentro del currículo multicultural y multilingüe. Su diseño permitió articular los repertorios

lingüísticos del territorio con una propuesta pedagógica que reconoce la agencia de los niños como sujetos culturales, capaces de producir sentidos, significados y aprendizajes a partir de su interacción vital con el entorno. Desde la lógica de la IAP, esta progresión se consolidó como un proceso dialógico construido con los actores educativos, garantizando su pertinencia contextual.

Figura 13
Progresión por competencias para el grado Transición



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, esta progresión ofrece una hoja de ruta coherente para el tránsito hacia primaria, asegurando continuidad formativa, integración lingüística temprana y fortalecimiento de la identidad cultural. La malla establecida responde a un compromiso ético y político con la diversidad, promoviendo una educación desde y para el territorio que prepara a los estudiantes para un mundo plural, respetuoso y culturalmente informado.

Tabla 73*Orientaciones Metodológicas Sugeridas Nivel Transición*

Competencia	Orientaciones Metodológicas Sugeridas
1. Competencia Comunicativa Multilingüe Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades multisensoriales y lúdicas que introducen vocabulario básico en español, inglés y wayuunaiki. • Uso de rutinas de saludo, canciones, juegos fonológicos adaptados al enfoque intercultural. • “Rincones lingüísticos” con tarjetas visuales, objetos reales y pictogramas. • Modelamiento docente constante, permitiendo producción espontánea sin corregir de manera punitiva. • Enfoque sociocultural de Vygotsky: interacción guiada y mediación.
2. Competencia Sociocultural e Identitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades basadas en experiencias de vida del niño, su familia y su entorno cultural. • Incorporación de relatos familiares, fotografías, música tradicional y manifestaciones artísticas locales. • Uso de “bolsas exploratorias culturales” con objetos significativos. • Pedagogía situada: conexión entre escuela, hogar y territorio. • Puentes entre culturas indígenas, afrodescendientes y mestizas del Caribe.
3. Competencia Intercultural Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatizaciones, juegos de roles y diálogos guiados sobre diversidad cultural. • Lectura de cuentos interculturales y análisis de gestos, saludos y prácticas diversas. • Comparaciones respetuosas (“Así lo hacemos aquí / así lo hacen otras familias”). • Participación de portadores de tradición (madres/padres, líderes culturales). • Mediación docente para evitar estereotipos y promover empatía.
4. Competencia Expresiva y Artística con Enfoque Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de materiales naturales propios del territorio (semillas, arcilla, fibras) • Talleres de música, danza y dramatización de mitos y cuentos locales. • “Paisajes sonoros culturales”: exploración de ritmos del Caribe y lenguas indígenas. • Arte como herramienta para conectar memoria, territorio y emoción. • Producción creativa libre vinculada a símbolos culturales.
5. Competencia de Exploración del Entorno Lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Observación del lenguaje en contextos reales: barrio, familia, señalética local. • Pequeñas investigaciones tipo “Detectives del lenguaje”. • Registro de palabras significativas en cada lengua del currículo. • Comparación espontánea entre sonidos, expresiones y formas de comunicación. • Aula como laboratorio de exploración lingüística.
6. Competencia de Convivencia Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos cooperativos, turnos de participación y resolución dialogada de conflictos. • Círculos de la palabra y rutinas de reconocimiento emocional. • Reflexiones sobre empatía a partir de personajes, situaciones y compañeros. • Acuerdos de convivencia coconstruidos con los niños (enfoque IAP); • Actividades que visibilizan prácticas culturales diversas en situaciones de convivencia.

Fuente: autoría propia

Precisiones curriculares, lingüísticas y culturales: Área de Humanidades, Lengua Castellana e Inglés 1.º - 11.º

El diseño curricular ajustado para el área de Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, desde primero hasta undécimo grado, constituyó un eje esencial para materializar los propósitos de esta investigación orientados a consolidar un modelo pedagógico que integre la interculturalidad y el multilingüismo en la formación comunicativa de los estudiantes. Los hallazgos derivados del diagnóstico y de los talleres colaborativos evidenciaron que la escuela posee un capital lingüístico y cultural significativo (visible en expresiones, relatos y glosas afrodescendientes e indígenas), pero que permanece parcialmente invisibilizado dentro de las prácticas formales de enseñanza.

A la luz de los principios orientadores del currículo (identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes), y en correspondencia con los referentes normativos nacionales (Derechos Básicos de Aprendizaje, Estándares de Competencias, Ley 115 de 1994 y orientaciones curriculares del MEN), los ajustes propuestos buscaron promover una educación pertinente y situada. Estos lineamientos potencian las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar en español, inglés y Wayuunaiki, favoreciendo la transferencia entre lenguas, el fortalecimiento del vínculo identitario y la construcción de una ciudadanía intercultural crítica. Así, la incorporación de contenidos y metodologías contextualizadas permitió resignificar los saberes locales y ancestrales, al tiempo que articuló los requerimientos institucionales y nacionales con las realidades lingüísticas y culturales de la comunidad educativa.

Malla de aprendizaje sugerida de primer a quinto grado (1.º-5.º)

En el marco de este currículo multicultural y multilingüe, los ajustes propuestos para estos grados respondieron tanto a los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana (MEN) como a los Derechos Básicos de Aprendizaje, integrando la riqueza léxica y cultural identificada en el diagnóstico participativo. El ciclo de primero a quinto grado (1º-5º) de básica primaria representó un momento decisivo en el

desarrollo de la competencia comunicativa y en la consolidación de los procesos iniciales de lectura, escritura, oralidad y escucha (Tabla 74).

Se priorizó una aproximación sensorial, lúdica y afectiva al multilingüismo. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje en la infancia se sostiene en la mediación cultural y en las experiencias significativas. Por ello, la incorporación de relatos, cantos, glosarios visuales y juegos lingüísticos permitió crear un puente entre la lengua materna de los niños, el español caribeño, y el repertorio simbólico del Wayuunaiki. Se fortalecieron la conciencia fonológica, la curiosidad por las lenguas ancestrales y la valoración identitaria, elementos fundamentales para la formación inicial en diversidad lingüística. Al finalizar el quinto grado, el estudiante (Progresión de aprendizajes)

Tabla 74

Malla de aprendizaje multicultural y multilingüe. Grdos 1°-5°

MALLA DE APRENDIZAJE MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE GRADO 1° - 5°		
Habilidad	Progresión de aprendizajes	Evidencias de aprendizaje
Leer	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y comprende palabras y frases sencillas en español relacionadas con su vida cotidiana y con vocablos afrodescendientes y wayuu. - Identifica sonidos y grafías en inglés y Wayuunaiki en textos breves e ilustrados. - Relaciona imágenes con palabras y glosas nativas en materiales escolares y cartillas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura en voz alta de textos cortos con palabras del español estándar, inglés y glosas nativas. - Señalamiento de palabras o pictogramas que correspondan a vocablos afro e indígenas. - Participación en juegos de asociación entre palabras y dibujos.
Escribir	<ul style="list-style-type: none"> - Produce trazos, palabras y oraciones simples en español, incorporando progresivamente vocablos locales. - Copia y escribe palabras cortas en inglés y Wayuunaiki con apoyo de guías visuales. - Elabora listas, minicarteles o etiquetas que incluyan términos nativos o expresiones significativas de su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de cuadernos o murales con palabras y frases en las tres lenguas. - Creación de tarjetas o pictogramas con glosas nativas y traducciones. - Registro escrito de palabras significativas en diarios o bitácoras.
Hablar	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa ideas, necesidades y emociones en español, enriqueciendo su repertorio con 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentaciones orales sencillas ante el grupo con palabras o expresiones en las tres lenguas.

	<ul style="list-style-type: none"> glosas afrodescendientes y wayuu. - Reproduce saludos, canciones y frases cortas en inglés y wayuunaiki. - Narra experiencias simples que incluyan palabras propias de su comunidad y su cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en dramatizaciones o títeres que utilicen vocablos locales y frases en inglés y Wayuunaiki. - Grabaciones cortas de relatos o diálogos interculturales.
Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> - Atiende y comprende instrucciones y mensajes orales en español. - Reconoce sonidos, saludos y expresiones básicas en inglés y wayuunaiki. - Discrimina vocablos afro e indígenas al escucharlos en cuentos, canciones o relatos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respuesta adecuada a instrucciones que integren palabras de las tres lenguas. - Juegos de discriminación auditiva (“escucha y señala”) con glosas y frases. - Registro o dibujo de lo comprendido tras escuchar cuentos o canciones interculturales.

Fuente: autoría propia

Para propiciar el aprendizaje de las tres lenguas y el desarrollo de habilidades, el docente puede (Tabla 75 y Figura 14).

Tabla 75

Acciones concretas – Grados 1.º a 5.º. Currículo multicultural y multilingüe: lengua castellana, inglés y wayuunaiki

Habilidad	Situaciones metodológicas y pedagógicas sugeridas para la apropiación del aprendizaje 1.º - 5.º grado	
Leer	<ul style="list-style-type: none"> - Integra cuentos, leyendas y adivinanzas acerca de grupos indígenas del Caribe colombiano con apoyo visual. Crea espacios divergentes para lectura multilingüe con textos breves en español, inglés y wayuunaiki. - Organiza lecturas dramatizadas donde los estudiantes interpreten relatos locales. - Usa libros digitales interactivos con glosarios de vocablos nativos. 	
Escribir	<ul style="list-style-type: none"> - Propone la producción escrita mediante talleres de escritura creativa para elaborar minirrelatos con vocablos indígenas. - Sugiere escribir diarios ilustrados en español e inglés que incorporen términos en wayuunaiki. - Organiza murales colaborativos con frases en los tres idiomas. - Promueve la elaboración de fichas de escritura con apoyo fonético para palabras Wayuunaiki significativas. 	
Hablar	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta círculos de diálogo para compartir anécdotas familiares usando expresiones propias. - Propone juegos de rol y dramatizaciones (mercado, saludo, historias de animales) en los tres idiomas. - Incentiva “Palabra del día” para el uso espontáneo de vocablos nativos. - Presenta canciones y rimas en español, inglés y wayuunaiki. 	
Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza sesiones de escucha activa con narraciones orales de sabedores o 	

- grabaciones en wayuunaiki y español caribeño.
- Reproduce audios y videos de canciones, rondas wayuu e infantiles en inglés.
- Propone juegos de atención auditiva (“bingo de palabras”, “adivina el sonido”) con vocablos de cada lengua.
- Registra podcasts o mensajes de hablantes nativos sobre significados e historias.

Fuente: autoría propia

Malla de aprendizajes 1° - 5° (Progresión- Evidencia)

El aprendizaje se planteó como un proceso gradual y articulado, en el que cada lengua cumple un papel formativo y simbólico.

- Se promovió la transferencia entre lenguas (Cummins, 2000) y la conciencia intercultural mediante materiales que integren glosas afrodescendientes y wayuu en español e inglés.
- Las evidencias valoran tanto el progreso lingüístico como el reconocimiento del patrimonio cultural, contribuyendo a la formación de una identidad plurilingüe y situada.

Figura 14

Situaciones metodológicas y pedagógicas sugeridas para la apropiación del aprendizaje 1.º - 5.º grado



Fuente: autoría propia.

Malla de aprendizaje sugerida de Sexto a Noveno Grado (6°-9°) – Básica Secundaria

El tránsito hacia mayores niveles de abstracción permitió ampliar el enfoque hacia prácticas analíticas, comparativas y reflexivas sobre las lenguas y culturas. Desde la perspectiva del multilingüismo dinámico (García & Wei, 2014), este ciclo favorece el desarrollo de repertorios lingüísticos flexibles, donde los estudiantes comienzan a reconocer la interculturalidad como un fenómeno social e histórico. Las actividades propuestas (como análisis de discursos, proyectos de indagación, debates y producciones colaborativas) fortalecieron competencias críticas y comunicativas que permiten comprender la diversidad como construcción sociocultural (Tabla 76).

Tabla 76

Malla de aprendizaje multicultural y multilingüe grado 6°-9°

MALLA DE APRENDIZAJE MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE GRADO 6° - 9°		
Habilidad	Progresión de aprendizajes	Evidencias de aprendizaje
Leer	Realiza exposiciones orales que integran vocablos nativos contextualizados según la situación comunicativa.	Presentación oral grabada con análisis del uso del repertorio léxico.
	Participa en debates interculturales sobre identidad, diversidad lingüística y problemáticas socioculturales.	Debate argumentado con rejilla de evaluación.
	Incorpora frases cortas y saludos en inglés y wayuunaiki en intercambios comunicativos cotidianos.	Interacción breve trilingüe (video o en vivo).
	Realiza narraciones orales basadas en relatos afrodescendientes e indígenas del Caribe.	Narración oral con coevaluación entre pares.
	Presenta cápsulas lingüísticas para redes sociales explicando palabras ancestrales y su valor cultural.	Video corto tipo “cápsula lingüística” para Instagram escolar.
Escribir	Produce textos descriptivos, explicativos y argumentativos que incorporan vocabulario ancestral (afro e indígena).	Producción de textos con glosario integrado y marcado.
	Escribe textos bilingües (español–inglés) con elementos de traducción cultural y notas etnográficas.	Texto comparado español–inglés con comentarios sobre diferencias culturales.
	Elabora microrrelatos, crónicas y relatos de tradición oral adaptados al contexto barranquillero con respeto cultural.	Microrrelato intercultural con retroalimentación docente-comunitaria.
	Redacta reseñas críticas de obras literarias del Caribe con análisis del repertorio léxico y de los símbolos culturales.	Reseña crítica con rúbrica intercultural.
	Escribe guiones para pódcast o videos cortos que reivindican la diversidad lingüística y cultural.	Guion para pódcast trilingüe o cápsula audiovisual.

Hablar	Realiza exposiciones orales que integran vocablos nativos contextualizados según la situación comunicativa.	Presentación oral grabada con análisis del uso del repertorio léxico.
	Participa en debates interculturales sobre identidad, diversidad lingüística y problemáticas socioculturales.	Debate argumentado con rejilla de evaluación.
	Incorpora frases cortas y saludos en inglés y wayuunaiki en intercambios comunicativos cotidianos.	Interacción breve trilingüe (video o en vivo).
	Realiza narraciones orales basadas en relatos afrodescendientes e indígenas del Caribe.	Narración oral con coevaluación entre pares.
	Presenta cápsulas lingüísticas para redes sociales que explican palabras ancestrales y su valor cultural.	Video corto tipo “cápsula lingüística” para Instagram escolar.
Escuchar	Identifica las ideas principales y secundarias en audios, relatos orales y pódcast interculturales.	Ficha de escucha con preguntas literales, inferenciales y críticas.
	Comprende mensajes orales en inglés y wayuunaiki (saludos, instrucciones, expresiones básicas).	Registro de comprensión auditiva con actividades de emparejamiento.
	Reconoce contenidos culturales presentes en relatos orales afrodescendientes e indígenas.	Diario de escucha con reflexiones culturales.
	Analiza discursos orales para identificar estereotipos o representaciones identitarias.	Actividad de análisis crítico de un audio o discurso.
	Comprende explicaciones orales de sabedores, docentes invitados o comunidad sobre prácticas culturales del Caribe.	Bitácora de aprendizajes en encuentros comunitarios.

Fuente: autoría propia

Para propiciar el aprendizaje de las tres lenguas y el desarrollo de habilidades el docente de básica secundaria puede (Tabla 77 y Figura 15):

Tabla 77

Situaciones metodológicas y pedagógicas sugeridas para la apropiación del aprendizaje (español – inglés – Wayuunaiki) Grado: 6° - 9°

Habilidad	Situaciones metodológicas y pedagógicas sugeridas para la apropiación del aprendizaje (español – inglés – Wayuunaiki) Grado: 6° - 9°
Leer	- Analiza textos argumentativos, narrativos y descriptivos relacionados con problemáticas culturales y sociales del Caribe y del pueblo Wayuu.
	- Construye rutas de lectura crítica comparando versiones de relatos en español, inglés y wayuunaiki.
	- Identifica estereotipos culturales en medios digitales y discute sus implicaciones educativas.
	- Utiliza plataformas digitales para consultar glosarios multilingües y realizar anotaciones colaborativas.
Escribir	- Interpreta códigos culturales presentes en textos multimodales (videos, infografías, podcasts).
	- Elabora reseñas críticas de textos indígenas y caribeños incorporando vocablos wayuu.
	- Redacta proyectos de investigación escolar sobre prácticas lingüísticas de sus comunidades.

	<ul style="list-style-type: none"> - Construye microensayos interculturales comparando estructuras lingüísticas entre español, inglés y wayuunaiki. - Participa en talleres de escritura creativa para producir relatos híbridos, poesía trilingüe y fanfics interculturales. - Diseña infografías y artículos para el periódico institucional sobre diversidad cultural.
Hablar	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza debates guiados sobre situaciones interculturales, integrando expresiones básicas en inglés y Wayuunaiki. - Participa en dramatizaciones contemporáneas de mitos o relatos comunitarios. - Graba podcasts estudiantiles sobre diversidad lingüística y revitalización cultural. - Expone análisis sobre procesos de preservación lingüística utilizando lenguaje académico. - Practica círculos de diálogo siguiendo referentes del pütchipü wayuu (diálogo respetuoso).
Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza crónicas sonoras, entrevistas y relatos orales wayuu para identificar variaciones fonéticas y culturales. - Realiza ejercicios de escucha disciplinada propios de la mediación intercultural. - Interpreta canciones tradicionales wayuu y música caribeña identificando significados simbólicos. - Escucha podcasts educativos y compara usos formales e informales del lenguaje. - Comprende narraciones breves e instrucciones en Wayuunaiki vinculadas al territorio y la cosmovisión.

Fuente: autoría propia

La Malla de Aprendizaje Multicultural y Multilingüe para los grados 6.º a 9.º se consolidó como un tejido pedagógico dinámico que acompañó los procesos cognitivos y socioculturales de la adolescencia con los principios de la Investigación-Acción Participativa. Su diseño progresivo garantizó la continuidad formativa desde la Básica Primaria y fortaleció la apropiación crítica de las tres lenguas involucradas mediante el reconocimiento del capital lingüístico latente en la comunidad educativa. Esta estructura curricular permitió que el estudiantado transitara por experiencias de aprendizaje cada vez más complejas, contextualizadas y culturalmente significativas, fomentando la autonomía, el pensamiento crítico y la valoración positiva del multilingüismo como un recurso identitario y epistémico.

Figura 15

Progresión y Evidencias de Aprendizaje Grado 6º-9º



Fuente: Autoría propia.

Las situaciones metodológicas y pedagógicas propuestas para la apropiación del español, inglés y wayuunaiki en los grados 6.º a 9.º se enmarcaron en ambientes de aprendizaje colaborativos, dialógicos y profundamente situados en la realidad sociocultural del Caribe colombiano. Estas estrategias, concebidas desde la perspectiva intercultural crítica, promovieron la integración genuina de saberes escolares y comunitarios, permitiendo que cada lengua se convirtiera en un puente para comprender la diversidad, construir identidad y fortalecer las competencias comunicativas multiliteracistas. Con su carácter flexible y adaptativo, estas situaciones facilitaron la emergencia de aprendizajes significativos y la participación activa del estudiantado como coautor de procesos pedagógicos transformadores.

Malla de aprendizaje sugerida de décimo a undécimo grado (10°-11°)

media

La propuesta alcanzó su mayor complejidad cognitiva, integrando enfoques de lectura crítica, escritura académica, investigación escolar y análisis intercultural comparado. De acuerdo con Cummins (2001), este es el ciclo en el que se consolida la Competencia Comunicativa Académica Cognitivamente Exigente (CALP). Por ello, las situaciones metodológicas incluyeron ensayos argumentativos, proyectos de investigación multilingües, análisis de políticas lingüísticas y participación en diálogos interculturales avanzados. El propósito fue que los jóvenes desarrollaran una conciencia sociolingüística profunda, una postura ética frente a la diversidad y habilidades investigativas que potencien su agencia ciudadana y profesional (Tabla 78).

Tabla 78

Malla de aprendizaje multicultural y multilingüe grado 10° - 11°

Malla de aprendizaje multicultural y multilingüe grado 10° - 11°		
Habilidad	Progresión de aprendizajes (10°–11°)	Evidencias de aprendizaje
Leer	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza críticamente textos académicos, literarios y discursivos en español, inglés y Wayuunaiki, identificando perspectivas culturales, ideologías lingüísticas y relaciones de poder. - Interpreta textos legales, institucionales y comunitarios sobre derechos lingüísticos y políticas interculturales. - Realiza lecturas comparadas entre culturas y lenguas para reconocer convergencias y divergencias socioculturales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de lectura multilingües con análisis crítico. - Ensayos interpretativos sobre diversidad cultural y lingüística. - Mapas conceptuales o comparativos entre textos de distintas culturas y lenguas.
Escribir	<ul style="list-style-type: none"> - Produce textos argumentativos, informes de investigación y reflexiones interculturales en español e inglés con inclusión de vocabulario en wayuunaiki. - Redacta análisis sociolingüísticos de prácticas locales, estudiando fenómenos como contacto lingüístico, préstamos y variación dialectal. - Elabora proyectos de investigación escolar sobre problemáticas lingüísticas y culturales del territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensayo académico trilingüe. - Informe de investigación sobre prácticas lingüísticas comunitarias. - Producto escrito de sistematización de proyecto (español–inglés–Wayuunaiki).
Hablar	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en debates, paneles y conversatorios en español e inglés, integrando expresiones en wayuunaiki. - Expone argumentos con enfoque crítico sobre interculturalidad, diversidad lingüística y revitalización de lenguas nativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación oral bilingüe con incorporación contextualizada de Wayuunaiki. - Debate evaluado mediante rúbrica de argumentación intercultural.

	- Interactúa en contextos formales y comunitarios con registro académico y sensibilidad intercultural.	- Registro audiovisual de participación en foros o encuentros comunitarios.
Escuchar	- Analiza discursos orales (comunitarios, académicos y mediáticos) en español, inglés y Wayuunaiki, identificando matices culturales, intenciones comunicativas y referencias identitarias. - Comprende narrativas orales de sabedores locales y líderes étnicos, reconociendo su función social. - Desarrolla la escucha crítica ante discursos sobre diversidad, discriminación y derechos culturales.	- Diario de escucha crítica. - Reporte interpretativo de diálogo con sabedores o líderes comunitarios. - Actividad de análisis de discursos con criterios interculturales.

Fuente: autoría propia

Para propiciar el aprendizaje de las tres lenguas y el desarrollo de habilidades el docente de básica secundaria puede (Tabla 79 y Figura 16):

Tabla 79

Situaciones metodológicas y pedagógicas sugeridas para la apropiación del aprendizaje (español – inglés – Wayuunaiki) 10°-11°

Habilidad	Situaciones metodológicas y pedagógicas sugeridas para la apropiación del aprendizaje (español – inglés – Wayuunaiki) 10°-11°	
Leer	<ul style="list-style-type: none"> - Analizan textos académicos y críticos sobre políticas lingüísticas, derechos culturales, bilingüismo y revitalización de lenguas nativas. - Interpretan investigaciones sociolingüísticas comparando datos entre comunidades del Caribe y el pueblo Wayuu. - Evalúan críticamente discursos mediáticos (prensa, redes, documentales) sobre diversidad cultural. - Desarrollan lecturas comparativas entre español, inglés y Wayuunaiki para comprender estructuras, ideologías y cosmovisiones subyacentes. - Usan gestores bibliográficos y plataformas académicas para organizar lecturas multilingües. 	
Escribir	<ul style="list-style-type: none"> - Producen ensayos argumentativos sobre interculturalidad, raciolingüística, discriminación lingüística o multilingüismo en el Caribe. - Elaboran artículos científicos escolares con citas en varios idiomas cuando sea pertinente. - Redactan propuestas de intervención social o educativa integrando vocablos wayuu y comparando registros interculturales. - Diseñan proyectos de investigación juvenil sobre fenómenos lingüísticos locales. - Producen informes comparativos sobre estructuras gramaticales y semánticas entre español, inglés y wayuunaiki. 	
Hablar	<ul style="list-style-type: none"> - Participan en debates académicos sobre políticas de preservación lingüística o educación multilingüe. - Realizan seminarios socráticos integrando conceptos en inglés y frases Wayuunaiki contextualizadas. - Exponen resultados de investigaciones sobre prácticas lingüísticas familiares o comunitarias. - Conducen entrevistas a portadores de saberes locales o hablantes wayuu y presentan análisis culturales - Lideran mesas de diálogo intercultural aplicando protocolos del pütchipü y técnicas de mediación. 	

Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> - Analizan conferencias, ponencias y documentales sobre diversidad lingüística y educación intercultural. - Interpretan relatos orales extensos del pueblo Wayuu, identificando rasgos discursivos, pragmáticos y cosmovisiones. - Comparan registros lingüísticos (académicos, comunitarios, juveniles, ceremoniales) desde un enfoque sociolingüístico. - Escuchan entrevistas y programas radiales sobre revitalización de lenguas indígenas y elaboran conclusiones críticas. - Realizan ejercicios de comprensión de instrucciones, narrativas y mensajes funcionales en wayuunaiki y en inglés.
-----------------	---

Fuente: autoría propia

En concordancia, la progresión curricular garantizó:

- **Coherencia espiral:** cada ciclo profundizó los aprendizajes previos.
- **Contextualización territorial:** las prácticas lingüísticas locales fueron el eje articulador.
- **Interculturalidad crítica:** se desarrolló el respeto por la diferencia y la comprensión de las relaciones de poder que afectan a las lenguas nativas.
- **Multilingüismo funcional:** español, inglés y Wayuunaiki se integraron desde usos auténticos y significativos.
- **Participación comunitaria:** la IAP permitió que estudiantes, docentes y familias aportaran al diseño curricular.

Las situaciones metodológicas y pedagógicas desarrolladas para los grados 10.º y 11.º se habían concebido como un espacio de profundización crítica donde los estudiantes consolidaron su capacidad para analizar fenómenos lingüísticos y culturales desde una mirada reflexiva, situada y trilingüe. Estas dinámicas permitieron que la comprensión auditiva, la oralidad argumentativa, la lectura académica y la producción escrita se articularan con propósitos formativos mayores: interpretar las relaciones de poder inscritas en el lenguaje, reconocer la legitimidad de las epistemologías indígenas y valorar la pluralidad de registros comunicativos presentes en el Caribe y en el pueblo Wayuu. Cada estrategia había favorecido que los estudiantes ejercieran agencia intelectual y responsabilidad ética frente a la diversidad lingüística y cultural que los rodea.

Figura 16

Evidencia y progresión del aprendizaje Grados 10°-11°



Fuente: autoría propia.

A partir de estas experiencias formativas, la malla de aprendizaje correspondiente a los grados superiores se presentó como una síntesis integrada de los avances logrados, evidenciando cómo la progresión de competencias se había articulado con desempeños observables y producciones significativas. Las evidencias de aprendizaje dieron cuenta del tránsito hacia un nivel más autónomo y especializado en el uso del español, el inglés y el wayuunaiki. Con este cierre se abría paso a la representación visual del proceso, cuyo propósito era ofrecer una lectura clara, multicultural y multilingüe del recorrido formativo y de los logros alcanzados por los estudiantes en su tránsito por la educación media.

Precisiones curriculares, normativas y lingüísticas del Currículo Sugerido en la Formación Técnico-Profesional

Fundamentos Normativos para un Currículo Multicultural y Multilingüe en la ESANA

El diseño de un currículo multicultural y multilingüe para la Escuela de Seguridad y Administración Policial (ESANA) se sustenta en el marco jurídico que regula la educación superior en Colombia, así como en los lineamientos específicos que orientan la formación policial. El Acuerdo N.º 00006 del 02 de diciembre de 2024, mediante el cual se aprueba el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Dirección de Educación Policial, establece la autonomía académica de las instituciones policiales para organizar su oferta educativa, definir sus programas, adoptar metodologías y generar procesos formativos acordes con las exigencias del servicio público de educación superior policial.

El artículo 69 de la Constitución Política garantiza la autonomía universitaria, facultando a las instituciones de educación superior —incluidas las de carácter policial— para establecer sus estatutos, organizar sus programas académicos y orientar sus procesos pedagógicos y curriculares. A su vez, la Ley 30 de 1992 y la normativa complementaria citada en el PEI (artículos 28, 63, 64 y 137) ratifican que los centros educativos policiales cuentan con capacidad para diseñar planes de estudio pertinentes, integrales y articulados a las funciones constitucionales y misionales de la Policía Nacional.

En correspondencia con ello, el PEI reafirma que la formación policial debe responder a los desafíos contemporáneos de la seguridad ciudadana, la convivencia, la justicia, los derechos humanos y la construcción de la paz. Además, en concordancia con el mandato constitucional de protección de la diversidad étnica y cultural (arts. 1, 7 y 70 de la Constitución), la educación policial está llamada a promover competencias interculturales y habilidades comunicativas que fortalezcan la interacción respetuosa, empática y efectiva con comunidades diversas en todo el territorio nacional.

Dado el carácter intercultural del Estado colombiano y la presencia de pueblos indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueros y comunidades migrantes en las regiones donde la Policía presta su servicio, la integración de un currículo multicultural y multilingüe en la ESANA responde a las necesidades operativas del servicio policial contemporáneo. Así, este currículo se alinea con:

- Los principios del Sistema Educativo Policial orientado a la formación integral y humanista.
- Las recomendaciones de la UNESCO y los enfoques diferenciales e interculturales adoptados en políticas públicas nacionales.
- Los requerimientos institucionales en materia de comunicación comunitaria, gestión del territorio y fortalecimiento de la legitimidad policial.

A partir de este sustento normativo, la ESANA se encuentra plenamente habilitada y orientada para estructurar una propuesta curricular que integre la diversidad lingüística y cultural, potenciando habilidades comunicativas en español, inglés y lenguas nativas pertinentes a los territorios de operación policial, y garantizando así una formación coherente con el mandato constitucional y misional de servicio a la ciudadanía en su pluralidad.

Enfoque Pedagógico y Didáctico del Currículo sugerido para la formación policial

En el enfoque pedagógico que orienta el diseño del Currículo Multicultural y Multilingüe en la ESANA se sugiere la fundamentación en una pedagogía intercultural, comunicativa y situada, que reconoce las lenguas como vehículos de identidad, construcción simbólica, convivencia y mediación comunitaria. Desde esta perspectiva, la formación policial se concibe como un proceso integral en el que el cadete desarrolla competencias lingüísticas, socioculturales y éticas que le permiten interactuar de manera efectiva y respetuosa con la diversidad humana del territorio nacional.

Este enfoque se estructura sobre tres principios articuladores:

1. Pedagogía Intercultural para el Servicio Público

La formación reconoce a Colombia como un país pluricultural y multilingüe, donde conviven pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, raizales, palenqueras, población campesina y flujos migratorios. Bajo este principio, aprender español, inglés y Wayuunaiki limita su comprensión como lengua-cultura, es decir, como expresión de cosmovisiones, valores, prácticas comunitarias y formas de relación con el territorio. Este principio responde a las categorías emergentes de la investigación, particularmente al reconocimiento simbólico-afectivo de las lenguas nativas y al aprovechamiento del capital lingüístico latente, que históricamente ha sido invisibilizado en el currículo policial.

2. Pedagogía Comunicativa y Performativa

El currículo se orienta a la *acción comunicativa*, privilegiando situaciones reales y simuladas de interacción policial: atención al ciudadano, mediación en conflictos, acompañamiento territorial, patrullaje, entrevistas, diligencias policiales, procesos de comunicación intercultural y trabajo con comunidades. La didáctica se organiza en torno a:

- Aprendizajes Basados en Tareas Comunicativas (ABTC)
- Simulaciones operativas.
- Escenarios de interacción intercultural.
- Estudios de caso territoriales.
- Narrativas comunitarias.
- Y role-playing policial en tres lenguas.

De este modo, la lengua se enseña de manera descontextualizada mediante su uso como herramienta para el servicio, coherente con el mandato constitucional y operativo del policía colombiano.

3. Pedagogía Territorial y de Investigación-Acción

Siguiendo la metodología IAP que guía la tesis, el currículo se proyecta como un proceso continuo de diálogo entre escuela y comunidad. Los cadetes elaboran diagnósticos participativos, desarrollan prácticas comunicativas con comunidades indígenas, migrantes y afrodescendientes y documentan aprendizajes mediante diarios reflexivos, bitácoras multilingües y ejercicios colaborativos con líderes comunitarios. Este elemento responde a dos categorías clave de la investigación:

- La brecha escuela-territorio, que el currículo busca cerrar mediante experiencias reales de campo;
- Y el currículo oculto monocultural, que se transforma a través de prácticas pedagógicas inclusivas, pluricéntricas y democráticas.

Enfoque Didáctico Específico Sugerido para las Tres Lenguas

a. Español como lengua de interacción profesional. Se fortalece como lengua de:

- Comunicación ciudadana.
- Informes y procedimientos.
- Mediación de conflictos.
- Lectura crítica de normas.
- Argumentación ética y jurídica.
- Se adopta el enfoque de competencias comunicativas y ciudadanas.

b. Inglés como lengua de relaciones internacionales y cooperación. Su enseñanza se alinea con:

- Intercambios policiales.
- Protocolos internacionales.
- Cooperación transnacional contra el delito.
- Turismo y atención a extranjeros.

La didáctica se basa en escenarios operativos simulados, formulados desde el enfoque ESP (*English for Specific Purposes*).

c. Wayuunaiki como lengua indígena estratégica en el Caribe colombiano. Se incorpora desde una perspectiva:

- Intercultural crítica.
- Comunitaria.
- y territorial.

Se privilegia:

- El aprendizaje funcional para la interacción básica (saludos, mediación, acompañamiento).
- El reconocimiento de la cosmovisión wayuu.
- Y el fortalecimiento del vínculo identitario con los pueblos indígenas del Caribe.

Este componente contribuye directamente al cierre de la brecha simbólica identificada en la etapa de análisis y promueve una visión de policía cercana, dialogante y culturalmente competente.

Áreas y ejes transversales del Currículo Sugerido Multicultural y Multilingüe en la Formación Policial (Técnico Profesional)

La estructuración de las áreas y ejes transversales del currículo multicultural y multilingüe propuesto para la Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA) se fundamentó en la necesidad de articular la formación policial con las dinámicas socioculturales contemporáneas del país, especialmente aquellas derivadas de la diversidad étnica, lingüística y territorial. Con base en los hallazgos emergentes de los grupos focales, el marco normativo institucional y los lineamientos nacionales en derechos humanos, interculturalidad y servicio ciudadano, se organizó una propuesta curricular que integra de manera sistemática el enfoque intercultural, el trilingüismo (español, inglés y Wayuunaiki) y los principios de la Investigación-Acción

Participativa (IAP). La Matriz presentada (Tabla 80) sintetiza de manera articulada los componentes formativos que orientan el desempeño policial desde una comprensión profunda de las diferencias culturales, la comunicación efectiva y el compromiso ético con la dignidad humana.

Tabla 80*Áreas y ejes transversales del Currículo Sugerido Multicultural y Multilingüe en la Formación Policial*

Áreas del currículo policial	Eje de interculturalidad	Eje de multilingüismo (Es-En-Way)	Eje de DD. HH. y ética del servicio	Eje de territorialidad y seguridad comunitaria	Eje de IAP e investigación	Eje de ciudadanía y comunicación para la convivencia	Eje tecnológico y digital
1. Comunicaciones y Lenguajes para el Servicio Policial	Analiza variaciones dialectales, repertorios culturales y registros comunicativos.	Uso funcional del español, inglés y wayuunaiki en mediaciones, informes y entrevistas.	Lenguaje respetuoso, trato digno, comunicación no violenta.	Comunicación adecuada a territorios diversos y contextos sensibles.	Proyectos de investigación sobre prácticas comunicativas en barrios y comunidades.	Desarrollo de escucha activa, mediación y diálogo comunitario.	Simuladores de intervención, recursos digitales multilingües.
2. Identidad, Interculturalidad y Territorio	Núcleo fuerte del área: cosmovisiones, etnias, memoria y diversidad.	Introducción a sistemas lingüísticos de grupos étnicos (énfasis en el Caribe y Wayuu).	Derechos culturales, justicia étnica, reconocimiento del otro.	Análisis de realidades territoriales con enfoque étnico y multicultural.	Investigación territorial con comunidades locales (IAP).	Convivencia intercultural, ciudadanía plural.	Mapas interactivos, archivos digitales de memoria cultural.
3. Ética, Derechos Humanos y Convivencia	Ética intercultural y respeto por la diferencia.	Comunicación ética en los tres idiomas para situaciones sensibles.	Horizonte central: dignidad, trato humano, proporcionalidad.	Resolución pacífica de conflictos en contextos culturalmente diversos.	Estudios de caso reales en clave IAP.	Debates con enfoque intercultural; roles y escenarios participativos.	Aulas virtuales de DD. HH., cápsulas multilingües éticas.
4. Seguridad Pública, Procedimientos y Prevención	Incorporación de prácticas sensibles a la cultura local.	Uso de wayuunaiki e inglés en procedimientos básicos y atención ciudadana.	Perspectiva ética en intervenciones operativas.	Seguridad diferenciada, análisis de riesgo por territorio y cultura.	Investigación de problemáticas locales vinculadas con la seguridad.	Prácticas de mediación y prevención del conflicto en comunidad.	Simuladores de patrullaje multilingüe, realidad aumentada.

5. Investigación, Innovación y Gestión del Conocimiento	Investigación con comunidades diversas.	Estudios sociolingüísticos básicos; análisis comparado de lenguas.	Ética en la investigación con comunidades.	Construcción de diagnósticos territoriales participativos.	Es el eje central: todos los cursos integran IAP.	Comunicación científica comprensible para comunidades.	Plataformas de sistematización, repositorios digitales.
6. Formación Personal, Liderazgo y Proyecto de Vida Policial	Construcción de identidad profesional desde la diversidad.	Competencias comunicativas multilingües para liderazgo.	Liderazgo ético, autocontrol emocional.	Liderazgo comunitario adaptado al territorio.	Reflexión crítica sobre prácticas, diarios de campo.	Habilidades socioemocionales, trabajo colaborativo.	Herramientas digitales para autoaprendizaje y liderazgo.

Fuente: autoría propia.

Las áreas y ejes transversales del currículo sugerido permiten visualizar un modelo de formación policial integral, contextualizado y profundamente respetuoso de la diversidad que caracteriza al territorio colombiano. Esta estructura curricular responde a las demandas normativas de la institución policial y amplía su horizonte pedagógico hacia una comprensión más compleja y humanista del servicio público. El énfasis en la interculturalidad, el multilingüismo y la participación comunitaria garantiza que los futuros agentes desarrollen competencias sociocomunicativas, éticas y territoriales acordes con las realidades plurales de su labor. Con ello, la propuesta curricular se consolida como un aporte innovador y pertinente para fortalecer una formación policial más cercana a las comunidades, más consciente de sus identidades culturales y más comprometida con la convivencia pacífica y el reconocimiento del otro.

Orientaciones metodológicas para la implementación de los ejes transversales en un currículo multicultural y multilingüe en la formación policial

La propuesta metodológica que acompaña los ejes transversales del currículo multicultural y multilingüe para la formación policial se soporta en una perspectiva humanista que reconoce al cadete como sujeto en permanente desarrollo ético, comunicativo y sociocultural. Desde esta postura, promueve procesos de comprensión profunda, participación dialógica y resolución contextualizada de problemas. En coherencia con ello, las estrategias metodológicas se diseñaron integrando los aportes de tres grandes tradiciones pedagógicas (constructivismo, cognitvismo y conductismo) que, adecuadamente articuladas, permiten fortalecer competencias lingüísticas, interculturales, éticas y ciudadanas fundamentales para el ejercicio policial contemporáneo. A continuación, se desarrollan las orientaciones metodológicas por cada eje transversal:

1. Eje Transversal: Interculturalidad, Identidades y Derechos Humanos

La formación en interculturalidad se fundamenta en el constructivismo social (Vygotsky), concibiendo que la comprensión de las identidades culturales emerge de la interacción, el diálogo y la coconstrucción de significados. Por ello, se privilegian metodologías activas como estudios de caso interculturales, análisis de incidentes críticos, simulación de escenarios comunitarios y círculos de diálogo, las cuales permiten al cadete reconstruir su comprensión sobre el otro y sobre su rol en contextos socialmente diversos.

Complementariamente, desde el cognitivismo, se incorporan estrategias que favorecen la adquisición de esquemas culturales y lingüísticos, tales como organizadores gráficos, mapas conceptuales, redes semánticas y modelos de reflexión guiada que permitan integrar información nueva en marcos conceptuales ya existentes. Además, se mantienen prácticas conductuales de refuerzo positivo orientadas al desarrollo de hábitos éticos, protocolos respetuosos de trato y uso adecuado del lenguaje en contextos de diversidad. Esta orientación metodológica promueve la capacidad del estudiante policial para actuar de manera empática y respetuosa, alineándose con el carácter humanista y de servicio propio de la formación policial.

2. Eje Transversal: Comunicación Trilingüe (español – inglés – Wayuunaiki)

El desarrollo de competencias comunicativas multilingües responde a una metodología integradora con fuerte soporte en el constructivismo lingüístico, entendiendo que las lenguas se adquieren mediante la interacción y la participación significativa en prácticas sociales reales. En este sentido, se implementan estrategias como aprendizaje basado en tareas (TBLT), prácticas situadas, role-playing comunicativo, dramatizaciones y creación de productos lingüísticos contextualizados (formularios policiales en L2/L3, guiones de mediación cultural, entrevistas simuladas).

La enseñanza trilingüe incorpora actividades que facilitan la automatización progresiva de estructuras lingüísticas, tales como procesamiento de información, ejercicios de memoria operativa, andamiaje gradual y explicitación metalingüística, que fortalecen el sistema interno de reglas del aprendiz. El refuerzo positivo aporta a la consolidación de habilidades básicas mediante prácticas distribuidas, retroalimentación inmediata, reforzamiento positivo y ejercicios de repetición significativa, necesarios en etapas iniciales de la adquisición lingüística o en el entrenamiento de protocolos verbales institucionales. La metodología se alinea con la necesidad de formar agentes capaces de comunicarse de manera efectiva en contextos multiculturales, disminuir barreras lingüísticas y fortalecer la relación policía–comunidad.

3. Eje Transversal: Resolución Pacífica de Conflictos y Convivencia Ciudadana

Este eje enfatiza el aprendizaje experiencial a través de metodologías constructivistas como aprendizaje basado en problemas (ABP), simulaciones operativas, laboratorios de mediación, análisis de casos reales del territorio y ejercicios de justicia restaurativa, que permiten al estudiante en formación policial reconstruir sus esquemas de actuación frente a situaciones conflictivas y comprender los efectos éticos y comunitarios de sus decisiones. Las estrategias promueven la toma de decisiones informada y racional, como el entrenamiento en habilidades de evaluación de riesgos, metacognición, planificación estratégica, análisis de alternativas y reflexión sobre sesgos cognitivos en intervenciones policiales.

El enfoque conductual aporta al fortalecimiento de respuestas reguladas y no violentas mediante modelamiento, práctica supervisada, retroalimentación correctiva y establecimiento de protocolos institucionales, fortaleciendo la transferencia de habilidades al campo operativo. Esta orientación metodológica responde al mandato institucional de formar policías orientados a la convivencia, al diálogo y a la gestión pacífica del conflicto, pilares fundamentales de un Estado Social de Derecho.

4. Eje Transversal: Territorio, Comunidad y Participación Social

Este eje parte de la premisa humanista y constructivista de que el conocimiento se construye en interacción con el entorno. Por ello, se propone una metodología centrada en la educación situada, mediante la cual los cadetes participan en salidas pedagógicas, reconocimiento territorial, cartografía social, etnografías rápidas, observación participante y proyectos comunitarios en clave de IAP. Desde el cognitivismo, se incluyen estrategias para organizar y analizar información territorial compleja, como sistemas de categorización, matrices de análisis comunitario, modelos de inferencia y síntesis comparativa, que permiten comprender las dinámicas socioculturales y lingüísticas del vecindario o región donde prestarán servicio.

El conductismo contribuye mediante la práctica sistemática de protocolos de relacionamiento comunitario, la repetición supervisada de conductas de acercamiento respetuoso y la aplicación de refuerzos que consoliden hábitos de servicio orientados al

ciudadano. Esta metodología permite que el estudiante en formación policial desarrolle una mirada compleja del territorio como entramado sociocultural, lingüístico y político, que favorece intervenciones policiales más sensibles y adaptadas al contexto.

5. Eje Transversal: Ética, Ciudadanía y Profesionalización del Rol Policial

La formación ética se enmarca en un enfoque humanista que concibe al policía como un servidor público capaz de deliberar, tomar decisiones responsables y actuar con integridad. Metodológicamente, ello implica una combinación de estrategias constructivistas como dilemas morales, debates socráticos, análisis crítico de normativas, incidentes críticos reales y reflexión ética guiada. Desde el cognitivismo, la formación ética se fortalece mediante herramientas de pensamiento reflexivo, organización argumentativa, análisis causal y evaluación lógica, que permiten integrar principios normativos, valores institucionales y criterios éticos en la toma de decisiones.

El enfoque conductual se incorpora mediante protocolos éticos institucionales, entrenamiento en conductas esperadas, ejercicios de autocontrol operativo y reforzamiento de prácticas profesionales coherentes con los códigos éticos de la Policía Nacional. Este eje garantiza la consolidación de un perfil profesional íntegro, responsable y comprometido con los derechos humanos, la convivencia y la confianza ciudadana.

Organización curricular sugerida en la formación policial

La organización curricular para la educación policial se define a partir de tres niveles de construcción curricular: el macrocurrículo, el mesocurrículo y el microcurrículo. Cada uno de estos niveles contempla su respectiva particularidad para cada componente educativo. En particular, el presente estudio investigativo tiene la intención de impactar el microcurrículo, el cual permite la articulación del modelo pedagógico con la estructura curricular. Permite permear en la articulación en un campo disciplinar con las estrategias pedagógicas y la evaluación para lograr los resultados de aprendizaje. En concordancia, el docente adaptará su plan de acción, rúbricas de evaluación, estrategias pedagógicas, criterios de desempeño y recursos acorde al currículo sugerido.

1. Principios rectores del microcurrículo multicultural y multilingüe de la formación Técnico Profesional

El microcurrículo propuesto se sustenta en un conjunto de principios rectores que orientan la integración de la multiculturalidad y el multilingüismo (español, inglés y Wayuunaiki) en la formación policial, en articulación con los lineamientos institucionales del Sistema Educativo Policial y las demandas éticas del servicio público. Estos principios constituyen la base filosófica, pedagógica y operativa para el diseño de planes de estudio, syllabus, proyectos educativos de aula, estrategias pedagógicas, instrumentos de evaluación y criterios de desempeño que respondan a las realidades socioculturales del territorio y a las exigencias contemporáneas de la seguridad ciudadana.

En primera instancia, el microcurrículo adopta el principio de dignidad humana como eje articulador de toda práctica educativa, en coherencia con la orientación humanista que guía la formación policial. Este principio implica reconocer la diversidad cultural y lingüística como un valor constitutivo de la condición humana y, por tanto, como un elemento indispensable para el ejercicio respetuoso, empático y proporcional de la autoridad. Desde esta perspectiva, el currículo enseña lenguas y promueve la comprensión profunda de los significados socioculturales y políticos que estas portan, fortaleciendo la capacidad profesional de comunicarse con pertinencia, sensibilidad y ética.

Asimismo, se incorpora el principio de interculturalidad crítica, entendido como un proceso dialógico, transformador y bidireccional que interpela las prácticas institucionales y favorece la construcción de relaciones policivo-comunitarias basadas en el reconocimiento mutuo. Este principio orienta el desarrollo de competencias comunicativas interculturales que permitan al futuro policía leer, interpretar y actuar adecuadamente frente a situaciones en las que confluyen identidades, repertorios lingüísticos y cosmovisiones diversas. En este sentido, la interculturalidad se concibe como un componente operativo de la prevención, la mediación y la resolución pacífica de conflictos.

El microcurrículo se guía también por el principio de pertinencia sociolingüística, que exige que los contenidos, estrategias pedagógicas y escenarios de aprendizaje respondan a las realidades lingüísticas presentes en el entorno laboral del policía, particularmente en contextos donde convergen población mestiza, afrodescendiente, indígena y migrante. La

inclusión del inglés y del Wayuunaiki obedece a la necesidad operativa de fortalecer las capacidades comunicativas para la atención a población extranjera, comunidades indígenas, turistas y grupos binacionales en zonas de frontera, de acuerdo con la misión constitucional de la Policía Nacional.

Desde el enfoque humanista del Sistema Educativo Policial, se incorpora el principio de aprendizaje significativo y situado, en concordancia con postulados constructivistas y cognitivistas que afirman que la comprensión se potencia cuando el estudiante logra relacionar los nuevos saberes con experiencias previas, contextos culturales y realidades profesionales. Este principio implica que las lenguas se enseñan mediante situaciones pedagógicas que reproducen escenarios reales de servicio: entrevistas, procedimientos policiales, primeros respondientes, mediaciones comunitarias, informes, patrullajes, acompañamiento a víctimas, entre otros. De esta forma, el aprendizaje lingüístico se convierte en un medio para fortalecer el razonamiento ético, la toma de decisiones y la actuación responsable.

En definitiva, el microcurrículo se rige por el principio de evaluación formativa e integral, que reconoce la evaluación como un proceso continuo, orientado al desarrollo de competencias y no solo a la medición de desempeños. Ello implica diseñar rúbricas, listas de chequeo, criterios de desempeño y actividades evaluativas que integren dimensiones lingüísticas, éticas, culturales y profesionales. La evaluación, desde esta perspectiva, debe permitir evidenciar la capacidad del estudiante para movilizar saberes lingüísticos y culturales en situaciones reales o simuladas del servicio, favoreciendo la autorreflexión, la autonomía y la mejora continua.

Tabla 81

Principios rectores del microcurrículo multicultural y multilingüe de la formación técnico-profesional

Principio Rector	Descripción Sintética	Implicaciones para el microcurrículo
Dignidad humana	Reconoce el valor intrínseco de cada persona, su cultura y su lengua.	Selección de contenidos que promuevan respeto, empatía y proporcionalidad en la actuación policial. Situaciones de aprendizaje basadas en escenarios sensibles y humanizados.
Interculturalidad crítica	Promueve el diálogo transformador entre culturas y cuestiona prácticas que reproducen desigualdad.	Diseño de actividades que integren análisis intercultural, resolución de conflictos y mediación con comunidades diversas. Lenguas como puente para la convivencia.
Pertinencia	Ajuste del currículo a las	Inclusión contextualizada de español, inglés y

sociolingüística	realidades lingüísticas del territorio policial.	wayuunaiki. Escenarios simulados propios del servicio: entrevistas, patrullaje, informes, atención a víctimas, interacción fronteriza e indígena.
Aprendizaje significativo y situado	Los saberes se comprenden mejor cuando se vinculan a experiencias reales y previas.	Uso de estrategias constructivistas, estudio de casos, role-play, patrullajes pedagógicos, simulaciones. Relación directa entre lengua–cultura–función policial.
Evaluación formativa e integral	La evaluación orienta el desarrollo de competencias, no solo mide resultados.	Rúbricas multiculturales y multilingües. Instrumentos para valorar competencias lingüísticas, éticas y culturales. Retroalimentación permanente.

Fuente: autoría propia

2. Desarrollo de los elementos constitutivos del microcurrículo multicultural y multilingüe en la Formación Policial

El microcurrículo multicultural y multilingüe para la formación policial se concibió como el nivel operativo del diseño curricular, en el que los principios rectores —dignidad humana, interculturalidad crítica, pertinencia sociolingüística, aprendizaje significativo y evaluación integral— se tradujeron en dispositivos pedagógicos concretos: planes de estudio, sílabos, actividades formativas, criterios de desempeño, estrategias de evaluación y recursos didácticos. Este nivel permitió materializar la orientación humanista establecida en el PEI policial, articulando los postulados del constructivismo, cognitivism y conductismo en un mismo entramado formativo, al tiempo que incorporó las dimensiones multicultural y multilingüe (español, inglés y wayuunaiki) como ejes constitutivos del desempeño profesional (Tabla 81).

2.1. Planes de estudio con enfoque multicultural y multilingüe

Los planes de estudio se estructuraron para integrar contenidos sustantivos relacionados con la seguridad ciudadana y los derechos humanos, pero bajo una perspectiva que reconoció la diversidad cultural del territorio colombiano. La organización de contenidos se realizó mediante unidades temáticas articuladas por competencias, donde cada unidad incluyó:

- **Saberes lingüísticos:** funciones comunicativas policiales en español, inglés y wayuunaiki (entrevista, mediación, toma de declaraciones, lectura de informes, interacción comunitaria).
- **Saberes culturales:** cosmovisiones indígenas, prácticas rituales, nociones de territorio, protocolos de interacción respetuosa, enfoque diferencial de atención.

- **Saberes operativos:** procedimientos policiales contextualizados, actuación proporcional, análisis situacional, mediación intercultural.

De este modo, los planes de estudio trascendieron el modelo disciplinar fragmentado para organizarse por problemas reales del servicio policial, lo que aseguró pertinencia y aprendizaje situado.

2.2. Syllabus intercultural y multilingüe

El syllabus se diseñó como un instrumento de navegación pedagógica que explicita intencionalidades formativas, resultados de aprendizaje, actividades, evidencias y criterios de evaluación. En clave intercultural, de manera sugerida se incorporaron los siguientes elementos estructurales:

- **Resultados de aprendizaje integrados:** competencias operativas + comunicativas + culturales.
- **Contenidos articulados por escenarios reales:** intervención en comunidades indígenas, atención a migrantes, situaciones bilingües en espacios turísticos, mediación en conflictos interétnicos.
- **Lenguas como herramienta profesional:** secuencias lingüísticas basadas en actos de habla policiales (solicitar información, informar de derechos, explicar procedimientos).
- **Indicadores de logro intercultural:** respeto por prácticas culturales, uso funcional del repertorio lingüístico, capacidad de diálogo culturalmente pertinente.

Cada syllabus explicitó la progresión de complejidad lingüística, desde estructuras comunicativas básicas hasta producciones especializadas como informes, minutas o entrevistas.

2.3. Actividades de enseñanza y estrategias pedagógicas sugeridas

Las estrategias pedagógicas seleccionadas respondieron al modelo humanista y a las teorías del aprendizaje aplicables a la formación policial:

Desde el constructivismo:

- Estudio de casos reales de interacción entre policía y comunidades indígenas, afrodescendientes o migrantes.
- Aprendizaje basado en problemas (ABP) que exigió integrar lengua–cultura–procedimiento policial.
- Simulaciones y patrullajes pedagógicos, donde los estudiantes debían responder en las tres lenguas según la situación.

Desde el cognitismo:

- Organizadores gráficos multiculturales (mapas identitarios, genealogías lingüísticas de la comunidad).
- Andamiajes lingüísticos progresivos para facilitar la adquisición de inglés y wayuunaiki.
- Modelamiento cognitivo del procedimiento policial en escenarios diversos.

Desde el conductismo (para habilidades procedimentales):

- Rutinas de práctica verbal (commands, warnings, rights explanation).
- Repetición controlada de patrones lingüísticos y operativos.
- Refuerzo positivo mediante rúbricas de desempeño intercultural.

Estas estrategias permitieron que el desarrollo de habilidades culturales y lingüísticas fuera constitutivo de la actuación profesional.

2.4. Criterios de desempeño y evaluación formativa intercultural

La evaluación se diseñó como un proceso continuo que valoró competencias integradas. Los criterios consideraron:

- Uso adecuado del español, inglés y wayuunaiki en situaciones funcionales del servicio.
- Respeto por la diversidad cultural en la interacción con ciudadanos.
- Capacidad de mediación y diálogo intercultural.
- Aplicación proporcional y contextualizada del procedimiento policial.

- Producción de evidencias lingüísticas y escritas apropiadas: informes, minutas, guías de entrevista, comunicación oral.

Los instrumentos de evaluación incluyen:

- Rúbricas multiculturales y multilingües, con niveles cualitativos de logro.
- Listas de chequeo operativas para habilidades específicas.
- Registros anecdóticos para seguimiento longitudinal.
- Evaluación del desempeño en simuladores o escenarios reales.

2.5. Recursos y medios educativos contextualizados

Los recursos seleccionados respondieron a la necesidad de representar de manera auténtica la diversidad cultural y lingüística del contexto policial. Se emplearon:

- Audiovisuales con situaciones reales de interacción intercultural.
- Guías lingüísticas en español, inglés y wayuunaiki.
- Materiales producidos por comunidades indígenas (palabreros, autoridades tradicionales, líderes culturales).
- Artefactos culturales y cartografías comunitarias.
- Simuladores de escenarios de intervención con variación lingüística.

Estos recursos favorecieron una formación policial situada, respetuosa y coherente con los desafíos del territorio colombiano.

Tabla 82

Elementos constitutivos en el microcurrículo multicultural y multilingüe en la formación policial (Técnico Profesional)

Componente del microcurrículo	Descripción Sintética
2.1. Planes de estudio con enfoque multicultural y multilingüe	Los planes de estudio se organizaron por unidades temáticas basadas en problemas reales del servicio policial. Integraron saberes lingüísticos (español, inglés y Wayuunaiki), saberes culturales (cosmovisiones, protocolos de interacción, enfoque diferencial) y saberes operativos (procedimientos, mediación, análisis situacional), asegurando pertinencia territorial y aprendizaje situado.
2.2. Syllabus intercultural y	El syllabus explicitó resultados de aprendizaje que integraron

multilingüe	competencias operativas, comunicativas y culturales. Incluyó contenidos basados en escenarios reales (migración, comunidades indígenas, turismo), indicadores de logro intercultural y secuencias lingüísticas para actos de habla policiales. Estableció la progresión de complejidad lingüística y comunicativa.
2.3. Actividades pedagógicas	Las actividades se fundamentaron en teorías del aprendizaje: (a) Constructivismo: estudio de casos, ABP, simulaciones; (b) Cognitivismo: andamiajes lingüísticos, modelamiento cognitivo, organizadores gráficos; (c) Conductismo: rutinas de práctica verbal, repetición controlada de comandos policiales y reforzamiento positivo.
2.4. Criterios de desempeño y evaluación	La evaluación se diseñó como un proceso formativo e integral que valoró competencias lingüísticas, culturales y operativas. Se utilizaron rúbricas interculturales, listas de chequeo, registros anecdóticos y evaluación del desempeño en simulaciones. Los criterios incluyeron respeto cultural, uso funcional de tres lenguas, mediación intercultural y calidad de informes escritos.
2.5. Recursos y medios educativos contextualizados	Se seleccionaron recursos auténticos del contexto colombiano: audiovisuales de interacción intercultural, guías lingüísticas multilingües, materiales producidos por comunidades indígenas, artefactos culturales, cartografías comunitarias y simuladores de escenarios. Estos recursos permitieron una formación situada y coherente con la misión policial.

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo del microcurrículo permitió comprender que la formación policial, cuando se estructura desde una perspectiva multicultural y multilingüe, deja de ser únicamente un proceso técnico de adquisición de contenidos para convertirse en un espacio formativo profundamente humanista, situado y dialógico. La articulación disciplinar, las estrategias pedagógicas y los dispositivos de evaluación funcionaron como ejes que posibilitaron al aprendiz reconocer la complejidad lingüística y cultural del país, integrar saberes provenientes del español, el inglés y el Wayuunaiki, y vincularlos con las realidades operativas del servicio policial.

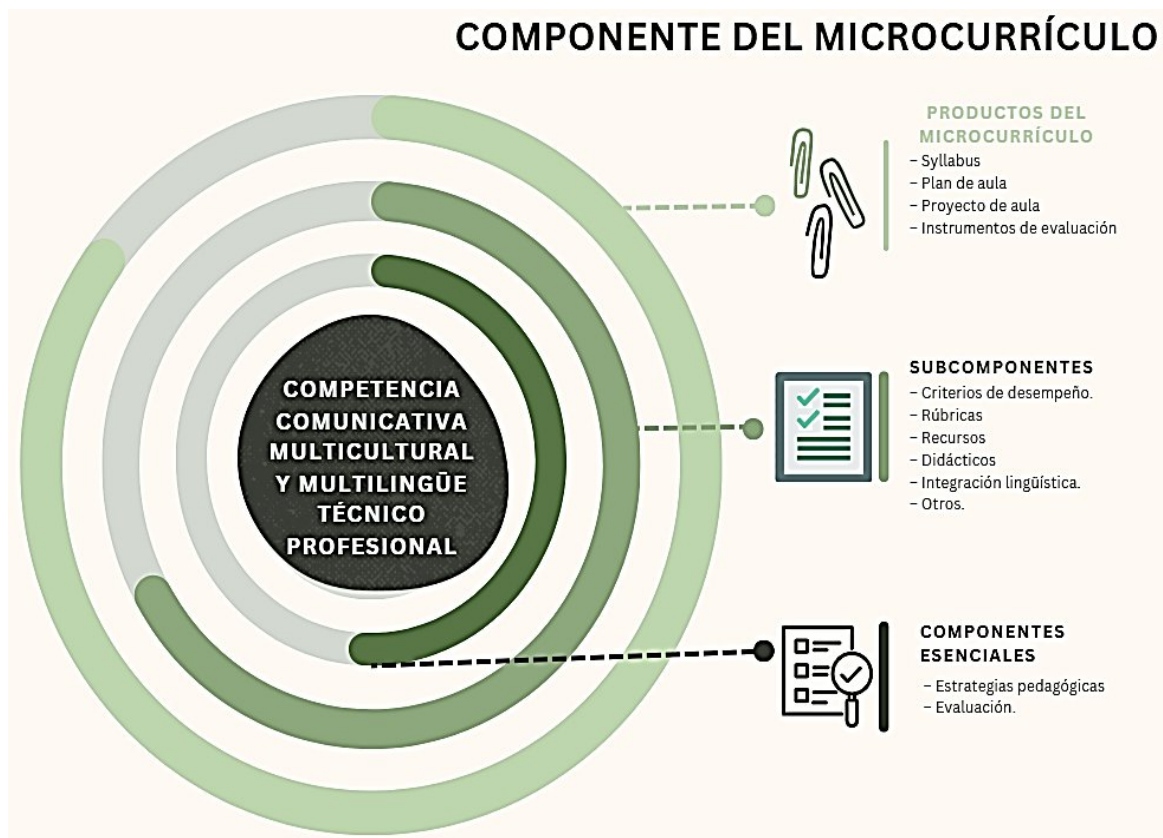
De este modo, el microcurrículo orientó la coherencia interna entre competencias, desempeños, recursos y productos académicos y permitió la consolidación de itinerarios formativos pertinentes a los contextos en los que los futuros policías actuarán. Asimismo, la construcción microcurricular reforzó la importancia de que la educación policial se diseñe desde una lógica situada y participativa, en consonancia con los lineamientos normativos institucionales, pero también con las voces, experiencias y necesidades de las comunidades.

Asimismo, la construcción microcurricular reforzó la importancia de que la educación policial se diseñe desde una lógica situada y participativa, en consonancia con los

lineamientos normativos institucionales, pero también con las voces, experiencias y necesidades de las comunidades.

Figura 17

Componente del Microcurrículo multicultural y multilingüe en la formación policial (Técnico Profesional)



Fuente: autoría propia.

A. Plan de estudio sugerido de la asignatura: Habilidades Comunicativas Multiculturales y Multilingües

1. Datos generales de la asignatura:

Componente	Descripción
Nombre	Habilidades Comunicativas Multiculturales y Multilingües
Programa	Formación Policial – ESANA
Nivel	Primer ciclo de formación / Común a todos los estudiantes
Tipo de curso	Teórico-práctico, transversal y formativo
Duración	48 horas (32 teóricas / 16 prácticas)
Idiomas de trabajo	Español – inglés – Wayuunaiki
Eje transversal articulado	Interculturalidad, Derechos Humanos, Ciudadanía y Relacionamento con comunidades

Fuente: autoría propia.

2. Propósito formativo de la asignatura

Desarrollar en los futuros policías la competencia comunicativa intercultural necesaria para interactuar de manera ética, respetuosa, empática y eficaz con comunidades cultural y lingüísticamente diversas. Se busca fortalecer la capacidad de los estudiantes para comprender y expresar mensajes en español, inglés y Wayuunaiki, así como interpretar los significados culturales implícitos en las interacciones comunicativas durante el servicio policial, especialmente en contextos de mediación, atención al ciudadano y resolución pacífica de conflictos.

3. Resultados de aprendizaje de la asignatura

- Analiza los principios lingüísticos y culturales que configuran la comunicación intercultural en contextos policiales.
- Aplica técnicas de escucha activa, asertividad y lenguaje claro en situaciones simuladas de atención al ciudadano.
- Emplea estructuras comunicativas básicas en inglés y Wayuunaiki acordes con los protocolos institucionales para brindar orientación primaria y generar confianza comunitaria.
- Produce textos orales y escritos coherentes, respetuosos y culturalmente pertinentes, adaptados a necesidades de mediación policial.
- Integra elementos del lenguaje verbal y no verbal pertinentes a entornos multiculturales del Caribe y territorios de presencia indígena.

4. Contenidos de la asignatura

Organizados por unidades y articulados con la progresión multicultural y multilingüe.

UNIDAD	TÍTULO DE LA UNIDAD	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS
Unidad 1	Fundamentos de la comunicación policial intercultural	<ul style="list-style-type: none">• La comunicación como función esencial del servicio policial.• Diversidad lingüística y cultural de Colombia: enfoques diferenciales.• Barreras comunicativas y sesgos culturales en la interacción policial-comunidad.• Introducción a la ética comunicativa y al trato humano.
Unidad 2	Estrategias básicas de comunicación profesional	<ul style="list-style-type: none">• Escucha activa, asertividad y comunicación no violenta.• Lenguaje claro en contextos institucionales.• Comunicación verbal y no verbal en situaciones de riesgo o tensión.

		<ul style="list-style-type: none"> • Participación en diálogos controlados, simulaciones y estudios de caso.
Unidad 3	Comunicación en inglés en el contexto policial	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación, solicitudes y orientación básica • Vocabulario policial esencial. • Protocolos de contacto inicial con personas extranjeras. • Atención básica en emergencias y situaciones rutinarias.
Unidad 4	Introducción comunicativa al wayuunaiki para el servicio	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos, expresiones básicas y vocabulario situacional • Particularidades culturales wayuu que median la comunicación. • Expresiones de cortesía, respeto y diálogo comunitario. • Simulaciones de interacción con autoridades tradicionales.
Unidad 5	Producción comunicativa situada	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de registros escritos y reportes operativos con enfoque intercultural. • Protocolos de diálogo en procedimientos de mediación comunitaria. • Role-plays avanzados: atención al ciudadano, quejas, conciliación y orientación.

Fuente: autoría propia

5. Estrategias pedagógicas de la asignatura

- **Aprendizaje situado:** simulaciones policiales contextualizadas.
- **ABP – Aprendizaje basado en problemas:** resolución de conflictos comunitarios.
- **Role-play intercultural:** prácticas de interacción en español – inglés – wayuunaiki.
- **Talleres colaborativos con enfoque IAP:** codiseño de guías comunicativas.
- **Diarios reflexivos:** análisis de sesgos, emociones y experiencias comunicativas.
- **Microprácticas de campo:** observación y acompañamiento en escenarios reales.

6. Evaluación del aprendizaje

Evaluación continua, formativa y coherente con un enfoque humanista.

EVIDENCIA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE
E1. Portafolio comunicativo intercultural	Reflexiones, ejercicios lingüísticos, análisis de casos	25%
E2. Prueba práctica en simulaciones	Interacción en español, inglés y wayuunaiki	30%
E3. Producción escrita operativa	Redacción de reportes en lenguaje claro y culturalmente respetuoso	20%
E4. Proyecto final	Diseño de un protocolo comunicativo intercultural aplicable al servicio	25%

Fuente: autoría propia

7. Recursos educativos

- Guías lingüísticas multilingües del entorno policial.
- Manuales de atención al ciudadano con enfoque diferencial.
- Laboratorio de simulación policial.
- Diccionarios básicos wayuunaiki–español–inglés.
- Videos de escenarios reales de interacción policía–comunidad.
- Plataforma de ejercicios fonéticos y comunicativos.

B. Plan de Estudio Sugerido Multicultural y Multilingüe de la asignatura: Lectura Crítica en la Formación Policial

1. Información general

ÍTEM	DESCRIPCIÓN
Nombre de la asignatura	Lectura Crítica
Modalidad	Teórico–práctico
Duración	48 horas (32 teoría – 16 práctica)
Créditos	2
Carácter	Transversal
Dirigido a	Estudiantes de formación básica policial
Competencias asociadas	Comunicativa – Interpretativa – Analítica – Ética

Fuente: autoría propia

2. Propósito de la asignatura

Fortalecer la capacidad de análisis, interpretación y evaluación crítica de diversos tipos de textos (operativos, jurídicos, ciudadanos, culturales y mediáticos) para apoyar la toma de decisiones policiales con criterio, ética, claridad comunicativa y comprensión profunda del contexto sociocultural.

3. Competencias de la asignatura

Competencia general

Comprende, analiza y evalúa críticamente textos y situaciones comunicativas, interpretando su sentido explícito e implícito para actuar con profesionalismo, razonamiento lógico y sensibilidad social en escenarios de servicio policial.

Competencias específicas

1. **Interpretativa:** Identifica las ideas principales, las inferencias, los propósitos comunicativos y las estructuras discursivas.
2. **Argumentativa:** Evalúa la validez, pertinencia y coherencia de argumentos, reconociendo falacias y sesgos.
3. **Propositiva:** Construye respuestas fundamentadas y alternativas de acción basadas en la lectura crítica.
4. **Ciudadana:** Analiza textos y discursos desde principios éticos, culturales y humanistas.

4. Resultados de aprendizaje

Al finalizar, el estudiante estará capacitado para:

1. Analizar textos operativos, jurídicos y ciudadanos con criterios de precisión y claridad.
2. Detectar sesgos, falacias y omisiones que afecten el ejercicio policial.
3. Interpretar discursos culturales y mediáticos presentes en contextos diversos.
4. Formular argumentos sólidos y sustentados para la toma de decisiones.
5. Transferir habilidades de lectura crítica a informes, actas y protocolos policiales.

5. Contenidos programáticos sugeridos (por unidades) para la formación policial en contexto multicultural y multilingüe

La organización de los contenidos programáticos por unidades responde a una lógica progresiva que articula el enfoque multicultural y multilingüe con las necesidades formativas identificadas en la Investigación-Acción Participativa. Desde este marco, los contenidos se conciben como estructuras abiertas que permiten la integración de saberes lingüísticos, culturales y disciplinares derivados del diálogo con la comunidad educativa, las familias, los

docentes y los actores institucionales. Cada unidad se construyó bajo el principio de pertinencia sociocultural, privilegiando experiencias de aprendizaje situadas, el reconocimiento del territorio y la incorporación gradual de las tres lenguas del currículo (español, inglés y Wayuunaiki).

De este modo, los contenidos programáticos se convierten en dispositivos dinamizadores de procesos de identidad, comunicación e interculturalidad que fortalecen la formación integral del estudiantado.

Tabla 83

Contenidos programáticos sugeridos (por unidades) para la formación policial en contexto multicultural y multilingüe

UNIDAD	TEMAS CENTRALES	SUBTEMAS / CONTENIDOS ESPECÍFICOS	HORAS
Unidad 1. Fundamentos de la lectura crítica	Conceptualización y bases teóricas	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de texto, contexto y discurso - Niveles de lectura: literal, inferencial y crítica -Elementos del pensamiento crítico (claridad, coherencia, relevancia, lógica). -Sesgos cognitivos y errores interpretativos frecuentes. - Importancia de la lectura crítica en la función policial. 	8 h
Unidad 2. Análisis de textos operativos y normativos	Comprensión precisa de documentos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Características del texto jurídico y administrativo - Estructuras de informes, actas, órdenes y protocolos. - Identificación de información clave -Inferencias en textos operativos. -Ambigüedad, polisemia y riesgos de interpretación errónea. -Prácticas aplicadas a casos policiales. 	12 h
Unidad 3. Lectura crítica de medios y discursos sociales	Comprensión crítica del entorno mediático	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de noticias y reportajes. -Lectura crítica de redes sociales. -Discursos públicos y representaciones culturales -Detección de manipulación mediática (falacias, sesgo editorial, titulares engañosos). - Construcción de criterios de verificación y contraste de fuentes. -Lectura crítica del territorio como texto social. 	10 h
Unidad 4. Lecturas interculturales aplicadas al servicio policial	Comprensión sociocultural del territorio	<ul style="list-style-type: none"> -Textos y narrativas de comunidades indígenas, afro y migrantes. -Diversidad cultural y símbolos identitarios. - Lenguaje simbólico del territorio. -Lectura ética de situaciones multiculturales. -Análisis de casos con enfoque de derechos y 	8 h

		diversidad.	
		- Redacción de conclusiones críticas.	
		- Componentes del argumento sólido (tesis, razones, evidencia)	
Unidad 5.			
Producción escrita derivada de la lectura crítica	Síntesis y argumentación	- Estructura del informe policial clara y concisa. - Errores comunes en escritura institucional. - Redacción de informes y ensayos críticos a partir de lecturas previas. - Integración lectura–acción.	10 h

Fuente: autoría propia

En síntesis, los contenidos programáticos organizados por unidades permiten materializar el propósito general del currículo multicultural y multilingüe, al ofrecer una ruta coherente entre los objetivos formativos, las necesidades detectadas en la fase diagnóstica y las propuestas co-construidas durante la IAP. Este diseño asegura la continuidad y pertinencia de los aprendizajes, favorece el tránsito entre niveles y garantiza que cada unidad contribuya al desarrollo equilibrado de competencias comunicativas, socioculturales e interculturales. Asimismo, su estructuración flexible permite ajustar, ampliar o profundizar los contenidos de acuerdo con los contextos institucionales, las dinámicas locales y las transformaciones sociolingüísticas emergentes, asegurando un currículo vivo, participativo y contextualizado.

6. Estrategias metodológicas

- Lectura guiada y analítica.
- Análisis de casos reales.
- Aprendizaje dialéctico (diálogos y debates).
- Taller de textos institucionales.
- Estudios comparativos de discursos.
- Mapas argumentativos.
- Trabajo cooperativo e intercultural.

7. Actividades prácticas

- Análisis de informes policiales reales (anonimizados).

- Simulación de interpretación de órdenes y protocolos.
- Debate sobre noticias nacionales.
- Taller de identificación de falacias.
- Interpretación de textos provenientes de comunidades diversas.
- Lectura crítica del entorno (territorio como texto cultural).

8. Evaluación

EVIDENCIA	DESCRIPCIÓN	%
Prueba diagnóstica	Línea base interpretativa	10%
Talleres de análisis textual	Ejercicios semanales de lectura crítica	25%
Estudio de caso	Resolución de problema operativo a partir de lectura	30%
Ensayo crítico	Análisis escrito con perspectiva ética	20%
Evaluación final	Prueba integradora de lectura crítica	15%

Fuente: autoría propia

9. Plan de estudio sugerido multicultural y multilingüe organizado por semanas (Técnico Profesional)

La organización del plan de estudios (Tabla 83) por semanas constituye una estrategia metodológica diseñada para garantizar la secuenciación gradual, articulada y contextualizada de los aprendizajes. Desde una perspectiva de la IAP, este plan semanal emerge de las necesidades reales identificadas en la comunidad educativa, permitiendo distribuir de manera equilibrada las actividades, contenidos y experiencias de aprendizaje que fortalecen el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales en español, inglés y Wayuunaiki. Esta planificación temporal ofrece una estructura clara que orienta al docente, a la vez que mantiene la flexibilidad necesaria para incorporar saberes del contexto, adaptarse a ritmos de aprendizaje diferenciados y responder a situaciones pedagógicas imprevistas.

Tabla 84

Plan de estudio sugerido multicultural y multilingüe organizado por semanas (Técnico Profesional)

Semana	Temas	Actividades	Resultado esperado
1	Conceptos básicos de lectura crítica	– Prueba diagnóstica – Lectura dirigida	Identifica niveles de lectura
2	Inferencias y propósitos	–Taller guiado	Interpreta contenido explícito e

			implícito
3	Pensamiento crítico en el ámbito policial	–Debate	Reconoce sesgos
4	Textos normativos	–Análisis de actas y protocolos	Interpreta información operativa
5	Informes policiales	–Estudio comparado	Analiza calidad informativa
6	Medios y discursos	–Lectura de noticias	Reconoce manipulación
7	Redes sociales	–Mapas argumentativos	Evalúa fiabilidad comunicativa
8	Diversidad cultural	–Lectura intercultural	Interpreta discursos comunitarios
9	Casos multiculturales	–Simulaciones	Analiza contextos complejos
10	Producción escrita	–Taller de informes	Redacta con lenguaje claro
11	Construcción de argumentos	–Ensayo	Formula posiciones críticas
12	Integración final	–Examen integrador	Demuestra dominio de la asignatura

Fuente: autoría propia.

El plan de estudios organizado por semanas se convierte en un instrumento operativo que traduce el currículo en acciones pedagógicas concretas, pertinentes y sostenibles en el tiempo. Su estructura progresiva, alineada con las unidades programáticas y con las rutas de aprendizaje del currículo, asegura la continuidad de los procesos formativos y permite un seguimiento sistemático del avance estudiantil (Tabla 84).

Tabla 85

Síntesis del Currículo Sugerido Multicultural y Multilingüe: español, inglés y Wayuunaiki

Nivel educativo	Propósito formativo multicultural y multilingüe	Competencias comunicativas integradas (Esp–Ing–Wayuu)	Progresión de aprendizajes	Enfoques y metodologías	Evidencias de aprendizaje	Pertinencia cultural / articulación intercultural
Transición	Favorecer el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural mediante experiencias sensoriales y simbólicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de sonidos, saludos y expresiones básicas. • Comprensión de relatos breves y símbolos culturales. 	Expresión oral inicial → Discriminación auditiva → Vocabulario básico → Participación guiada →	<ul style="list-style-type: none"> – Juego simbólico – Narrativas orales – Ecoarte – Rincones lingüísticos. 	Mural intercultural; dramatizaciones breves; glosario pictográfico.	Introducción a la cosmovisión wayuu, símbolos del territorio, relatos breves caribeños.
Primaria (1°–5°)	Desarrollar habilidades básicas de comprensión y producción en tres lenguas, conectadas con prácticas culturales locales.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión literal de textos breves. • Vocabulario funcional. • Expresiones cotidianas y saludos en wayuunaiki e inglés. 	Textos breves → Relatos → Descripciones → Diálogos simples → Proyectos integrados →	<ul style="list-style-type: none"> – ABP – Lectura multimodal – Círculos de la palabra – Dramatización. 	Rutas lectoras, podcasts iniciales, infografías simples, diarios lingüísticos.	Integración de mitos caribeños y wayuu; uso de categorías culturales en actividades.
Secundaria (6°–9°)	Consolidar capacidades analíticas, reflexivas y expresivas en tres lenguas para comprender fenómenos culturales, sociolingüísticos y mediáticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación y análisis de textos multimodales. • Construcción de argumentos orales básicos. • Producción creativa bilingüe/trilingüe. 	Narrativas → Debates → Microensayos → Análisis comparativos → Proyectos culturales →	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendizaje colaborativo – Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) – Análisis crítico de medios – Mediación intercultural. 	Podcasts, debates guiados, reseñas críticas, fanfics trilingües, artículos escolares.	Integración de pütchipü (diálogo respetuoso), análisis de estereotipos culturales y revitalización lingüística.
Media (10°–11°)	Desarrollar pensamiento crítico intercultural, capacidad argumentativa avanzada y producción académica en entornos trilingües.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico de políticas lingüísticas. • Producción de ensayos y artículos trilingües. • Comunicación especializada en contextos 	Conferencias → Seminarios socráticos → Investigaciones → Proyectos comunitarios → Síntesis académica →	<ul style="list-style-type: none"> – Investigación juvenil – Aprendizaje dialógico – Estudios sociolingüísticos – Seminarios. 	Ensayos, artículos científicos escolares, entrevistas a sabedores, exposiciones trilingües, registros de investigación.	Articulación con saberes locales; análisis de cosmovisiones wayuu; trabajos con portadores de tradición.

		socioculturales.				
Técnico Profesional (Formación policial)	Desarrollar competencias comunicativas situadas para el servicio intercultural en español, inglés y wayuunaiki.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación profesional. • Protocolos de trato respetuoso. • Lenguaje funcional en procedimientos y mediación. 	Conceptos básicos → Simulaciones → Protocolos reales → Producción situada → Análisis de casos →	– Simulaciones operativas – Role plays – Diálogos controlados – Ética comunicativa – Estudio de caso intercultural.	Registros operativos interculturales, guías de mediación, simulaciones con hablantes wayuu, informes técnicos.	Enfoque diferencial; diálogo con autoridades tradicionales; lectura cultural para el servicio público.

Fuente: autoría propia.

Implementación del diseño curricular multicultural y multilingüe

La implementación del modelo curricular multicultural y multilingüe se concibió como un proceso progresivo, situado y reflexivo, coherente con los principios de la Investigación-Acción Participativa, en el que la acción pedagógica se articuló de manera dinámica con la interpretación crítica de la realidad educativa. Lejos de entenderse como una fase meramente operativa, la implementación constituyó un escenario de transformación en el que el currículo se materializó en prácticas pedagógicas contextualizadas, mediadas por la diversidad lingüística y cultural del Caribe colombiano.

En primer lugar, el plan de implementación se estructuró a partir de un cronograma flexible que permitió organizar temporalmente las acciones pedagógicas, sin perder de vista la naturaleza cíclica y adaptativa de la IAP. Este cronograma contempló fases de sensibilización, apropiación docente, desarrollo de experiencias en el aula y en espacios de retroalimentación colectiva. Las actividades pedagógicas diseñadas respondieron a un enfoque intercultural crítico, en el que se promovió la integración de las lenguas español, inglés y wayuunaiki como vehículos de construcción de sentido.

Tabla 86

Cronograma de implementación del diseño curricular multicultural y multilingüe

Fase / Momento	Actividad	Descripción	Actores responsables	Evidencias generadas	Tiempo estimado
1. Sensibilización y formación	Capacitación docente en enfoques multiculturales y multilingües (Figura 18)	Desarrollo de espacios formativos orientados al fortalecimiento de competencias pedagógicas para la integración del español, inglés y wayuunaiki en el aula, desde una perspectiva intercultural crítica	Expertos en formación docente, investigador, docentes participantes	Listas de asistencia, materiales de formación, registros fotográficos, reflexiones docentes	Semanas 1–3
2. Apropiación del modelo	Socialización del modelo curricular (Figura 19)	Presentación y análisis del modelo curricular con los docentes, ajustándolo a los contextos	Investigador, docentes	Actas de reunión, matrices de ajuste curricular, registros de	Semana 4

		institucionales		discusión	
3. Diseño pedagógico	Planeación de actividades de aula (Figura 20)	Elaboración de planeaciones de clase, secuencias didácticas interculturales y proyectos de aula multilingües	Docentes, investigador	Planeaciones de clase, secuencias didácticas, proyectos diseñados	Semanas 5-6
4. Implementación piloto	Desarrollo de actividades piloto en el aula (Anexos D2, D3, D4)	Aplicación del modelo curricular en contextos reales de enseñanza-aprendizaje, integrando las lenguas y saberes culturales	Docentes, estudiantes, investigador	Evidencias de aula, producciones estudiantiles, registros fotográficos	Semanas 7-10
5. Monitoreo y seguimiento	Observación y acompañamiento pedagógico (Anexo D3)	Seguimiento sistemático a las prácticas de aula mediante observación participante y acompañamiento docente	Investigador, equipo de campo	Diarios de campo, registros de observación, notas de seguimiento	Semanas 7-10 (paralelo)
6. Retroalimentación	Espacios de reflexión pedagógica (Figura 21)	Análisis colectivo de las experiencias implementadas, identificación de logros, dificultades y oportunidades de mejora	Investigador, docentes, estudiantes	Actas de reflexión, matrices de análisis, testimonios	Semana 11

Fuente: autoría propia.

La capacitación docente se sustentó en la necesidad de problematizar las prácticas pedagógicas tradicionales frente a contextos de diversidad lingüística y cultural. Desde la perspectiva de Kemmis y McTaggart (2000), la IAP implica que los docentes se constituyan en sujetos reflexivos capaces de transformar su práctica a partir de la acción crítica. En este sentido, la formación permitió la adquisición de conocimientos sobre multiculturalidad y promovió procesos de conciencia crítica, en línea con los planteamientos de Freire (1970), quien concibe la educación como una práctica de liberación.

En relación con la problemática de estudio (la escasa integración de las lenguas y culturas en el currículo), la capacitación permitió evidenciar tensiones entre un currículo homogeneizante y las realidades multiculturales del Caribe colombiano. Los docentes reconocieron, por ejemplo, la marginalización del wayuunaiki en las prácticas escolares, lo que reafirmó la necesidad de un modelo curricular inclusivo. Desde la

posición del investigador, este proceso implicó asumir un rol de mediador, reconociendo que el conocimiento se construye colectivamente.

En cuanto a la implementación piloto: el aula como escenario de resignificación curricular, el desarrollo de actividades piloto constituyó un momento clave para la validación del modelo curricular en contextos reales. Siguiendo a Elliott (1990), la acción educativa se convierte en investigación cuando permite comprender y transformar la práctica. En este caso, el aula se configuró como un espacio de experimentación en el que el modelo se puso en tensión con las dinámicas cotidianas de enseñanza-aprendizaje.

Las secuencias didácticas interculturales evidenciaron que la integración de múltiples lenguas es posible y enriquece los procesos cognitivos y sociales de los estudiantes. Por ejemplo, el uso del wayuunaiki en actividades de aula favoreció el reconocimiento identitario y la participación activa de los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. En relación con la problemática, esta fase permitió superar la visión del currículo como un documento estático para entenderlo como una práctica viva que se construye en interacción con los sujetos. Desde la perspectiva del investigador, la implementación implicó una constante toma de decisiones éticas y pedagógicas, lo que evidencia el carácter no lineal del proceso investigativo.

Dichas actividades se desarrollaron en diversas asignaturas intervenidas, en particular en lengua castellana, inglés y proyectos transversales, lo que evidenció el carácter articulador del modelo curricular propuesto. En este sentido, uno de los primeros momentos de la implementación correspondió a la capacitación docente en enfoques multiculturales y multilingües, desarrollada con el acompañamiento de expertos en formación docente (Fase 1, figura 18).

Esta acción respondió a la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes para la integración de la diversidad lingüística y cultural en el aula. Más allá de un proceso de transmisión de contenidos, la capacitación se configuró como un espacio de diálogo de saberes en el que los docentes sentaron las bases para una implementación crítica y consciente del modelo curricular.

Figura 18

Encuentro multicultural y multilingüe como estrategia de internacionalización del currículo



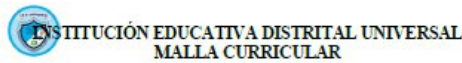
Nota: este encuentro se llevó a cabo en las instalaciones de ESANA y en él participaron las comunidades educativas focalizadas en la presente investigación. <https://www.youtube.com/watch?v=4ebchbKIU9c>

Posteriormente, se llevó a cabo el desarrollo de actividades piloto en las instituciones educativas seleccionadas, liderado por el investigador en articulación con los docentes participantes. Estas experiencias piloto constituyeron escenarios de experimentación pedagógica en los que el modelo curricular se puso en práctica mediante secuencias didácticas interculturales, proyectos de aula multilingües y estrategias de integración curricular.

La implementación piloto permitió observar la pertinencia del modelo en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, así como identificar tanto sus potencialidades como los aspectos susceptibles de ajuste (Fase 2, figura 19).

Figura 19

Malla curricular de Lengua Castellana ajustada al diseño multicultural multilingüe



ÁREA	Humanidades	GRADO: Quinto grado	NIVEL	Primaria	PERIODO:	Primer periodo académico I
ASIGNATURA	Lengua castellana	5to	IHS	5 horas	AÑO:	2026
DOCENTE	Elvira del Carmen Arciniegas Severiche					
ESTANDAR:	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y utiliza diversas formas de comunicación en español, inglés y wayunaniiki, para expresar ideas, emociones y saberes propios de su contexto sociocultural. Produce textos orales y escritos en diferentes lenguas, teniendo en cuenta su intención comunicativa y el contexto intercultural. Comprende textos diversos (orales, escritos, visuales) que integran saberes locales y globales. Valora la lengua materna y las lenguas extranjeras como medios de construcción de identidad y diálogo intercultural. 					
COMPETENCIAS	AFRENDIZAJES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO			
<p>Competencia comunicativa intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> Interactúa en diferentes contextos comunicativos utilizando elementos básicos del español, inglés y wayunaniiki. <p>Competencia sociolingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconoce el valor de las lenguas en su contexto cultural y social. <p>Competencia pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> Usa el lenguaje de manera adecuada según el contexto, la intención y la cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de las lenguas presentes en su entorno (español, inglés, wayunaniiki). Identificación de palabras y expresiones básicas en las tres lenguas. Producción de textos cortos (orales y escritos) con apoyo contextual. Comprensión de relatos culturales (mitos, historias locales, narraciones familiares). Uso de recursos digitales y comunicarios para la comunicación. Propósito, características de interlocución y exigencias contextuales de un texto. Plan de exposición Elaboración de Planes Textuales Tipos de textos y sus propósitos (descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo) Estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para producción de textos ¿Qué es la intención comunicativa? Hipótesis predictivas sobre un texto. Explotación de la Literatura: ¿Qué es un género literario? Lírica: Expresión de Emociones Dramática: El Arte de Actuar Intención Comunicativa en la Narrativa Proceso comunicativo y sus partes. Identificación de interlocutores Información explícita e implícita Análisis de la Información en Medios Impresos Explotación de Medios Audiovisuales Medios Digitales y Redes Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica similitudes y diferencias entre palabras y expresiones en español, inglés y wayunaniiki. Participa en diálogos sencillos incorporando vocabulario básico multilingüe. Comprende textos narrativos relacionados con su cultura y otras culturas. Produce textos cortos (cuentos, descripciones) integrando elementos culturales. Reconoce la importancia de las lenguas en la construcción de identidad. Identifica el propósito, las características de interlocución y las exigencias contextuales de distintos tipos de textos. Distingue los diferentes tipos de textos (descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo) según su estructura y función comunicativa. Formula hipótesis predictivas sobre el contenido de un texto a partir del título, imágenes y palabras clave. Diferencia información explícita e implícita en textos escritos, medios impresos y digitales. Analiza la información en medios audiovisuales, digitales y redes sociales, reconociendo su impacto en la sociedad. Elabora planes textuales como guía para la escritura de textos con coherencia y cohesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa vocabulario básico en diferentes lenguas en contextos significativos. Establece relaciones entre lengua, cultura e identidad. Participa activamente en actividades interculturales. Produce textos con sentido y coherencia contextual. Valora y respeta la diversidad lingüística del aula. La intención comunicativa con el contexto en el que se producen los enunciados y el rol que desempeñan los interlocutores. Establece en los textos literarios una relación de correspondencia entre los personajes, las acciones que realizan y los contextos en que se encuentran. Afianza la capacidad de contar historias mediante la creación de textos narrativos. Diseña un plan para comunicarse con otros, teniendo en cuenta aspectos como la concordancia verbal y la ortografía. Ubica el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta. Diferencia entre textos ficcionales y no ficcionales. Verifica las hipótesis que plantea acerca de los contenidos de los textos que lee. 			
COMPONENTE	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación oral intercultural Producción textual multilingüe Comprensión lectora crítica Identidad lingüística y cultural 					

Fuente: autoría propia.

En este proceso, los docentes asumieron un rol activo como mediadores pedagógicos, mientras que los estudiantes participaron como sujetos de aprendizaje y coconstructores de conocimiento. De manera complementaria, los proyectos de aula multilingües (como el semillero de investigación universalista) se consolidaron como estrategias significativas para promover el aprendizaje situado, en tanto vincularon a los estudiantes con problemáticas de su contexto y facilitaron la producción de saberes desde una perspectiva colaborativa.

En este contexto, las evidencias de aula se convirtieron en un elemento central para dar cuenta de la materialización del modelo. Las planeaciones de clase, elaboradas por los docentes en coherencia con los principios del currículo multicultural, reflejaron una intencionalidad pedagógica orientada a la inclusión lingüística y al reconocimiento de la diversidad cultural.

Figura 20

Ponencia y fichero multicultural y multilingüe (español - inglés - wayuunaiki)



Fuente: autoría propia.

Asimismo, las secuencias didácticas interculturales permitieron estructurar procesos de enseñanza-aprendizaje que integraron saberes locales y conocimientos escolares, favoreciendo el desarrollo de competencias comunicativas en múltiples lenguas (Fase 3, figuras 20 y 21). Las secuencias didácticas interculturales constituyen un eje fundamental en la materialización de un currículo multicultural y multilingüe, en tanto posibilitan la articulación entre los contenidos escolares y los saberes culturales de los estudiantes en contextos reales de aprendizaje. Más allá de su función como herramienta de planificación, estas secuencias operan como dispositivos pedagógicos que promueven el diálogo de saberes, al integrar lenguas, prácticas culturales y experiencias de vida en el proceso educativo.

En coherencia con los planteamientos de Banks (2015), las secuencias interculturales favorecen la transformación del currículo al incorporar múltiples visiones del mundo y contribuyen a la formación de sujetos críticos en sociedades

diversas. En el marco de esta investigación, dichas secuencias no solo facilitaron el desarrollo de competencias comunicativas en español, inglés y wayuunaiki, sino que también promovieron el reconocimiento de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes y evidenciaron que el aprendizaje significativo emerge cuando el conocimiento escolar dialoga con los contextos socioculturales.

Figura 21
Secuencia didáctica intercultural y multilingüe

1. IDENTIFICACIÓN							
Docente(s) responsable(s):		Elvira Arciniegas Severiche					
ÁREA	ASIGNATURA	GRADO	SESIONES	IHS	PERIODO	FECHA	
HUMANIDADES	Lenguaje	Cuarto 4to	4	4	1	Inicio	Fin
						Marzo 02	Marzo 31

2. CONTEXTUALIZACIÓN	
APRENDIZAJES ESPERADOS/ PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none"> • APRENDIZAJES: mapa conceptual – mapa mental – cuadro sinóptico – línea de tiempo • PROPÓSITOS • ¿Cómo organizo mi conocimiento utilizando diferentes lenguas y saberes culturales?
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende textos informativos e identifica ideas principales y secundarias. • Organiza la información de un texto leído mediante esquemas, resúmenes o gráficos. • Comprender, interpretar y representar información mediante organizadores gráficos, integrando saberes culturales y el uso contextualizado del español, inglés y wayuunaiki.
PREGUNTAS PROBLÉMICAS	¿Cómo organizo mi conocimiento?

3. EJECUCIÓN	
Metodología	
<p>SESIÓN I - II Exploración EXPLORACIÓN INTERCULTURAL</p>	<p>ORGANIZADORES GRÁFICOS O DE CONOCIMIENTO Propósito: conversatorio sobre formas de organizar información en la comunidad. Introducción de vocabulario básico en español, inglés y wayuunaiki. Mapa Conceptual: Ideal para mostrar jerarquías y relaciones entre conceptos mediante conectores. Mapa mental: perfecto para lluvias de ideas; parte de un centro y se expande de forma radial con colores e imágenes. Cuadro Sinóptico: Organiza la información de lo general a lo particular, usualmente utilizando llaves. Línea de tiempo: Excelente para eventos históricos o procesos que siguen un orden cronológico.</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>Explicación de organizadores gráficos. Lectura de texto cultural. Elaboración de organizador gráfico en grupos.</p>
<p>CIERRE</p>	<p>Socialización y reflexión</p>

Fuente: autoría propia.

De este modo, las secuencias didácticas interculturales se consolidan como una estrategia clave para la transformación de las prácticas pedagógicas, al situar la

diversidad no como un elemento accesorio, sino como el núcleo mismo del proceso educativo.

El proceso de monitoreo y retroalimentación se fundamentó en la idea de que toda acción educativa debe ser objeto de reflexión crítica. De acuerdo con Schön (1983), el profesional reflexivo analiza su práctica en la acción y sobre la acción, lo que permite generar conocimiento a partir de la experiencia. En este sentido, los diarios de campo, las observaciones y los espacios de retroalimentación colectiva cumplieron una función descriptiva y posibilitaron la interpretación de las transformaciones pedagógicas emergentes.

Se evidenció, por ejemplo, una progresiva apertura de los docentes hacia el uso de estrategias interculturales y una mayor participación de los estudiantes en dinámicas colaborativas. La relación con la problemática se hizo evidente en la medida en que el monitoreo permitió identificar avances y resistencias frente a la implementación del modelo. Desde la postura del investigador, este proceso implicó reconocer las limitaciones del modelo y la necesidad de ajustarlo continuamente, lo que refuerza el carácter dinámico de la IAP.

El registro de la implementación se llevó a cabo mediante diversos dispositivos que garantizaron la trazabilidad y el rigor del proceso. Los diarios de campo permitieron documentar de manera sistemática las experiencias vividas en el aula, así como las reflexiones del investigador frente a las dinámicas observadas. Por su parte, las fotografías pedagógicas constituyeron un recurso valioso para evidenciar la participación activa de los estudiantes y la incorporación de elementos culturales en las prácticas educativas. A ello se sumaron los registros de observación, los cuales facilitaron la identificación de patrones de interacción, usos lingüísticos y transformaciones en las prácticas pedagógicas, aportando insumos clave para el análisis interpretativo del proceso (ver figura 22).

Figura 22

Retroalimentación: matriz de diálogo de saberes (valoración de estrategias)

The figure shows two photographs of handwritten tables. The left photograph shows a table with 8 rows and 5 columns, containing handwritten text in Spanish. The right photograph shows a similar table with 8 rows and 5 columns, also containing handwritten text in Spanish. Both tables appear to be matrices for dialogue of knowledges, used for evaluating strategies.

Fuente: autoría propia

Un elemento fundamental en la implementación del modelo fue la participación activa de los actores educativos, entendida como un principio ético y metodológico de la IAP. Los docentes asumieron un rol protagónico como coinvestigadores, al adaptar el modelo curricular a sus contextos de aula y reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas. Los estudiantes, por su parte, se constituyeron en sujetos activos del proceso educativo, al participar en la construcción de saberes, expresar sus identidades lingüísticas y valorar la diversidad cultural presente en su entorno.

De manera significativa, la inclusión de sabedores comunitarios permitió ampliar las fronteras del aula, al incorporar conocimientos ancestrales, prácticas culturales y lenguas originarias, lo que fortaleció el diálogo de saberes y dotó de pertinencia sociocultural al modelo implementado (ver Anexos D2, D3, D4). La reflexión colectiva se constituyó en un momento de síntesis en el que los actores educativos analizaron críticamente la experiencia vivida. En coherencia con Habermas (2008), el conocimiento se construye a través del diálogo y la interacción comunicativa, lo que legitima la inclusión de múltiples voces en el proceso investigativo.

En esta fase, los docentes, estudiantes y sabedores comunitarios compartieron sus percepciones sobre el modelo, destacando su potencial para fortalecer la identidad cultural y mejorar los procesos comunicativos. Este diálogo permitió no solo validar el modelo, sino también enriquecerlo con aportes provenientes de la experiencia. Desde

la perspectiva del investigador, la reflexión colectiva representó un ejercicio de descentramiento, en el que se reconoció la autoridad epistémica de los actores participantes. Esto resulta clave en investigaciones que buscan transformar realidades desde una perspectiva inclusiva y contextualizada.

La implementación del modelo curricular evidenció su viabilidad en contextos educativos reales y posibilitó la emergencia de prácticas pedagógicas más inclusivas, críticas y contextualizadas. Este proceso demostró que la articulación entre currículo, cultura y lengua no es únicamente un ideal teórico, sino una posibilidad concreta de transformación educativa cuando se sustenta en la participación, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso colectivo de los actores involucrados.

Triangulación metodológica de la implementación del modelo multicultural y multilingüe

En la fase de implementación del modelo curricular multicultural y multilingüe, el análisis de la información se desarrolló mediante un proceso sistemático de triangulación metodológica, orientado a garantizar la validez, profundidad y coherencia de los hallazgos (Tabla 87). Esta triangulación se fundamentó en el uso articulado de diversas técnicas de recolección de información, tales como la observación participante, los registros escritos y las evidencias pedagógicas, lo que permitió abordar el fenómeno educativo desde múltiples perspectivas. En concordancia con los planteamientos de Lincoln y Guba (1994), la triangulación constituyó una estrategia esencial para fortalecer la credibilidad del estudio, al contrastar la información obtenida a través de distintos medios y momentos del proceso investigativo.

Durante la implementación, la observación participante permitió registrar de manera directa las dinámicas de aula, las interacciones entre docentes y estudiantes, así como el uso contextualizado de las lenguas en los procesos pedagógicos. Estos registros fueron consignados en diarios de campo, los cuales posteriormente fueron sometidos a un proceso de análisis reflexivo y categorial. De manera complementaria, las evidencias pedagógicas (tales como producciones estudiantiles, fotografías de actividades y registros de secuencias didácticas) aportaron elementos concretos para

comprender la materialización del modelo curricular en la práctica educativa. La articulación de estas fuentes permitió identificar patrones, tensiones y transformaciones en las prácticas pedagógicas.

Tabla 87
Triangulación de la implementación

Fuente de información	Técnica	Instrumento	Tipo de análisis	Función en la triangulación
Prácticas de aula	Observación participante	Diario de campo, guía de observación	Análisis reflexivo y descriptivo	Identificar dinámicas reales de implementación
Percepciones y procesos	Registros escritos	Bitácoras pedagógicas, notas de campo	Codificación temática	Interpretar sentidos y cambios en prácticas
Resultados pedagógicos	Evidencias pedagógicas	Fotografías, trabajos estudiantiles, secuencias didácticas	Análisis interpretativo	Verificar materialización del modelo

Fuente: autoría propia

El proceso de triangulación metodológica implicó el contraste permanente entre los datos provenientes de la observación, los registros escritos y las evidencias pedagógicas, lo que posibilitó validar los hallazgos y enriquecer su interpretación. Este ejercicio contribuyó a una comprensión más integral de la implementación del modelo curricular, al evidenciar tanto los avances como las dificultades del proceso (Tabla 88).

Tabla 88
Procedimiento de análisis de la implementación

Fase	Actividad analítica	Procedimiento	Resultado esperado
Organización	Sistematización de datos	Clasificación de registros (observación, evidencias, diarios)	Base de datos organizada
Codificación	Identificación de patrones	Codificación abierta y categorización temática	Categorías emergentes
Contrastación	Triangulación	Comparación entre fuentes	Validación de hallazgos
Interpretación	Análisis crítico	Relación entre categorías y contexto	Comprensión profunda del fenómeno
Ajuste	Retroalimentación	Revisión del modelo curricular	Mejora del proceso

Fuente: autoría propia

Asimismo, la triangulación permitió identificar aprendizajes emergentes y ajustes necesarios en la implementación del modelo, en coherencia con el carácter cíclico y reflexivo de la Investigación-Acción Participativa. De este modo, los hallazgos orientaron la toma de decisiones pedagógicas durante el desarrollo del proceso, fortaleciendo el vínculo entre la investigación y la transformación educativa. En consecuencia, la triangulación metodológica se constituyó en un eje articulador del análisis, al garantizar la consistencia entre los datos, las interpretaciones y los propósitos de la investigación.

Análisis de la implementación

El proceso de análisis de la información durante la fase de implementación del modelo curricular se desarrolló a partir de una lógica sistemática y reflexiva, coherente con los principios de la Investigación-Acción Participativa. En este sentido, la triangulación metodológica se constituyó en un eje central que permitió articular diversas fuentes de información, técnicas e instrumentos, con el propósito de construir interpretaciones sólidas y contextualizadas. Este proceso implicó una lectura crítica y relacional de la información, en la que cada evidencia fue analizada en diálogo con las demás y favoreció la comprensión de las dinámicas multiculturales y multilingües presentes en el aula.

En la primera fase se llevó a cabo la organización de la información, la cual constituyó el punto de partida del proceso analítico, en el que se sistematizaron los datos recolectados a través de las distintas técnicas empleadas. Esta fase implicó la clasificación de los registros provenientes de entrevistas, observaciones y evidencias pedagógicas, lo que permitió estructurar un corpus de análisis coherente. En el marco de la IAP, esta organización no fue un proceso mecánico, sino una primera aproximación interpretativa que facilitó la identificación de elementos recurrentes y situaciones significativas en la implementación del modelo curricular.

La fase de codificación o segunda fase permitió descomponer la información en unidades significativas, facilitando su análisis sistemático. Inicialmente, se realizó una codificación abierta que permitió identificar conceptos emergentes a partir de los

datos. Posteriormente, mediante un proceso de codificación axial, estos códigos fueron agrupados en categorías más amplias, lo que permitió establecer relaciones entre los distintos elementos del fenómeno estudiado. Este proceso fue clave para transitar de la descripción a la interpretación, en coherencia con el enfoque crítico de la investigación.

La tercera fase relacionada estrechamente con la triangulación metodológica se desarrolló como un proceso de contraste y articulación de las distintas fuentes de información, lo que permitió validar y enriquecer los hallazgos. En esta fase, los datos provenientes de entrevistas, observaciones y evidencias pedagógicas fueron analizados de manera relacional, identificando convergencias y divergencias. Este ejercicio permitió no solo confirmar tendencias, sino también problematizar los resultados, evidenciando la complejidad de los procesos de implementación del modelo curricular.

Por otro lado, la cuarta fase dedicada a la interpretación de la información implicó un proceso de análisis crítico en el que las categorías emergentes fueron puestas en relación con el contexto educativo y los fundamentos teóricos de la investigación. En esta fase, se buscó comprender el significado de los hallazgos más allá de su manifestación empírica, identificando tensiones, contradicciones y potencialidades en la implementación del modelo curricular. Este proceso permitió evidenciar cómo las prácticas pedagógicas se transforman en contextos multiculturales y multilingües.

Por último, en coherencia con el enfoque de Investigación-Acción Participativa, los resultados del análisis o quinta fase orientaron procesos de ajuste y transformación de las prácticas pedagógicas. Esta fase implicó la retroalimentación del modelo curricular a partir de los hallazgos, lo que permitió introducir mejoras en las estrategias didácticas. De este modo, la investigación trascendió la comprensión del fenómeno para incidir directamente en la transformación educativa.

Con el propósito de evidenciar el proceso de análisis de la información, se presenta a continuación una matriz (Tabla 89), que permite visualizar la trazabilidad del análisis, mostrando cómo los datos empíricos fueron transformados en categorías y posteriormente en hallazgos que orientaron la toma de decisiones pedagógicas.

Tabla 89

Muestra de triangulación con codificación y análisis

Actor / Caso	Técnica de recolección	Fragmento de dato	Codificación abierta	Categoría (codificación axial)	Triangulación (convergencias)	Interpretación	Ajuste pedagógico (IAP)
Docente	Entrevista	<i>“Algunos estudiantes se motivan más con el wayuunaiki, pero otros no lo entienden.”</i>	Motivación; dificultad de comprensión	Tensiones en la implementación del multilingüismo	Coincide con observación (participación desigual) y evidencias (uso parcial de lenguas)	El wayuunaiki potencia la motivación, pero genera brechas en comprensión	Incorporación de estrategias de mediación lingüística (traducción, trabajo colaborativo)
	Observación	Participación activa de algunos estudiantes y pasividad de otros	Participación diferenciada	Inclusión/exclusión en el aula			
	Evidencia pedagógica	Uso desigual de lenguas en actividades	Uso selectivo del multilingüismo	Apropiación desigual del modelo			
Estudiante	Entrevista	<i>“Me gusta porque mi abuela habla así, pero no entiendo todo.”</i>	Identidad cultural; dificultad	Relación identidad–lengua	Coincide con observación (inseguridad) y evidencia (uso parcial)	La lengua fortalece identidad, pero limita interacción plena	Diseño de actividades de apoyo y andamiaje lingüístico
	Observación	Participa cuando reconoce palabras, se inhibe en grupo	Seguridad/inseguridad	Confianza lingüística			
	Evidencia	Uso básico	Uso limitado	Desarrollo			

	pedagógica	del wayuunaiki		incipiente del multilingüismo			
Sabedor comunitario	Entrevista	<i>“El wayuunaiki hace parte de la forma de entender el mundo.”</i>	Lengua como cosmovisión	Lenguaje como sistema cultural	Coincide con observación (interés estudiantil) y evidencia (relatos culturales)	La lengua trasciende lo comunicativo y fortalece el aprendizaje significativo	Integración de saberes ancestrales en secuencias didácticas
	Observación	Alta participación en actividades culturales	Interacción cultural	Aprendizaje situado			
	Evidencia pedagógica	Narraciones con elementos culturales	Apropiación cultural	Aprendizaje significativo			

Fuente: autoría propia

Los resultados derivados del proceso de triangulación metodológica permitieron evidenciar que la implementación del modelo curricular multicultural y multilingüe estuvo atravesada por tensiones, avances y procesos diferenciados de apropiación por parte de los actores educativos. A partir del análisis integrado de las entrevistas, las observaciones y las evidencias pedagógicas, se identificó que el uso del wayuunaiki en el aula generó efectos significativos en la motivación, la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes, particularmente en aquellos con vínculos familiares y comunitarios con esta lengua. Este hallazgo reafirmó la pertinencia de incorporar lenguas ancestrales en los procesos educativos como un elemento clave para el reconocimiento de la diversidad cultural.

No obstante, la triangulación también permitió visibilizar barreras en la comprensión y en la participación, especialmente en estudiantes que no contaban con competencias previas en wayuunaiki, lo que generó dinámicas de inclusión y exclusión dentro del aula. Esta situación evidenció que la implementación del multilingüismo requiere tanto de la incorporación de diversas lenguas como del diseño de estrategias pedagógicas que garanticen condiciones equitativas de aprendizaje. En este sentido, los hallazgos mostraron que la mediación docente, el trabajo colaborativo y el uso de estrategias de andamiaje lingüístico resultaron fundamentales para favorecer la participación de todos los estudiantes.

De igual manera, la inclusión de sabedores comunitarios en el proceso educativo aportó una dimensión significativa al modelo curricular, al permitir que el lenguaje fuera comprendido como una expresión de la cosmovisión y no únicamente como un sistema de comunicación. Este elemento fortaleció la perspectiva de la interculturalidad crítica asumida en la investigación, al promover un diálogo de saberes que trascendió las fronteras del currículo tradicional y vinculó la escuela con los conocimientos propios de las comunidades.

En coherencia con el enfoque de Investigación-Acción Participativa, los resultados obtenidos orientaron procesos de ajuste y transformación de las prácticas pedagógicas. Así, la triangulación metodológica permitió no solo validar los hallazgos,

sino también generar conocimiento situado que contribuyó al mejoramiento continuo del modelo curricular. Este proceso evidenció que la construcción de propuestas educativas en contextos multiculturales y multilingües requiere una mirada flexible, crítica y reflexiva, capaz de reconocer la complejidad de los territorios y de responder a sus particularidades.

En concordancia, el análisis triangulado permitió comprender que el multilingüismo en el aula constituye tanto una oportunidad como un desafío, en la medida en que potencia la identidad cultural y el aprendizaje significativo, pero también exige condiciones pedagógicas que aseguren su implementación inclusiva. De este modo, la investigación aportó elementos teóricos y prácticos para la consolidación de un currículo que reconoce la diversidad lingüística como un eje estructurante de la formación educativa, en coherencia con las demandas del contexto del Caribe colombiano.

CAPÍTULO VI: REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE CURRÍCULO MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE: ESPAÑOL, INGLÉS Y WAYUUNAIKI DESDE TRANSICIÓN HASTA TÉCNICO PROFESIONAL

Validación participativa del currículo sugerido (coevaluación comunitaria)

La validación del currículo multicultural y multilingüe propuesto se constituyó en una fase central dentro del proceso investigativo, pues permitió contrastar la coherencia, pertinencia y viabilidad del diseño curricular construido colectivamente con las comunidades educativas participantes. Desde el enfoque de Investigación-Acción Participativa, la validación se asumió como un ejercicio dialógico y reflexivo en el que los actores escolares, los portadores de saberes culturales y el equipo investigador analizaron la articulación entre competencias, progresiones de aprendizaje, evidencias, metodologías y lenguas involucradas (español, inglés y Wayuunaiki). En esta etapa, se examinó de manera sistemática si la propuesta curricular respondía efectivamente a las necesidades emergentes identificadas en los grupos focales y si su estructura ofrecía un andamiaje progresivo capaz de habilitar trayectorias formativas coherentes desde el nivel de Transición hasta la formación técnico-profesional.

Esta última etapa de la investigación estuvo orientada a la reflexión y evaluación del currículo multicultural y multilingüe diseñado colectivamente, con el fin de determinar su pertinencia pedagógica, su coherencia metodológica y su potencial transformador dentro de los contextos educativos involucrados. Dado que la metodología de Investigación-Acción Participativa exigía un retorno constante a las comunidades, esta fase se desarrolló como un espacio dialógico, crítico y colaborativo en el que docentes, directivos, estudiantes y representantes de la comunidad educativa analizaron el currículo desde sus propias experiencias socioculturales y expectativas formativas. La reflexión final se concibió como un proceso de evaluación situada, en el que se privilegiaron las voces, las percepciones y las intencionalidades de quienes habitan el territorio escolar.

En esta línea, la evaluación del currículo se fundamentó en una mirada integral que contempló su estructura interna (competencias, progresiones, evidencias, estrategias pedagógicas), su articulación interlingüística (español, inglés y Wayuunaiki) y su correspondencia con las características culturales, lingüísticas y educativas de la región Caribe. De igual forma, se analizó la manera en que el currículo respondía a las categorías emergentes identificadas en los grupos focales (reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas, brecha escuela–hogar, currículo oculto monocultural y capital lingüístico latente no aprovechado), entendiendo que estas categorías representaban tensiones y desafíos que debían ser atendidos desde la propuesta curricular.

Talleres de retroalimentación con docentes, directivos, estudiantes y comunidad.

La etapa de reflexión y evaluación del currículo multicultural y multilingüe implementado en la IED Universal y en la Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA) constituyó uno de los momentos metodológicos más significativos dentro del enfoque de la IAP. En esta fase, la voz de los participantes (docentes, estudiantes, directivos y miembros de la comunidad educativa) emergió como un insumo central para valorar la pertinencia, coherencia interna, aplicabilidad y sensibilidad cultural del modelo curricular propuesto, así como para identificar los ajustes y tensiones que surgieron en el proceso de implementación situada.

Desde el inicio, los talleres de retroalimentación fueron concebidos como espacios dialógicos que privilegiaron la horizontalidad, el reconocimiento de saberes y la construcción colectiva, en concordancia con lo planteado por Casella (2021) y Zabala (2023) sobre la naturaleza colaborativa de los procesos de innovación educativa en contextos de diversidad cultural. El proceso de reflexión se estructuró a través de un modelo metodológico de indagación dialógica, propio de la Investigación-Acción Participativa, que permitió recoger percepciones profundas, contrastarlas y transformarlas en hallazgos analíticos. Este modelo se aplicó de manera diferenciada a cada población participante (docentes, estudiantes, comunidad educativa y personal

policial); fueron respetados sus dinámicas, roles y formas de interacción propias de cada institución. A continuación, se describen los componentes del modelo y la manera en que se operacionalizó (Tabla 90).

Fase de activación: evocación de experiencias y conocimientos previos

Cada taller inició con una actividad diseñada para movilizar experiencias significativas relacionadas con la comunicación intercultural, la diversidad lingüística y la vida escolar/comunitaria (ver Anexo C Instrumento 15). Las estrategias incluyeron: relatos orales sobre situaciones vividas en la escuela o en procedimientos policiales; análisis breve de imágenes culturales; audición de fragmentos sonoros en español, inglés y Wayuunaiki; evocación libre de palabras asociadas a “lengua”, “cultura”, “comunidad”, “policía”, “identidad”. Esta activación permitió que los participantes conectaran su memoria personal con el sentido del currículo, siguiendo los postulados de Zabala (2023) sobre el aprendizaje desde experiencias primarias.

Fase de sistematización: diálogo guiado por preguntas problematizadoras

Posteriormente se desarrolló un diálogo orientado mediante un banco de preguntas reflexivas previamente diseñado. El modelo incluyó preguntas tales como:

- ¿Qué elementos del currículo actual reconocen como significativos?
- ¿Cómo se vivieron las prácticas interculturales en el aula o en el cuartel?
- ¿Qué tensiones, dificultades o vacíos se identificaron?
- ¿De qué manera cambió la percepción sobre las lenguas del territorio?
- ¿Qué ajustes consideran necesarios?

Estas preguntas fueron adaptadas a cada población. Por ejemplo, en ESANA se incluyeron preguntas sobre prácticas operativas y mediación intercultural; en primaria se simplificaron y acompañaron de ejemplos concretos. El diálogo se organizó en pequeños grupos con registradores voluntarios, garantizando la horizontalidad participativa recomendada por Casella (2021) y Delgado (2023).

Fase de contrastación: análisis conjunto entre lo vivido y lo esperado

Esta fase buscó comparar las experiencias relatadas con los propósitos del currículo multicultural y multilingüe, la progresión por competencias, los marcos normativos y los referentes teóricos de la investigación. La estrategia empleada fue el mapa de doble entrada reflexivo:

- Columna izquierda: *lo vivido* o percibido por los participantes.
- Columna derecha: *lo esperado* desde el enfoque curricular.

Tabla 90

Mapa de doble entrada reflexivo

Dimensión de análisis	Experiencia / Postura de los Participantes	Currículo Propuesto	Lectura desde la Teoría	Postura del Investigador
1. Reconocimiento lingüístico y cultural	Docentes y estudiantes reconocen expresiones indígenas en el habla barranquillera, pero no las asocian con una tradición lingüística viva. En ESANA, los cadetes reconocen la presencia Wayuu en su territorio de trabajo policial, pero sin profundización lingüística.	Integración de español, inglés y wayuunaiki como ejes transversales desde transición hasta formación técnica profesional.	Velita (2023) señala la necesidad de visibilizar la herencia indígena en el currículo formal. Rangel (2022) insiste en el reconocimiento o afectivo y no solo informativo de las lenguas.	Confirmando que el currículo debe activar el vínculo identitario. La validación evidencia que no basta enseñar la lengua: debe recuperarse su significado afectivo e histórico.
2. Brecha escuela–hogar / territorio	Padres y estudiantes expresan que las prácticas culturales no siempre son valoradas por la escuela. En ESANA, los cadetes reconocen que	El currículo propone puentes hogar–escuela–comunidad para reconstruir significados culturales locales.	Serrano (2021) y Carrillo (2022) explican que la escuela tiende a borrar la diversidad en nombre de la “neutralidad pedagógica”.	Observo que la validación reafirma la urgencia de romper el currículo oculto monocultural. La escuela debe dialogar con la cultura

	las prácticas institucionales presentan una visión monocultural de la ciudadanía.			viva de la comunidad.
3. Prácticas pedagógicas y metodológicas	Docentes de IED Universal piden estrategias prácticas para enseñar Wayuunaiki sin ser hablantes. En ESANA, los instructores solicitan ejercicios contextualizados a situaciones de convivencia y seguridad.	El currículo incluye microproyectos, secuencias didácticas, glosarios comunitarios y módulos adaptables a escenarios policiales.	Ortiz (2022), Delgado (2023) y Casella (2021) reafirman que la apropiación de lenguas étnicas requiere mediaciones pedagógicas situadas.	La reflexión muestra que la aplicabilidad práctica es clave. Se deben incluir guías de apoyo accesibles a docentes no hablantes de la lengua étnica.
4. Flexibilidad y adaptación según niveles	Estudiantes de primaria piden actividades lúdicas; secundaria pide proyectos de identidad; en ESANA solicitan ejercicios vinculados al campo operativo.	El currículo diferencia niveles: ludificación (transición–primaria), proyectos (secundaria), inmersión contextual (técnico profesional).	Zabala (2023) destaca que el currículo multicultural debe ser secuencial, gradual y flexible.	La validación muestra coherencia entre lo diseñado y las necesidades expresadas: la progresión por niveles es pertinente y debe mantenerse.
5. Pertinencia territorial caribeña	Actores de ambos centros educativos expresan orgullo por la identidad Caribe, pero reconocen desconocimiento de pueblos originarios locales (Mokaná, Zenú, Wayuu).	El currículo articula contenidos históricos, lingüísticos y culturales propios del Caribe colombiano.	Alfaro (2022) y Fuentes (2023) insisten en la necesidad de contextualizar desde el territorio para garantizar la pertinencia cultural.	La reflexión confirma que el currículo fortalece la identidad regional y debe profundizar en referentes locales.
6. Impacto y proyección	Los actores perciben que un currículo multicultural favorece la convivencia, el	El currículo plantea la formación de un ciudadano/comunicador intercultural competente en tres lenguas.	Delgado (2023) y Rangel (2022) señalan que la educación multilingüe	Concluyo que el currículo no solo enseña lenguas: contribuye a

respeto y el reconocimiento mutuo. En ESANA lo ven como herramienta para el servicio policial contextualizado.	fortalece la cohesión social y la justicia cultural.	un proyecto ético, social y territorial de convivencia intercultural.
--	--	---

Fuente: autoría propia.

En la IED Universal este ejercicio permitió identificar brechas (p. ej.: falta de recursos lingüísticos), mientras que en ESANA evidenció coincidencias entre el currículo y las exigencias del servicio policial, como indican Ortiz (2022) y Serrano (2021).

Fase de proyección: construcción colectiva de recomendaciones

Cada grupo formuló sus recomendaciones teniendo en cuenta la factibilidad, la pertinencia cultural y la coherencia con la identidad institucional. Para los docentes se orientó hacia ajustes pedagógicos; para los estudiantes, hacia mejoras en actividades y recursos; para la comunidad, hacia la integración del hogar y las tradiciones; Para ESANA, hacia la articulación con protocolos de mediación y situaciones operativas reales. Los aportes fueron consolidados siguiendo la lógica de Rangel (2022) y Fuentes (2023) sobre la importancia de la participación comunitaria en procesos interculturales (Anexo C Instrumento 20).

Fase de síntesis y lectura crítica colectiva

Finalmente, se realizó una lectura en plenaria del “documento síntesis del taller”, donde cada grupo verificó que su voz estuviera representada, discutió la coherencia de la interpretación, agregó matices o disensos y validó la versión final de la reflexión. Este paso garantizó fidelidad interpretativa y correspondió a la etapa de *validación con actores*, esencial en la epistemología participativa, como lo señala Carrillo (2022) (Tabla 91).

Tabla 91

Síntesis de las fases de los talleres reflexivos y evaluativos

Fase del Taller	Propósito Específico	Actividades Aplicadas	Actores Participantes	Productos/Resultados
1. Activación de saberes previos	Evocar experiencias culturales, lingüísticas y pedagógicas que sirvieran de punto de partida para la reflexión.	<ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas guiada. • Observación de imágenes, sonidos y palabras en wayuunaiki, español e inglés. • Relatos espontáneos de vivencias interculturales. 	Docentes, estudiantes (1.º-11.º), comunidad, cadetes y directivos de ESANA.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de referentes culturales propios. • Registro inicial de concepciones sobre lengua y cultura.
2. Diálogo problematizador	Profundizar en tensiones, fortalezas y prácticas relacionadas con la diversidad lingüística y el currículo.	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas socráticas. • Discusión por grupos. • Dramatizaciones o situaciones simuladas (en ESANA). • Análisis de casos reales escolares o policiales. 	Docentes, estudiantes por niveles, comunidad, cadetes.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de necesidades reales. • Categorización inicial de problemas y oportunidades.
3. Contrastación crítica	Analizar la coherencia entre las experiencias relatadas y el currículo multicultural y multilingüe propuesto.	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz “lo vivido vs. lo esperado”. • Lectura guiada de los componentes del currículo. • Comparación con normativa e indicadores institucionales. 	Docentes de las dos instituciones, directivos, estudiantes de grados superiores y cadetes.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de brechas, potencialidades y coincidencias curriculares. • Ajustes preliminares al diseño curricular.
4. Proyección y coconstrucción	Formular recomendaciones y ajustes para fortalecer la pertinencia cultural del currículo.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño colaborativo de propuestas. • Construcción de rutas de mejora. • Paneles de discusión sobre articulación escuela–comunidad y comunidad–policía. 	Todos los actores de cada institución según el nivel.	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de ajustes pedagógicos y lingüísticos. • Incorporación de estrategias locales de pertinencia cultural.
5. Validación participativa	Verificar que las interpretaciones y ajustes incorporen fielmente las voces de los actores.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura colectiva del documento de síntesis. • Aclaraciones y precisiones. • Acuerdos de cierre para la versión final del currículo. 	Docentes y directivos; representantes estudiantiles; comunidad; formadores policiales.	<ul style="list-style-type: none"> • Validación final del currículo. • Definición de acuerdos institucionales.

Fuente: autoría propia.

La postura y reflexiones de los participantes en la IED Universal

En la IED Universal, donde la población estudiantil integraba estudiantes locales, migrantes y grupos con raíces culturales diversas, los talleres permitieron identificar percepciones profundas sobre la relevancia del currículo. Los docentes asumieron una postura analítica y crítica, valorando el aporte del enfoque multilingüe (español–inglés–Wayuunaiki) para ampliar la visión lingüística del aula, pero también señalaron tensiones relacionadas con la disponibilidad de recursos, la formación docente en lenguas nativas y los tiempos previstos para cada unidad. La implementación del currículo les permitió observar avances en la sensibilidad lingüística de los estudiantes, especialmente en la comprensión de la importancia del Wayuunaiki

Los estudiantes, especialmente aquellos de primaria, adoptaron una postura vivencial. Manifestaron sentirse representados en las actividades que conectaban sus formas de hablar, sus músicas, sus relatos familiares y su vida cotidiana con las prácticas de aula. Expresaron sorpresa y motivación al aprender expresiones en Wayuunaiki y al explorar usos cotidianos del inglés desde un enfoque comunicativo situado. Su aporte reforzó la perspectiva de Delgado (2023), quien sostiene que la identidad lingüística se fortalece cuando los aprendizajes se vinculan con las experiencias personales y comunitarias.

La comunidad educativa (padres, madres, acudientes y líderes barriales) también jugó un papel relevante. Su postura estuvo marcada por el reconocimiento identitario: valoraron que la escuela integrara su historia cultural, así como la memoria indígena del territorio. Señalaron que el currículo contribuía a reducir la brecha escuela–hogar al incluir repertorios léxicos propios del Caribe colombiano, lo cual coincidió con los aportes de Fuentes (2023) sobre el capital lingüístico latente en comunidades populares.

La postura y reflexiones de los participantes en ESANA

En la Escuela de Policía Antonio Nariño, la implementación del currículo generó reflexiones desde una perspectiva operativa, ética y sociocultural. Los instructores policiales adoptaron una postura técnico-profesional, valorando la pertinencia del enfoque multilingüe para el servicio policial, especialmente en contextos de contacto con comunidades indígenas, población migrante y visitantes extranjeros. Reconocieron que el modelo fortalecía competencias comunicativas esenciales para la mediación de conflictos, la atención al ciudadano y las entrevistas básicas, elementos que, como plantean Ortiz (2022) y Serrano (2021), son determinantes para mejorar la legitimidad institucional y reducir tensiones socioculturales en el ejercicio policial.

Los estudiantes de formación técnica profesional tuvieron una postura pragmática. Evaluaron el currículo a partir de su utilidad en situaciones reales de servicio, resaltando que las expresiones básicas en wayuunaiki podían ser determinantes para generar confianza con miembros del pueblo wayuu, mientras que el manejo situacional del inglés les resultaba clave en procedimientos con personas extranjeras. Su testimonio reflejó los planteamientos de Carrillo (2022) sobre la necesidad de una formación policial contextualizada, sensible a los territorios y capaz de gestionar la diversidad cultural.

Los mandos medios y directivos policiales mantuvieron una postura estratégica. Consideraron que el currículo respondía a lineamientos institucionales de trato digno y enfoque diferencial; destacaron su coherencia con las orientaciones de formación en derechos humanos y diálogo intercultural descritas por Velita (2023). Asimismo, señalaron que el modelo podría consolidarse como una herramienta para fortalecer la confianza entre la Policía y las comunidades, especialmente en zonas con presencia del pueblo Wayuu o con alta movilidad migratoria.

Mirada desde la teoría: articulación conceptual y reflexiva

La reflexión final sobre el currículo se sustentó en una perspectiva teórica que integró aportes de la pedagogía crítica, la interculturalidad, los enfoques multilingües

y los modelos de innovación curricular. Siguiendo a Zabala (2023), la progresión por competencias fue comprendida como un proceso complejo que articula saberes, haceres y sentires, permitiendo que los estudiantes se proyectaran como sujetos capaces de habitar diversos mundos lingüísticos. Los aportes de Delgado (2023) y Rangel (2022) reforzaron la idea de que los currículos interculturales incluyen contenidos y transforman las relaciones simbólicas entre lenguas, cuerpos, territorios y memorias.

En el caso policial, conceptos provenientes de Ortiz (2022), Serrano (2021) y Carrillo (2022) permitieron comprender que la formación comunicativa no podía desvincularse del enfoque de derechos, del análisis institucional y del papel del lenguaje en la prevención de conflictos socioculturales. La implementación del currículo en la IED Universal y en ESANA permitió validar su adaptabilidad a los contextos sociolingüísticos y culturales del Caribe colombiano. Los talleres evidenciaron su capacidad para incorporar expresiones locales, prácticas discursivas comunitarias, saberes indígenas y repertorios vinculados al territorio. Esta fase confirmó la importancia de ejecutar el modelo en instituciones diversas para garantizar su pertinencia y robustez, tal como lo sugieren los postulados de la IAP.

La evaluación participativa permitió identificar cambios significativos, entre ellos: mayor sensibilidad cultural y respeto por la diversidad lingüística; incorporación espontánea de vocablos wayuu entre estudiantes y cadetes; fortalecimiento de la identidad regional y del sentido de pertenencia; mejoras en las prácticas comunicativas y en la actitud frente al aprendizaje de lenguas; apropiación docente de enfoques interculturales y trilingües; validación del currículo como instrumento para fortalecer la relación escuela–comunidad y policía–ciudadanía. Estos hallazgos coincidieron con investigaciones previas como Alfaro (2022) y Delgado (2023), quienes destacan que los procesos de formación intercultural requieren un diálogo permanente entre actores para consolidar transformaciones pedagógicas sostenibles (Tabla 92).

Tabla 92*Articulación conceptual y reflexiva*

Actor participante	Percepciones sobre el currículo	Fortalezas identificadas	Aspectos por ajustar o mejorar	Decisiones derivadas / Ajustes integrados al currículo
Docentes	Consideraron que la propuesta curricular respondía a las necesidades comunicativas y socioculturales de los estudiantes. Manifestaron satisfacción con la transversalidad lingüística y con la progresión por niveles.	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia interna entre competencias, evidencias y estrategias - Pertinencia intercultural y contextual - Enfoque práctico orientado a situaciones reales. - Inclusión equilibrada de las tres lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requerimiento de mayor formación docente en Wayuunaiki y en didácticas interculturales. - Necesidad de ampliar los recursos didácticos contextualizados. - Sugerencia de incluir más ejemplos de actividades evaluables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se incorporaron módulos de formación docente. - Se ajustaron las guías de evidencias para claridad progresiva. - Se añadieron bancos de actividades y materiales.
Directivos docentes	Valoraron que el currículo fortalecía la identidad institucional, aportaba a la inclusión y favorecía el cumplimiento de marcos normativos (ONIC, UNESCO).	<ul style="list-style-type: none"> - Correspondencia con los fines institucionales. - Viabilidad operativa con ajustes mínimos - Carácter innovador y aporte a la calidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requerimiento de mayor articulación entre grados. - Necesidad de un plan de seguimiento a la implementación. - Solicitud de incluir indicadores de impacto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se integró un plan de implementación en fases. - Se añadieron indicadores de evaluación institucional - Se reforzó la articulación vertical del currículo.
Estudiantes	Percibieron el currículo como motivador, cercano a su identidad y relevante para su vida cotidiana. Destacaron el valor del wayuunaiki y del inglés como herramientas útiles.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades dinámicas y situadas en su contexto. - Aumento del sentido de pertenencia lingüística y cultural. - Claridad en las evidencias de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitaron más espacios prácticos de conversación. - Requirieron actividades tecnológicas que acompañaran el aprendizaje. - Señalaron la necesidad de ejemplos de la vida real. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se ampliaron los módulos prácticos de interacción. - Se incluyó un componente de mediación tecnológica. - Se ajustaron actividades con casos reales del entorno.
Padres, madres y comunidad	Reconocieron que el currículo recuperaba saberes locales y fortalecía vínculos identitarios. Apreciaron que la escuela incorporara perspectivas culturales históricamente invisibilizadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Alineación con el patrimonio cultural del Caribe y del pueblo Wayuu. - Posibilidades de participación comunitaria. - Enfoque respetuoso y dialogante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitaron mayor participación en actividades lingüísticas comunitarias. - Requirieron claridad sobre cómo aportar a los procesos del aula. - Solicitaron continuidad anual del enfoque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se integraron actividades de aula abierta y encuentros de saberes. - Se definieron roles de la comunidad en la mediación lingüística. - Se sugirió institucionalizar el enfoque como política escolar.

Fuente: autoría propia.

Contraste entre el currículo diseñado y las necesidades sociolingüísticas identificadas

El contraste entre el currículo inicialmente diseñado (Anexo C Instrumento 18) y las necesidades sociolingüísticas identificadas en terreno reveló un alto nivel de coherencia general, pero también la presencia de vacíos que exigieron reformulaciones. La validación evidenció que el diseño curricular respondía a los principios señalados por autores como Velita (2023) y Rangel (2022), al incorporar la revitalización de la lengua indígena, la interculturalidad crítica y el multilingüismo contextual. Sin embargo, la interacción con estudiantes, docentes, la comunidad y los cuerpos policiales mostró que la diversidad lingüística del Caribe colombiano exige un mayor reconocimiento de prácticas verbales locales (mokaná, zenú, variantes caribeñas del español) que no estaban lo suficientemente desarrolladas en la propuesta original.

Asimismo, se evidenció que el currículo tendía a una progresión académica lineal que, aunque ordenada, no respondía plenamente a los ritmos y necesidades diferenciadas de cada institución. En primaria se identificó la necesidad de metodologías más vivenciales y afectivas, mientras que en la formación policial se demandaban estrategias comunicativas aplicadas a escenarios de tensión, convivencia y mediación. Esto confirmó lo expuesto por Serrano (2021) y Ortiz (2022), quienes advierten que un currículo multicultural solo adquiere sentido cuando responde a las ecologías lingüísticas reales del territorio. En síntesis, el contraste permitió reafirmar la validez del enfoque, pero también evidenció la necesidad de reorientar algunos contenidos hacia usos más situados y comunitarios.

Registro analítico de las transformaciones surgidas del diálogo colectivo.

Las sesiones de diálogo colectivo generaron transformaciones profundas tanto en los actores educativos como en el propio currículo. En la IED Universal, los docentes expresaron que la participación en los talleres les permitió resignificar el papel de las lenguas ancestrales en la formación de los estudiantes. Inicialmente, algunos percibían el Wayuunaiki como un complemento opcional; sin embargo, el

intercambio con los estudiantes y la comunidad los llevó a reconocerlo como un elemento esencial para comprender la identidad lingüística caribeña. Este desplazamiento de paradigma está en línea con la propuesta de Alfaro (2022), quien afirma que la interculturalidad escolar se construye cuando las lenguas y saberes ancestrales dejan de ser objeto de estudio para convertirse en sujetos de relación.

Los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria, mostraron transformaciones afectivas significativas. Descubrieron similitudes entre expresiones del español barranquillero y vocablos indígenas, lo cual les permitió comprender la diversidad cultural como un componente constitutivo de su identidad. También expresaron interés en continuar explorando el Wayuunaiki y en reconocer la presencia de pueblos indígenas en su entorno cotidiano. Esta sensibilidad emergente coincide con la perspectiva de Zabala (2023) sobre la educación plural como proceso de reconocimiento del otro y de sí mismo.

En ESANA, la transformación estuvo marcada por la reinterpretación del rol comunicativo del policía en contextos interculturales. Los cadetes reconocieron que el dominio básico del inglés y del Wayuunaiki es únicamente un requisito académico para mejorar la atención, prevenir conflictos y garantizar el trato digno. Varios participantes manifestaron que los ejercicios de simulación les permitieron comprender la relación entre lenguaje, autoridad y legitimidad institucional, confirmando lo que Delgado (2023) señala sobre el impacto del enfoque intercultural en el fortalecimiento del tejido social.

Los instructores, por su parte, señalaron que la experiencia evidenció la importancia de incorporar competencias interculturales en la formación policial, más allá de las asignaturas disciplinares. El diálogo con la comunidad académica y la revisión conjunta del currículo generaron una transformación institucional, al reconocer que la interculturalidad es un componente ético y operativo. Esta visión coincide con los aportes de Carrillo (2022) y Rangel (2022) sobre la necesidad de un enfoque comunicativo diferenciado en escenarios de seguridad ciudadana.

En consonancia, el diálogo colectivo también transformó la postura del investigador. El proceso permitió comprender que un currículo multicultural y multilingüe no se impone ni se aplica de manera lineal: se negocia, se adapta y se reconstruye permanentemente. Esta toma de conciencia es coherente con la filosofía de la IAP, en la cual el investigador se convierte en mediador, facilitador y aprendiz. Así, el proyecto evolucionó de un diseño curricular teórico hacia un instrumento socialmente construido, culturalmente enraizado y metodológicamente situado.

El registro analítico (Anexo C Instrumento 19) de las transformaciones permitió visibilizar la riqueza del proceso dialógico y evidenciar cómo los actores reconfiguraron sus concepciones sobre diversidad, lengua, identidad y enseñanza. Los cambios observados demostraron que el diálogo colectivo constituyó un espacio de reconstrucción epistemológica en el cual los participantes pudieron problematizar sus prácticas, cuestionar supuestos previos y construir nuevas rutas de comprensión. En coherencia con la IAP, estas transformaciones se consolidaron como insumos fundamentales para retroalimentar el diseño curricular, reafirmar su pertinencia contextual y garantizar que la propuesta final responda a realidades vivas y no a modelos abstractos. Así, la matriz elaborada fortaleció la dimensión ética y comunitaria de la investigación, permitiendo que las voces de los actores orientaran el rumbo final del currículo.

Análisis crítico de factibilidad e implementación

El análisis crítico de la factibilidad e implementación del currículo multicultural y multilingüe en las instituciones participantes (la IED Universal y la Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA)) evidencia cómo la adopción de una propuesta curricular de esta naturaleza requiere comprender las particularidades institucionales, sociolingüísticas y organizacionales de cada contexto. Aunque ambas instituciones demostraron disposición para integrar un enfoque comunicativo e intercultural, sus condiciones, barreras, oportunidades y rutas de sostenibilidad difieren de manera sustantiva.

En el caso de la IED Universal, las condiciones institucionales se caracterizan por una apertura progresiva hacia enfoques interculturales, sustentada en experiencias previas de proyectos relacionados con ciudadanía, diversidad cultural y competencias comunicativas. La composición heterogénea del estudiantado (estudiantes locales, migrantes y portadores de saberes regionales) constituyó un terreno fértil para la adopción del currículo. No obstante, esta apertura convivió con limitaciones estructurales, como la desigual disponibilidad de recursos tecnológicos, la sobrecarga de los planes de estudio y la ausencia de docentes con formación en Wayuunaiki. A ello se sumaron resistencias iniciales derivadas de una tradición pedagógica centrada en modelos más convencionales del currículo (Anexo D).

En contraste, ESANA partió de una estructura institucional más robusta y organizada, con ambientes formativos y administrativos altamente normados, lo cual facilitó el proceso de integración curricular. La doctrina policial, orientada hacia el respeto por los derechos humanos, la convivencia y el trato diferencial, constituyó un marco sólido para introducir contenidos relacionados con el diálogo intercultural. Sin embargo, la naturaleza jerárquica de la institución y la necesaria aprobación de cambios curriculares por altos mandos representaron barreras administrativas y operativas que ralentizaron la incorporación formal del modelo. Asimismo, la disponibilidad limitada de instructores bilingües representó un reto significativo para la profundización en el componente lingüístico del Wayuunaiki (Anexo D).

Pese a estas diferencias, ambas instituciones compartieron facilitadores determinantes. En la IED Universal, la riqueza sociocultural del estudiantado y la presencia de expresiones lingüísticas caribeñas facilitaron la legitimación del currículo desde las experiencias familiares y comunitarias. En ESANA, los facilitadores emergieron de la necesidad operativa de fortalecer la competencia comunicativa intercultural para el ejercicio policial en territorios étnicos, así como del respaldo normativo existente en materia de educación diferencial y relación con comunidades indígenas.

En cuanto a los roles y responsabilidades, el análisis evidencia que la implementación efectiva del currículo depende de un reparto equilibrado de funciones entre directivos, docentes/instructores, estudiantes y actores comunitarios. En la IED Universal, el rol de las familias y de los portadores de saberes fue crucial para validar el repertorio lingüístico local. En ESANA, la participación de autoridades tradicionales y expertos externos permitió construir escenarios de simulación y prácticas situadas esenciales para el aprendizaje intercultural del cadete en formación.

Por tanto, los requerimientos para la sostenibilidad del currículo presentan convergencias en ambas instituciones: formación continua del personal docente/instructor, producción sistemática de materiales educativos con identidad cultural, institucionalización de los lineamientos curriculares en los documentos oficiales y desarrollo de mecanismos de seguimiento y evaluación periódicos. Sin embargo, la forma de operacionalizar estos requerimientos varía: mientras que la IED Universal necesita fortalecer su estructura de recursos y de espacios pedagógicos, ESANA requiere formalizar el módulo intercultural en su malla curricular y garantizar su alineación con las directrices nacionales de la formación policial.

Plan de acción sugerido para la implementación curricular

La implementación del currículo multicultural y multilingüe (concebido desde un enfoque de Investigación-Acción participativa) exigió un plan de acción articulado, secuenciado y contextualizado a las realidades institucionales de los centros educativos participantes. La naturaleza del modelo curricular implicó la incorporación de contenidos en español, inglés y Wayuunaiki, así como la transformación gradual de prácticas pedagógicas, culturas institucionales, espacios de diálogo y estructuras de acompañamiento docente. Por ello, el presente plan de acción se organizó en fases operativas que avanzan desde la socialización y apropiación conceptual hasta la ejecución, seguimiento, evaluación y sostenibilidad del currículo propuesto.

Este plan (Tabla 93) reconoció que la implementación es un proceso relacional que se construye desde la participación activa de docentes, directivos, estudiantes, instructores policiales, portadores de saberes comunitarios y actores administrativos.

Para garantizar su viabilidad, se integraron actividades detalladas con responsables directos, tiempos estimados, recursos pedagógicos, humanos y logísticos necesarios, así como estrategias de acompañamiento docente coherentes con los marcos normativos vigentes en educación intercultural y con los planes institucionales de ambos establecimientos (PEI, Plan de Estudios, Modelo Pedagógico, Lineamientos de Formación Policial, Acuerdo 031/2013 para población étnica, orientaciones de la ONIC y UNESCO, entre otros).

Tabla 93
Plan de acción

Fases operativas	Actividades principales	Responsables	Tiempos estimados	Recursos humanos, pedagógicos y logísticos	Estrategias de acompañamiento docente	Integración con planes institucionales y normativos
Fase 1. Socialización y Apropiación del Modelo Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del currículo a docentes, directivos, instructores y comunidad - Conversatorios sobre interculturalidad y enfoque multilingüe. - Revisión participativa del documento curricular. 	Coordinación académica, liderazgo IAP, jefes de programa (ESANA), docentes/instructores de áreas.	2–4 semanas	Salas audiovisuales, proyectores, documento curricular digital, materiales pedagógicos.	Talleres de comprensión curricular y acompañamiento inicial en lectura crítica del diseño.	PEI/Modelo Pedagógico; Lineamientos de formación policial; Acuerdo 031/2013; Plan Decenal ONIC.
Fase 2. Preparación Pedagógica y Ajustes Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de cargas horarias y ajustes al plan de estudios. - Diseño colectivo de secuencias didácticas multilingües. - Formación docente básica en Wayuunaiki. - Adecuación de aulas y recursos. 	Directivos, Comité de Calidad Educativa, docentes líderes, instructores bilingües, asesores externos.	6–8 semanas	Materiales trilingües, diccionarios, guías de trabajo, conectividad, cartillas culturales.	Mentoría docente, círculos pedagógicos, modelación de prácticas, tutorías académicas.	Plan de Estudios; Banco de Secuencias Didácticas; Lineamientos de Educación Intercultural Bilingüe.
Fase 3. Implementación de Prácticas Pedagógicas Multilingües	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de secuencias de aprendizaje - Actividades comunicativas situadas (role-plays, simulaciones, diálogos). - Articulación con saberes locales y autoridades tradicionales cuando aplique. - Registro sistemático de avances. 	Docentes, instructores policiales, facilitadores lingüísticos, líderes comunitarios.	3–6 meses	Aulas temáticas, recursos de audio, fichas de actividad, instrumentos de registro IAP.	Observación reflexiva de clases, retroalimentación colegiada, coenseñanza.	Orientaciones de Derechos Humanos, Ethnoeducación, Proyecto Educativo Policial.

Fase 4. Monitoreo y Evaluación Formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de instrumentos de seguimiento (rúbricas, diarios reflexivos, entrevistas). - Análisis cualitativo-participativo de resultados - Retroalimentación con todos los actores. 	Consejo académico, Comité de Evaluación, equipo IAP.	4–6 semanas	Rúbricas interculturales, formatos de evaluación multilingüe, registros de campo.	Acompañamiento para análisis de evidencias de aprendizaje y reuniones de mejora continua.	Sistema Institucional de Evaluación, protocolos de ESANA, Decreto 2247/2014.
Fase 5. Ajustes y Consolidación del Modelo	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulación de actividades y contenidos según resultados. - Diseño de repositorio de materiales trilingües - Proyección a mediano plazo de la continuidad del currículo. 	Directivos, Comité Curricular, docentes/instructores.	4–8 semanas	Banco de materiales, espacio digital colaborativo, asesoría externa.	Comunidades de práctica, círculos de innovación curricular.	Actas de Comité Curricular, Actualización del PEI o Plan de Formación Policial.
Fase 6. Sostenibilidad e Institucionalización	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión del currículo en documentos oficiales. - Creación de líneas permanentes de formación docente. - Alianzas con universidades, centros de lengua y organizaciones indígenas. - Evaluación anual del impacto. 	Directivos generales, entes administrativos, aliados externos.	Permanente	Recursos de gestión institucional, convenios interinstitucionales, infraestructura tecnopedagógica.	Programas de actualización docente continua y visitas de acompañamiento anuales.	Normatividad nacional de educación intercultural; lineamientos ONIC–UNESCO; políticas policiales de formación.

Fuente: autoría propia

El plan de acción presentado constituye una hoja de ruta integral y operativa que articula la visión curricular multicultural y multilingüe con los procesos organizativos de cada institución participante. Al definirse fases, actividades, responsables, recursos y estrategias de acompañamiento, se garantiza que la implementación del currículo dependa de la consolidación de estructuras institucionales que permitan su sostenibilidad. La integración explícita con los planes institucionales, la normativa vigente y los lineamientos de educación intercultural asegura coherencia, legitimidad y continuidad del proceso formativo. En este sentido, el plan se convirtió en un instrumento para fortalecer la calidad educativa, la pertinencia sociocultural y el compromiso institucional con la diversidad lingüística del Caribe colombiano.

Sistema de evaluación. Evaluación del impacto esperado

El sistema de evaluación diseñado para este currículo multicultural y multilingüe se fundamentó en los principios de la Investigación-Acción Participativa y en la necesidad de garantizar que el modelo propuesto se mantuviera dinámico, contextualizado y sensible a las realidades sociolingüísticas de la IED Universal y de ESANA. Bajo esta perspectiva, la evaluación se concibió como un proceso continuo de reflexión colectiva, donde docentes, estudiantes, directivos y comunidades aportaron interpretaciones, valoraciones y evidencias que orientaron los ajustes sucesivos del currículo. Así, la evaluación superó su visión tradicional como verificación de resultados para convertirse en un mecanismo de construcción de sentido, diálogo intercultural y adaptación permanente.

De manera transversal, el sistema integró indicadores de logro diferenciados por niveles educativos, instrumentos cualitativos y cuantitativos, procedimientos de seguimiento institucional y comunitario, y metodologías de análisis orientadas a retroalimentar la acción pedagógica. Este diseño permitió valorar el desempeño académico, la apropiación cultural, el desarrollo lingüístico en los tres idiomas (español, inglés y Wayuunaiki) y la participación activa en prácticas interculturales. En consecuencia, la evaluación se configuró como un proceso abierto, vivo y

transformador, en coherencia con las demandas epistemológicas de la IAP y con el propósito de asegurar la pertinencia y sostenibilidad del currículo a largo plazo (Tabla 94).

Tabla 94

Sistema de evaluación. evaluación del impacto esperado

Componente de Evaluación	Descripción del Proceso	Indicadores de Logro	Instrumentos de Evaluación	Responsables	Frecuencia
1. Indicadores de logro por nivel educativo	Identificación de resultados esperados en transición, primaria, secundaria, media y técnico profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Progresión en habilidades trilingües. • Uso contextual del wayuunaiki. • Producción oral/escrita en tres lenguas. • Competencia intercultural. 	Rúbricas por nivel, listas de cotejo, portafolios trilingües, diarios de aprendizaje.	Docentes por nivel, equipo curricular.	Trimestral
2. Sistema de seguimiento y monitoreo	Observación sistemática del avance del currículo en aulas y contextos institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento del plan de estudios. • Actividades trilingües desarrolladas. • Integración de saberes comunitarios. 	Fichas de observación, protocolos de seguimiento, informes quincenales.	Coordinación académica, equipo de investigación	Mensual / Quincenal
3. Evaluación institucional	Valoración del avance y coherencia del currículo en los procesos pedagógicos institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión del currículo en PEI y planes de área. • Formación docente continua. • Recursos multilingües disponibles. 	Matriz de verificación institucional, entrevistas directivas, revisión documental.	Directivos, consejo académico.	Semestral
4. Evaluación comunitaria	Percepciones y aportes de familias, líderes, autoridades wayuu y actores sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación familiar y comunitaria. • Retroalimentación sobre pertinencia cultural. • Ajustes basados en saberes locales. 	Grupos focales, diálogos comunitarios, encuestas participativas.	Comunidad educativa, líderes comunitarios, investigadores.	Semestral / Anual

5. Evaluación formativa y participativa (IAP)	Mecanismos reflexivos y colectivos para ajustar el currículo durante su implementación.	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencias de reflexión crítica. • Ajustes pedagógicos emergentes. • Innovación docente. 	Mapas reflexivos, cuadernos de campo, reuniones dialógicas, bitácoras participativas.	Docentes, estudiantes, investigadores.	Continuo
6. Evaluación del impacto del currículo	Medición del impacto académico, cultural y social del currículo propuesto.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora en comprensión intercultural. • Competencias trilingües consolidadas. • Cambio en prácticas institucionales. • Participación comunitaria incrementada. 	Entrevistas finales, pruebas comparativas, informes analíticos, matrices de impacto.	Comité evaluador, equipo de investigación	Anual
7. Modelo para analizar resultados	Sistematización y análisis integrados de evidencias para retroalimentar el currículo.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de tendencias. • Ajustes derivados del análisis. • Recomendaciones estratégicas. 	Matriz de análisis, triangulación de datos, informes narrativos.	Equipo de investigación, comité curricular.	Semestral / Anual
8. Retroalimentación curricular	Actualización del currículo a partir del análisis y la participación social.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de contenidos. • Nuevas actividades trilingües. • Ajuste de secuencias didácticas. 	Documento curricular versión actualizada, actas de ajuste.	Comité curricular, docentes.	Anual

Fuente: autoría propia

El sistema de evaluación diseñado permitió comprender el currículo multicultural y multilingüe como un organismo vivo, cuya evolución dependió de la interacción permanente entre quienes lo implementaron y quienes se beneficiaron de él. Lejos de ser un proceso unilateral centrado únicamente en el rendimiento académico, la evaluación se configuró como una práctica social participativa donde convergieron voces diversas (docentes, estudiantes, directivos, familias, líderes comunitarios y autoridades culturales) para interpretar, valorar y transformar el modelo curricular. Este enfoque permitió que las decisiones pedagógicas emergieran de la lectura crítica de las realidades sociolingüísticas y no de imposiciones externas, garantizando así la pertinencia contextual, la legitimidad social y la sostenibilidad educativa del currículo propuesto.

De esta manera, la evaluación operó como el eje articulador que integró el análisis, la acción y la transformación social, consolidando la propuesta curricular como un dispositivo adaptable, flexible y capaz de responder a los desafíos culturales y lingüísticos del Caribe colombiano contemporáneo. El sistema aquí presentado se convierte, por tanto, en una herramienta clave para asegurar su constante reconfiguración a la luz del diálogo intercultural, la evidencia pedagógica y la reflexión colectiva. Con ello, el modelo educativo transita hacia una madurez institucional que reconoce la diversidad como fuente de innovación y construcción de paz.

Reflexiones finales del proceso de Investigación-Acción participativa

El desarrollo de esta investigación había evidenciado transformaciones significativas en la comunidad educativa, tanto en la IED Universal como en la Escuela de Policía Antonio Nariño. A medida que avanzaban las fases de la Investigación-Acción Participativa, los actores educativos habían transitado del desconocimiento o de la indiferencia hacia las lenguas y culturas del Caribe y del pueblo Wayuu hacia una conciencia más crítica, empática y comprometida con la diversidad. Esta transformación no había sido homogénea ni libre de tensiones, pero sí permitió constatar que el currículo multicultural y multilingüe diseñado respondía a necesidades

reales de reconocimiento, reparación simbólica y afirmación identitaria. En las interacciones colectivas, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad habían resignificado su lugar en la escuela como sujetos culturales, comprendiendo que la lengua es solo un medio de comunicación, un territorio simbólico que sostiene la memoria y la dignidad.

Desde la perspectiva del investigador, el proceso representó un aprendizaje profundo sobre la relevancia del diálogo horizontal, la escucha activa y la disposición a ceder el control epistemológico a las voces participantes. La IAP demostró que el conocimiento se “aplicaba”, se construía en común y que la resistencia inicial de algunos actores (proveniente de sesgos internalizados o temores institucionales) podía convertirse en potencia transformadora cuando se generaban espacios seguros para la palabra. Se evidenció que la teoría revisada dialogaba con las experiencias locales, confirmando que los procesos de educación intercultural dependen exclusivamente de lineamientos normativos y de la capacidad de una comunidad educativa para problematizar sus propias prácticas.

El proceso también hizo visibles tensiones y límites: la falta de tiempo institucional para la formación docente; las barreras administrativas para integrar el Wayuunaiki como lengua de uso pedagógico; la resistencia de algunos actores acostumbrados a modelos educativos monoculturales; y las tensiones entre el currículo oficial y las prácticas comunitarias. Sin embargo, estas dificultades permitieron identificar alcances y desafíos futuros: consolidar una política escolar robusta de educación intercultural; fortalecer la formación docente; institucionalizar espacios de participación comunitaria; y garantizar los recursos humanos y logísticos necesarios para la sostenibilidad del currículo.

La articulación entre teoría, acción y participación había sido un eje fundamental del proceso. Cada decisión curricular se contrastó con la literatura especializada, pero también con la voz viva de los actores. Esta doble validación (teórica y comunitaria) garantizó que la propuesta curricular fuera un modelo vivo, situado y adaptable. En esa interacción se reflejó la esencia emancipadora de la IAP:

un proceso que investigaba y transformaba; que generaba datos y conciencia crítica; que producía un currículo y un tejido social más fuerte y más digno.

A lo aquí planteado, los aportes de esta investigación al campo de la educación intercultural y multilingüe se expresaron en varios niveles. A nivel práctico, se había consolidado un currículo contextualizado desde transición hasta técnico profesional (un hito poco común en estudios previos) que vinculó tres lenguas (español, inglés y Wayuunaiki) como recurso pedagógico, identitario y comunitario. A nivel teórico, se fortaleció el debate sobre la pertinencia de los enfoques diferenciales en territorios urbanos que, como Barranquilla, albergan diversidad étnica históricamente invisibilizada. Y a nivel metodológico, se demostró que la IAP, aplicada con coherencia ética, permite que la transformación educativa surja desde dentro de la comunidad, sin imponer modelos externos.

REFLEXIONES FINALES

La investigación permitió cumplir de manera rigurosa los propósitos planteados y evidenciar hallazgos relevantes para la comprensión y transformación de los procesos comunicativos, culturales y lingüísticos en el contexto educativo del Caribe colombiano. En relación con el primer propósito (diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales), el estudio había revelado que tanto la IED Universal como la Escuela de Policía Antonio Nariño presentaban brechas significativas en el reconocimiento de las identidades lingüísticas locales, así como en el uso pedagógico del español, el inglés y el Wayuunaiki como recursos para la construcción de ciudadanía intercultural.

Los análisis mostraron una desconexión entre los repertorios lingüísticos presentes en el entorno comunitario y las prácticas formales de enseñanza, lo que confirmó la existencia de un currículo oculto monocultural que había limitado las oportunidades para fortalecer la competencia comunicativa intercultural. En conexión con el segundo propósito (describir las características culturales, lingüísticas y educativas de las comunidades participantes), la investigación identificó repertorios

culturales vivos, memorias étnicas latentes y prácticas de resistencia lingüística que no eran reconocidas en la dinámica escolar, pero que constituían una fuente invaluable para la renovación educativa. La construcción del plan de acción (segundo propósito) como fase intermedia permitió trascender modelos curriculares prescriptivos, al situar el diseño en una lógica dialógica, contextual y transformadora, coherente con los principios de la Investigación-Acción Participativa

En cuanto al diseño del modelo curricular multicultural y multilingüe (correspondiente al tercer propósito), la investigación permitió consolidar una estructura curricular integral desde transición hasta técnico profesional, con progresiones lingüísticas claras, evidencias de aprendizaje situadas y situaciones pedagógicas relevantes para cada nivel. Este logro se fundamentó en la articulación entre teoría, experiencia comunitaria y análisis contextual, lo cual garantizó que el currículo fuera coherente, situado y adaptable. Respecto al cuarto propósito (la implementación del modelo mediante procesos dialógicos participativos), los talleres, grupos focales y actividades colaborativas habían permitido validar, ajustar y enriquecer el currículo con la voz de docentes, estudiantes, directivos y miembros de la comunidad.

En relación con el quinto y sexto propósito (reflexionar y sistematizar la efectividad del modelo curricular), el análisis participativo evidenció que la propuesta generó cambios significativos en la conciencia lingüística, la comprensión intercultural y las actitudes frente a la diversidad, especialmente en el reconocimiento simbólico del Wayuunaiki y en la valoración de la diversidad afroindígena del territorio. Desde el punto de vista de las contribuciones al conocimiento, la tesis había aportado un modelo curricular innovador, sistemático y escalonado que integró tres lenguas con pertinencia sociocultural y con enfoque territorial. A diferencia de estudios previos centrados en bilingüismo hegemónico (español-inglés) o en experiencias aisladas de revitalización lingüística, esta investigación había consolidado un marco que articulaba educación intercultural, política lingüística escolar y prácticas pedagógicas contextualizadas.

Asimismo, el estudio había fortalecido la comprensión teórica de la educación intercultural en contextos urbanos plurales, donde la diversidad no es siempre visible, pero sí profundamente constitutiva. La aplicación de la Investigación-Acción Participativa también había mostrado que la transformación curricular es un proceso vivo, colectivo y dialógico, lo cual amplió las reflexiones metodológicas del campo.

En términos de relevancia para la política educativa y lingüística, la investigación había demostrado que es posible operacionalizar los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Decenal de Lenguas Nativas de la ONIC y las recomendaciones de la UNESCO dentro de un currículo escolar real, situado y pertinente. La propuesta ofrecía insumos concretos para que instituciones educativas del Caribe colombiano integraran lenguas étnicas y prácticas interculturales en el aula, superando la brecha entre las normativas y la realidad pedagógica. Además, los hallazgos habían evidenciado la necesidad de fortalecer la formación docente en educación intercultural y multilingüe, así como de crear políticas institucionales que garanticen la sostenibilidad de estos procesos a largo plazo. (Figura 22).

Figura 22
Matriz reflexiva



Fuente: autoría propia

Como colofón, el impacto en la comunidad participante fue notable. Los actores educativos reportaron mayor sensibilidad hacia la diversidad lingüística, un incremento en la valoración de las lenguas indígenas y un reconocimiento más profundo de la identidad caribe y wayuu como territorios culturales legítimos. Los estudiantes mostraron mayor apertura hacia lenguas distintas al español, entendiendo que cada una porta memorias, visiones del mundo y formas de relacionarse con los otros. Los docentes, por su parte, reflexionaron sobre sus prácticas y reconocieron la necesidad de incorporar enfoques interculturales en su planeación curricular. En la Escuela de Policía, los participantes habían fortalecido habilidades de trato humano, mediación cultural y comunicación profesional en contextos multilingües, lo que constituyó un aporte directo a la mejora del servicio ciudadano.

RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES FUTURAS

Las acciones desarrolladas durante la investigación permitieron identificar diversas rutas potenciales para consolidar y proyectar el currículo multicultural y multilingüe diseñado. En primer lugar, se sugiere que las instituciones participantes avancen hacia la institucionalización formal del currículo, dado que los actores educativos reconocieron la pertinencia y la contribución al fortalecimiento de las competencias comunicativas, culturales y lingüísticas. Este proceso se debería incluir en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en la actualización de los planes de estudio y en la definición de lineamientos de seguimiento académico y administrativo.

En ambos establecimientos participantes (la IED Universal y la Escuela de Policía Antonio Nariño) se debería considerar fundamental la creación de comités permanentes de educación intercultural, encargados de velar por la continuidad del modelo, garantizar la sostenibilidad de las prácticas pedagógicas, asegurar la asignación de recursos humanos, didácticos y comunitarios. Asimismo, se recomienda establecer alianzas fortalecidas con organizaciones indígenas, colectivos afrocaribeños y universidades regionales, de modo que el currículo se consolide como una política educativa institucional estable.

Con respecto a las proyecciones de investigación, la experiencia desarrollada sugirió la necesidad de profundizar en estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto real del currículo a lo largo de varios años escolares. También se recomendó ampliar los análisis hacia las transformaciones identitarias, los procesos de socialización lingüística y la agencia de los estudiantes en la revitalización cultural. Otras líneas de investigación futura podrían centrarse en estudiar la apropiación del Wayuunaiki en contextos urbanos, los cambios en las actitudes lingüísticas del profesorado y las dinámicas de translanguaging en comunidades multiétnicas. Asimismo, resultaba pertinente impulsar investigaciones comparativas con otras regiones del país, que permitan identificar coincidencias y divergencias en los procesos de educación intercultural y multilingüe, lo cual ampliaría la validez y la transferibilidad del currículo propuesto.

En cuanto a las implicaciones para la formación docente, la investigación evidenció que los maestros y formadores requieren de procesos sistemáticos de capacitación en enfoques interculturales, pedagogías críticas y didácticas del multilingüismo. Por tanto, se recomendó que estas formaciones sean continuas, contextualizadas y acompañadas por comunidades de práctica, evitando la lógica de talleres aislados sin seguimiento. La tesis demostró que la apropiación del currículo depende de materiales o planificaciones, del desarrollo de una sensibilidad pedagógica que reconozca la dignidad de las lenguas y culturas presentes en el territorio. Igualmente, se sugirió incluir a las familias, líderes comunitarios y portadores de saber indígena en procesos formativos, con el fin de fortalecer el vínculo escuela-comunidad y garantizar que la educación intercultural no se limite al aula y se viva como una práctica social compartida.

Por otro lado, en relación con las proyecciones hacia otros contextos multiculturales, se concluyó que el currículo diseñado tenía un potencial significativo para ser adaptado en territorios con características sociolingüísticas similares, tanto en el Caribe como en otras regiones del país. La metodología de Investigación-Acción Participativa demostró que los procesos de co-construcción curricular generaron

propuestas profundamente situadas y culturalmente respetuosas, siempre que se adaptaran a las dinámicas locales. En tal sentido, se recomendó que para futuras expansiones del modelo se respeten los ritmos comunitarios, las memorias lingüísticas propias y las tensiones sociohistóricas particulares de cada región.

Esta proyección ampliada permitirá que la propuesta trascienda su aplicación inicial y contribuya al fortalecimiento de políticas nacionales de educación intercultural, convirtiéndose en una referencia para instituciones que buscan integrar el español, el inglés y las lenguas nativas como pilares para la formación de ciudadanía plural, crítica y culturalmente consciente.

REFERENCIAS

- Aguado, M. T. (1996). Educación multicultural. Su teoría y su práctica. UNED. Madrid, 47.
- Alfaro, R. F. G. (2022). La planificación curricular: punto de partida del trabajo pedagógico. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 219-232.
- Allen, S. (1983). *The learning environment and educational change*. McGraw-Hill.
- Álvarez Larraín, A., & McCall, M. K. (2019). La cartografía participativa como propuesta teórico-metodológica para una arqueología del paisaje latinoamericana. Un ejemplo desde los Valles Calchaquíes (Argentina). *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* (36), 85-112.
- Amaya, M. T. (2020). Los derechos lingüísticos en Colombia: avances y desafíos. *Lingüística y Literatura* (77), 173-202.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.
- Apple, Michael W. (1995). *Education and Power*. Routledge.
- Arcila, O. H. (1996). Las líneas de investigación como elemento articulador de los procesos académicos en la Universidad. *Nomadas (Colombia)* (5).
- Arciniegas Severiche, E. D. C. (2023). E. FRECUENCIA LÉXICA MULTILINGÜE Y MULTIDIALECTAL DEL HABLA DE BARRANQUILLA. *Revista grupocieg.org*.
- Arnáez Muga, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras*, 48(73), 349-363.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.

- Basail Rodríguez, A. (2022). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *LiminaR*, 20(1).
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Blanco, C. C., Colunga, S. S., & García, R. J. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. *Revista Transformación*, 14-23. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/106>.
- Borda, O. F. (2022). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Espacio Abierto*, 31(1), 193-221.
- Borda, O. F. (2009). La investigación-acción en convergencias disciplinarias. *Revista Paca*, (1), 7-21.
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, hábitos, prácticas. El sentido práctico, 91-111.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Center.
- Bunge, M. (2018). *La ciencia: su método y su filosofía* (Vol. 1). Laetoli.
- Cadena, Y. R. (2009). *El habla de Barranquilla: nivel sociocultural alto*. Universidad del Atlántico.

- Carrillo Camargo, R. (2022). Enseñanza de la lectura y escritura del español como segunda lengua en la población Wayuu de una institución etnoeducativa del suroccidente del departamento de La Guajira.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. W. Carr y S. Kemmis, Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona: Martínez Roca, 140-166.
- Cassella Urbano, Z. M. (2021). El diseño curricular en las instituciones de educación pública primaria afrodescendientes como herramienta para promover el binomio calidad-equidad, 2015-2019 (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Chambers, R. (2006). Participatory mapping and geographic information systems: whose map? Who is empowered and who is disempowered? Who gains and who loses? *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 25(1), 1-11.
- Charmaz, K. (2004). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE Publications.
- Christensen, P., & James, A. (2017). *Research with children* (pp. 1-8). Taylor & Francis.
- Clyne, M. (1998). Multilingualism. En F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (págs. 301-314). Oxford: Blackwell.
- Colombia, P. N. (2010). *Enfoque humanístico del servicio de policía*. Bogotá: Policía Nacional de Colombia.
- Concejo Distrital de Barranquilla. (2017). Acuerdo N.º 0019 de 2017 por el cual se adoptan lineamientos para la política pública de educación intercultural en el Distrito de Barranquilla.

- Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ediciones del Consejo de Europa.
- Cordero, D. B., & Carrillo, A. T. (2017). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Bogotá: Editorial El Burro/Corporación Síntesis.
- Corrales Carvajal, M. H. (2018). Lenguas ancestrales de Colombia. Entre acallamientos y sobrevivencias, educaciones y escuelas. *Ikastorratza: e-Revista de Didáctica*, 20.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. SAGE Publications.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23). *Multilingual matters*.
- CURRÍCULO: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (n.d.). Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- DANE (2005), *Análisis regional de los principales indicadores sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del Censo General 2005*, Bogotá, DANE.
- De Colombia, A. C. (2022). *Constitución Política de Colombia*. leyfacil. com. ar.
- De Colombia, D. O. (2010). Ley 1381. Bogotá. Recuperado de <http://www.leyex.info>.
- Decreto 2406 de 2007 - Gestor Normativo. (n.d.). Retrieved from <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66731>

- Decreto 2500 de 2010 - Gestor Normativo. (n.d.). Retrieved from <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=40017>
- De Derechos Lingüísticos, D. U. (1998). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Barcelona, Comité de Seguimiento, Declaración Universal de Derechos Lingüísticos/Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- De Zubiría, J. (2015). Educación y pedagogía para el desarrollo del pensamiento. Editorial Magisterio.
- DE, S. (1994). Ley General de Educación.
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. (2024, April 26). Retrieved from <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- Delgado, M. (2013). Pedagogía crítica e interculturalidad. Universidad Nacional de Educación.
- Denzin, N. K. (2017). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th ed.). SAGE Publications.
- El Decreto 230 de 2002. Ministerio de Educación Nacional de Colombia: (n.d.). Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162264.html#:~:text=%22El%20curr%C3%ADculo%20es%20el%20conjunto,y%20llevar%20a%20cabo%20el>.
- Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata.
- Elvira Arciniegas Severiche & Moraima Esteves González. (2025). EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y MULTILINGÜE EN AMÉRICA LATINA:

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL MARCO NORMATIVO. *LÍNEA IMAGINARIA*, 3(22). <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i22.4761>

- Fals Borda, O. (1987). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción*. Tercer Mundo Editores.
- Fandiño Parra, Y. J., & Bermúdez, J. (2016). *Planificación y Política Lingüística en Colombia desde el Plurilingüismo (Language Planning and Policy in Colombia from)*.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Finlay, L., & Gough, B. (Eds.). (2003). *Reflexivity: A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences*. Blackwell Science.
- Franceschini, R. (2009). The genesis and development of research in multilingualism: Perspectives for future research. En L. Aronin y B. Hufeisen, (Eds.), *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (págs. 27-62). Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuentes, M. I. (2023). *MIGRACIÓN EN EL CURRÍCULO UN MODELO PARA LA INTEGRACIÓN EN LA UNALDE COUNTRY: Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación. TESIS DOCTORAL*.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart, & Winston.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

- Garzón, J. E. C. (2021). ESCUELA Y COMUNIDAD: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE UNA RELACIÓN NECESARIA Y COMPLEJA. *Panorama*, 15(29).
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*.
- General, A. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://www.Un.Org/ga/search/view_doc.Asp.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westview Press.
- Gobierno de Colombia. (2007). Decreto 2406 de 2007 por el cual se establece el Sistema Nacional de Bilingüismo en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial No. 46.973*.
- Gobierno de Colombia. (2010). Decreto 2500 de 2010 por el cual se establece el sistema de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de educación básica y media. *Diario Oficial No. 47.645*
- Gobierno de Colombia. (2022). *Plan Decenal de Lenguas Nativas 2022-2032*. Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).
- Gobierno de Colombia. (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Cambio para construir la paz*. Departamento Nacional de Planeación.
- González, A. L. M. (2021). 30 años de educación multicultural en Colombia. *Nueva Época* (56), 171-195.
- Goodson, I. F. (2012). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.
- Greenwood, D. J. (2000). *Action research: Unfulfilled promises and unmet challenges*. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 28-40). Sage Publications.

- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). Introduction to action research: Social research for social change. Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. SAGE Publications.
- Guber, R. (2019). La etnografía: método, campo y reflexividad. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (2008). El discurso filosófico de la modernidad (Vol. 3035). Katz editores.
- Habermas, J. (1981). The theory of communicative action: Volume 1: Reason and the rationalization of society (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). The Theory of Communicative Action, Volume 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Trabajo original publicado en 1981).
- Hall, S. (2015). □ Cultural Identity and Diaspora. In Colonial discourse and post-colonial theory (pp. 392-403). Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Horkheimer, M. (2013). Eclipse of reason.
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and models in language policy and planning. An introduction to language policy: Theory and method, 24, 41. Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and models in language policy and planning. *An introduction to language policy: Theory and method*, 24, 41.
- Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed., pp. 567-607). Sage Publications.

- Kemmis, S. (2005). *Participatory Action Research: Communicative action and the public sphere*.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business Media.
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. En L. Aronin y B. Hufeisen (Eds.), *The exploration of multilingualism*, 6 (págs. 11-26). Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Kuhn, T. (1962). *Teoría de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultu.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*.
- LA UNESCO, S. L. (2010). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Praxis, 64, 65.
- Ladson-Billings, G. (2014). *Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice*. Harvard Education Press.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students* (pp. 55-83). Ontario Institute for Studies in Education.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research*. McGraw-Hill Education (UK).
- Lansdown, G. (2006). International developments in children's participation: lessons and challenges. In *Children, young people and social inclusion* (pp. 139-156). Policy Press.
- Larrote, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó, de IRIF, S.L.
- Lazarus, A. A., & Beutler, L. E. (1993). Principles of effective psychological treatments. In *Handbook of Psychological Treatments for adults* (pp. 17-41). John Wiley & Sons.

- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lomas Tapia, K.R., Merlo Rosas, M.R., Naranjo Toro, M.E. y Trujillo, C. A. (2019). Investigación cualitativa. Epistemología, métodos cualitativos, ejemplos prácticos, entrevistas en profundidad. (Primera edición ed.). Ecuador: Editorial Universidad Técnica del Norte.
- Londoño Calero, S. L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles educativos*, 39(157), 52-69.
- Maldonado-Torres, N. (2025). Pensamiento caribeño decolonial. En *Routledge Handbook of Caribbean Studies* (pp. 309-324). Routledge.
- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(12), 87-157.
- McTaggart, R. (1991). Principles for participatory action research. *Adult education quarterly*, 41(3), 168-187.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. Viking Press.
- Mateus, S. G. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*: Ofelia García and Li Wei. (2014). New York, NY: Palgrave MacMillan, 162 pp
- MEN. (2015). *Colombia, Very Well*. Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Mendieta Ramírez, A. (2025). La brújula ética del investigador en el uso y tratamiento de datos cualitativos en contextos de diversidad.
- Mero, R. C. S., Solórzano, D. A. N., Solórzano, J. A. N., Zambrano, Y. M. N., & Ventura, X. M. C. (2025). Pausa activa como estrategia para fortalecer la

motivación en los periodos pedagógicos en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 4218-4231.

Mestizo, L. F., Campo, N., Schumacher, P., González, E., Tanco, Y. D. M., & Atuesta, N. OBSERVATORIO DE MEDIOS DEL CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA: UNA HERRAMIENTA DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL.

Mignolo, WD (2024). Desorden global y colonialidad global: una perspectiva decolonial. *Prism*, 21 (2), 482-498.

Minayo, M. C. D. S. (2009). La artesanía de la investigación cualitativa. In *La artesanía de la investigación cualitativa* (pp. 334-334).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares del Área de lengua castellana*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://ienormalsuperiordesincelejo.weebly.com/uploads/5/3/8/1/53819123/orientaciones_para_el_fortalecimiento_del_ingl%C3%A9s.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Lineamientos para una educación propia e intercultural en contextos diversos*. Bogotá, D.C.: MEN.

Montes-Pérez, S. D. C., & Rosado-Mendinueta, N. (2023). Trascendiendo la periferia: la política de educación intercultural multilingüe en Colombia. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 23(3), e23557.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Sage.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. *Social representations*, 3-69.

- Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. United Nations Statistics Division.
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. London: Macmillan.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2018). Programa Iberoamericano de Cooperación en Políticas Culturales y Espacio Cultural Iberoamericano. OEI. https://www.oei.es/FichaWeb/inst_programas.aspx?IdPrograma=18.
- Ortiz, J. P. (2022). *La educación intercultural es un referente curricular desde las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar transfronterizo*. TESIS DOCTORAL.
- Paris, D., & Alim, H. S. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard educational review*, 84(1), 85-100.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publications.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Pinto, R. (2000). Multiculturalidad en el currículo escolar para América Latina. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 26(1), 201-219.
- Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia 2022-2032. (n.d.-c). Retrieved from <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/plan-decenal-de-lenguas-nativas-2022-2032.aspx>.
- PNUD, P. D. (2019). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado el 18.

- Polanco Pava, J. J. (2021). La multiculturalidad y los currículos en la ciudad de Barranquilla.
- Política de Diversidad Cultural. (n.d.). Retrieved from <https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Paginas/default.aspx>.
- Ramírez-Cruz, H., Tobón, C., Chaves, S., Rincón, J., Amézquita, W., & Vargas, N. (2014). El bilingüismo: tipos, contextos y consecuencias. *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*, 55-107.
- Ramos, S. N. (2015). Orientaciones para la intervención logopédica con niños bilingües. *Revista de investigación en logopedia*, 5(2), 77-111.
- Rangel, A. C. (2022). HACIA UN CONSTRUCTO TEÓRICO QUE ARTICULE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL CON LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA. TESIS DOCTORAL.
- Rangel, J. A. D. (2023). LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA. TESIS DOCTORAL.
- República de Colombia. (2025, abril 30). *Decreto 481 de 2025: Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co>
- Restrepo, E., & Martínez, A. A. R. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos (pp. 40-55). Popayán: Universidad del Cauca.
- Revitalización de lenguas nativas en proyectos educativos: una oportunidad para promover y fortalecer su uso. (n.d.). Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/414121:Revitalizacion-de-lenguas-nativas-en-proyectos-educativos-una-oportunidad->

- Stenhouse, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational Books.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-73). Princeton University Press.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1, p. 348). Barcelona: Paidós.
- Trillos Amaya, M. (2005). *Lenguas chibchas de la Sierra Nevada de Santa Marta: una perspectiva histórico-comparativa*. *Lenguas aborígenes de Colombia: descripciones* (16).
- Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (2001). *Education for all: Meeting our collective commitments*. UNESCO Publishing.
- UNESCO Institute for Statistics. (2003). *PISA Literacy Skills for the World of Tomorrow Further Results from PISA 2000: Further Results from PISA 2000*. OECD Publishing.
- Unesco Conferencia General. Reunión. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Unesco.
- UNESCO, I. (2015). *Intangible cultural heritage and sustainable development= Patrimoine culturel immatériel et développement durable= Patrimonio cultural inmaterial y desarrollo sostenible*.
- UNESCO, O. (2016). *Informe de resultados. TERCER: Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados. Resumen ejecutivo. Perfiles educativos*, 38(152), 204-217.
- Unicef. (2021). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe*.

- Uribe, C. E. V., Fonseca, J. F., Manrique, J. D. G., García, S., Chaparro, L. D. L., Maldonado, D., ... & Samper, X. D. Z. (2015). *La calidad de la educación bajo la lupa*. Editorial Magisterio.
- United Nations. 2015. *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, United Nations. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/eng/summit/> (Accessed 14 July 2024.)
- Valencia, G. A. G. (2015). *Lo que se prescribe, se piensa y se hace en la formación política: entre ausencias y deseos. UNA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA EL FUTURO: RECURSOS PARA TRABAJAR LA INVISIBILIDAD*.
- Vasilachis, I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*.
- Velicia Herrero, A. (2022). *La intervención en sujetos con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en situaciones de multilingüismo y multiculturalidad. Una revisión sistemática*.
- Velita Palacin, N. J. (2023). *Vigencia del indigenismo y el pensamiento educativo de José María Arguedas en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular*.
- Zabala Palacio, F. O. *Educación Bilingüe Intercultural en Colombia: una Propuesta desde las Concepciones de los Docentes de Lenguas (Doctoral dissertation, Universidad Santo Tomás)*.
- Zapata, A., & Rondán, P. (2016). *La interculturalidad en la educación: Principios y prácticas para una pedagogía transformadora*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

ANEXOS

Anexo A: Instrumentos del diseño instrumental: etapa diagnóstica



**BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL
MAGISTERIO PROGRAMA DOCTORADO**

TESIS DOCTORAL

Currículo Multicultural y Multilingüe, español, inglés y Wayuunaiki como factor
diferencial desde transición hasta técnico profesional

Instrumentos del diseño instrumental: etapa diagnóstica

AUTORA: Elvira Arciniegas Severiche

TUTORA: Dra. Moraima Esteves

Maracaibo, agosto de 2025

1. Carta de presentación

Estimada doctora: Moraima Esteves.

A través del presente portafolio, solicitamos su valiosa colaboración en la revisión y el juicio como experto(a) de los instrumentos que se anexan al diseño documental, con los cuales se pretende recolectar información para el proyecto de investigación con el que se aspira a obtener el título de Doctorado en Educación. Esta investigación lleva como título: **Currículo Multicultural y Multilingüe, español, inglés y Wayuunaiki como factor diferencial desde transición hasta técnico profesional**, cuyo propósito es generar constructos teóricos que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativamente más asertivos y contextualizados de acuerdo con las particularidades multilingües, multiculturales e interculturales de la Región Caribe de Colombia.

Para la implementación de los instrumentos en la etapa diagnóstica, se solicita su colaboración en la revisión de los referidos a continuación:

Instrumento 1: Guía de interacción dialógica para Grupos Focales (GF1 - BP): representaciones culturales y multilingüismo en la escuela para estudiantes de Básica Primaria.

Instrumento 2: Guía de interacción dialógica para Grupos Focales (GF1 - SM): representaciones culturales y multilingüismo en la escuela para estudiantes de Secundaria y Media.

Instrumento 3: Guía de interacción dialógica para Grupos Focales (GF1 - TP): representaciones culturales y multilingüismo en la escuela para los estudiantes en Técnico Profesional.

Instrumento 4: Guía de interacción dialógica para el segundo Grupo Focal (GF2): representaciones de docentes y directivos docentes tanto de la IED Universal (GF2 – IEDU), como de la Escuela de Policía Antonio Nariño (GF2 – ESANA)

Instrumento 5: Guía de interacción dialógica para el segundo Grupo Focal (GF3): dirigido a la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Universal

Instrumento 6: Taller de diagnóstico colaborativo 1 (TD-BP) para estudiantes de Básica Primaria y para estudiantes de Secundaria y Media. (TD - SM).

Instrumento 7: Taller de diagnóstico colaborativo 2 (TD - TPE) para estudiantes en formación policial.

Taller de diagnóstico colaborativo 3 (TD-DDP) para estudiantes de Directivos, docentes, padres de familia de ambos establecimientos educativos participantes.

Instrumento 8: Taller de diagnóstico colaborativo 5 (TD-TPD) para docentes formadores, personal administrativo y representantes del área de formación humanística.

El expediente de validación contiene:

1. Carta de presentación
2. Sustento teórico de los instrumentos de recolección de información
3. Anexos
 - 3.1 **Anexo A: Instrumentos de recolección de información 1 – 9:** (Guías de interacción dialógica para Grupos Focales y Talleres de diagnóstico colaborativo).
 - 3.2 **Anexo B: Instrumentos de la etapa de planificación 10-14:** Presentación del Taller Participativo de Validación y Co-construcción del currículo multicultural y multilingüe – IED Universal.
 - 3.3 **Anexo C: Instrumentos de la etapa de evaluación 15 – 29:** talleres, actas, matrices, guías, lista de chequeo para la evaluación colaborativa del modelo curricular con actores clave.
4. **Anexo D:** Repositorio multimedia de las fases y los propósitos de la tesis.
5. **Anexo E:** Constancia de validación del experto.

Este requerimiento forma parte del desarrollo del Trabajo de Grado para optar al título de Doctorado en Educación. Agradeciendo su colaboración y receptividad, se despide la investigadora:

Elvira Arciniegas Severiche
Doctorante en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL

2. Sustento teórico de los instrumentos de recolección de información

2.1 Grupos Focales Participativos (GFP)

Los grupos focales participativos como técnica cualitativa permiten explorar de específicas, a través de la interacción entre los participantes. En el marco de esta investigación, se conformaron varios grupos focales diferenciados según su rol dentro de la comunidad educativa:

- Grupo Focal 1 (GF1): conformado por estudiantes de básica primaria, secundaria y media de la IED Universal y de la Escuela de Policía Antonio Nariño.
- Grupo Focal 2 (GF2): integrado por docentes y directivos docentes de las dos instituciones educativas participantes.
- Grupo Focal 3 (GF3): compuesto por miembros de la comunidad educativa en general (madres, padres, acudientes, líderes comunitarios u otros actores).

Por lo que a continuación, (Tabla 18) los GF de la IED Universal y la Escuela de Policía Antonio Nariño se registraron de la siguiente manera:

Conformación de Grupos Focales (GF) de las dos instituciones educativas participantes.

Grupo Focal	Descripción	Número de participantes	Perfil de los participantes	Código asignado
GF1 – BP	Estudiantes de básica primaria (IED Universal)	5	Niñas y niños entre 7 y 10 años	E1–E5
GF1 – SM	Estudiantes de secundaria y media (IED Universal)	5	Adolescentes entre 12 y 17 años	E6–E10
GF1 – TP	Estudiantes con formación técnica profesional (Escuela de Policía)	5	Jóvenes y adultos entre 18 y 25 años	E11–E15
GF2 – IEDU GF2 - ESANA	Docentes y directivos docentes	5	Profesores de áreas básicas e idiomas	D1–D5
GF3 – BP GF3 - SM	Comunidad educativa general	5	Padres, madres, acudientes, representantes, líderes barriales	C1–C5

Fuente: de acuerdo a Krueger & Casey, 2015. Elaboración propia.

Cada sesión de grupo focal es conducida con una guía temática que contempla preguntas abiertas, situaciones hipotéticas y estímulos visuales para facilitar la reflexión en torno a cinco ejes principales: en primera instancia, las concepciones sobre lengua y cultura; seguidamente, las experiencias de contacto con lenguas distintas al español; en tercer punto, la percepción sobre la educación intercultural y multilingüe;

continúa el grado de participación comunitaria en los procesos escolares; por último, las sugerencias para el diseño de un currículo pertinente.

2.2 Talleres de diagnóstico colaborativo

Los talleres de diagnóstico colaborativo se diseñaron como estrategias pedagógicas que integran metodologías activas y participativas, adecuadas especialmente para grupos de estudiantes. Estos espacios propiciaron la exploración de las vivencias culturales, identitarias y lingüísticas mediante dinámicas lúdicas, mapas conceptuales, dibujos, líneas de tiempo, análisis de casos y juegos de roles. Cada taller fue estructurado en tres momentos: a) Exploración de saberes previos y reconocimiento cultural; b) problematización guiada sobre las lenguas y las prácticas escolares actuales; y c) proyección creativa de un currículo ideal desde la mirada estudiantil.

El uso de estos talleres responde a la necesidad de generar un ambiente seguro, motivador y comprensible para niñas, niños y adolescentes, especialmente en escenarios con alta diversidad lingüística y cultural, como lo sugieren García et al. (2021). En coherencia con la perspectiva metodológica de la Investigación Acción Participativa (IAP) y su énfasis en la co-construcción del conocimiento desde los saberes situados de los actores sociales, los talleres de diagnóstico colaborativo se conformaron de manera intencionada con el propósito de garantizar la representatividad, la diversidad de voces y la participación horizontal en ambos contextos institucionales: la IED Universal y la Escuela de Policía Antonio Nariño.

De esta manera para la IED Universal (Barranquilla) están establecidos tres talleres de diagnóstico colaborativo, cada uno con un enfoque diferenciado según los actores educativos involucrados:

Taller 1 (BP): Conformado por estudiantes de básica primaria (grados 3° a 5°), incluyendo niños y niñas de origen local, migrantes (principalmente venezolanos) y de otras regiones del país. Se priorizó un número reducido de participantes (entre 8 y 10) para garantizar una dinámica dialógica y adaptada a su nivel de comprensión. En tanto, el Taller 2 (SM): integrado por estudiantes de secundaria y media, seleccionados con base en su interés por temáticas culturales, lingüísticas o identitarias. Este grupo

permite recoger apreciaciones más complejas sobre la lengua, la identidad y la diversidad desde sus trayectorias escolares. Mientras que el Taller 3 (TP - DDP) está compuesto por docentes y directivos docentes, quienes compartieron sus percepciones sobre las prácticas escolares, las dinámicas lingüísticas y los vínculos culturales que configuran el entorno educativo. Este taller facilita el cruce intergeneracional y la identificación de tensiones o potencialidades para el diseño curricular.

Por otro lado, en la Escuela de Policía Antonio Nariño (Formación Técnico Profesional), los talleres contienen un enfoque adaptado a la formación policial y su horizonte pedagógico. Por tanto, se han establecido dos talleres principales: Taller 1 (TP - E): integrado por aspirantes en formación técnico profesional, quienes podrán analizar el papel de las lenguas (español, inglés y Wayuunaiki) en la interacción comunitaria, el ejercicio de la autoridad y la mediación intercultural, particularmente en contextos diversos del Caribe colombiano; y el Taller 2 (TP - DA): cuyos participantes son docentes formadores, personal administrativo y representantes del área de formación humanística, lo cual permite establecer un diálogo entre el currículo oficial, las políticas lingüísticas y la necesidad de incorporar un enfoque intercultural más sólido en la formación policial.

Conformación de los talleres de diagnóstico colaborativo de las dos poblaciones participantes

Institución Educativa	Taller	Actores Participantes	Cantidad Aproximada	Propósito Específico
IED Universal	Taller 1 (BP)	Estudiantes de Transición y Básica Primaria (3° a 5°)	8 – 10	Identificar percepciones tempranas sobre lengua materna, migración y diversidad cultural.
	Taller 2 (SM)	Estudiantes de Secundaria y Media	10	Profundizar en valoraciones sobre multilingüismo, identidad y experiencias escolares.
	Taller 3 (DDP)	Docentes, directivos y padres de familia	10	Explorar prácticas pedagógicas, vínculos lingüísticos e imaginarios sobre la diversidad.
Escuela de Policía Antonio Nariño	Taller 1 (TP - E)	Aspirantes en formación Técnico Profesional	10	Reflexionar sobre el rol del lenguaje en la mediación cultural y la comunicación social.
	Taller 2	Docentes formadores	10	Identificar retos y

(TP - DA)	y personal administrativo de formación humanística	oportunidades de la interculturalidad en la formación policial.
-----------	---	---

Fuente: autoría propia

En coherencia con los principios metodológicos de la Investigación Acción Participativa (IAP), el desarrollo de talleres colaborativos (Tabla 19) representa una estrategia fundamental para promover la construcción colectiva del conocimiento desde las experiencias, saberes y percepciones de los actores educativos. Como lo señala Fals (1987), la IAP privilegia la participación activa y reflexiva de las comunidades involucradas, al permitir que el proceso investigativo emerja de los sujetos y no solo sobre ellos.

Anexo A Instrumento 1: de recolección de información (Guías de interacción dialógica para Grupos Focales y Talleres de diagnóstico colaborativo).

Instrumento 1: Guía de interacción dialógica para Grupos Focales (GF1 - BP): representaciones culturales y multilingüismo en la escuela.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Currículo multicultural y multilingüe: español – inglés – Wayuunaiki, como factor diferencial desde el nivel transición hasta técnico profesional
PROPÓSITO GENERAL	Generar constructos teóricos que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativamente más asertivos y contextualizados de acuerdo a las particularidades multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia.
PROPÓSITO ESPECÍFICO	Diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia en el ámbito educativo, con el fin de identificar los retos y oportunidades en la formación asertiva.
INVESTIGADORA	Elvira del Carmen Arciniegas Severiche
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Diagnóstica – Fase 1

Nombre del grupo focal	GF1 – Básica Primaria
Institución	IED Universal
Propósito del grupo focal	Identificar percepciones, saberes previos y experiencias relacionadas con la diversidad lingüística y cultural en el entorno escolar.

Dimensión / Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Anotaciones del facilitador/Investigador
Currículo educativo	<p>¿Creen que los contenidos que se enseñan en clase responden a la realidad cultural de ustedes?</p> <p>¿Alguna vez han participado en decisiones sobre lo que se enseña o cómo se enseña?</p> <p>¿Qué aprendizajes les gustaría que se incluyeran en las clases para valorar aún más la cultura y las lenguas nativas de la región Caribe de Colombia?</p>	Explorar afinidades curriculares para detectar oportunidades de inserción intercultural	
Identidad / Diversidad cultural	<p>¿Qué entienden ustedes por cultura o identidad cultural?</p> <p>¿Qué costumbres o expresiones</p>	Indagar sobre la percepción de otredad,	

	<p>culturales son propias de la institución? ¿Qué tanto se valoran las culturas diversas (locales, migrantes, indígenas) en la escuela? ¿Qué culturas o lenguas sienten que no están presentes o son ignoradas en el aula?</p>	<p>diversidad y pertenencia</p>
<p>Multilingüismo y lenguas en la escuela</p>	<p>¿Qué lenguas se escuchan o conocen en la institución además del español? ¿Han tenido contacto con alguna lengua étnica o extranjera? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Qué piensan sobre aprender varias lenguas en la escuela? ¿Qué lengua creen que debería enseñarse o fortalecerse? ¿Por qué?</p>	<p>Reconocer exposición e interés hacia otras lenguas</p>
<p>Cierre</p>	<p>¿Qué mensaje quieren dejar sobre su experiencia cultural y educativa? ¿Qué propuesta concreta harían para mejorar el currículo?</p>	

Fuente: autoría propia

Anexo A Instrumento 2: Guía de interacción dialógica para Grupos Focales (GF1 - SM): representaciones culturales y multilingüismo en la escuela.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Currículo multicultural y multilingüe: español – inglés – Wayuunaiki, como factor diferencial desde el nivel transición hasta técnico profesional
PROPÓSITO GENERAL	Generar constructos teóricos que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativamente más asertivos y contextualizados de acuerdo con las particularidades multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia.
PROPÓSITO ESPECÍFICO	Diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia en el ámbito educativo, con el fin de identificar los retos y oportunidades en la formación asertiva.
INVESTIGADORA	Elvira del Carmen Arciniegas Severiche
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Diagnóstica – Fase 1

Nombre del grupo focal	GF1 – Secundaria y Media
Institución	IED Universal
Propósito del grupo focal	Indagar las percepciones, experiencias y propuestas de los estudiantes sobre el currículo escolar, las prácticas lingüísticas y la diversidad cultural en su contexto educativo, con el propósito de fortalecer un modelo curricular multicultural y multilingüe.

Dimensión / Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Anotaciones del facilitador / Investigador
Currículo educativo	<p>¿Consideran que los contenidos que estudian en clase representan lo que ustedes viven o piensan?, ¿Por qué?</p> <p>¿Sientes que lo que aprendes en clase refleja tu realidad, tus intereses o lo que ocurre en tu entorno?</p>	Evaluar la contextualización del currículo y su pertinencia sociocultural.	
Identidad / Diversidad cultural	<p>¿Qué diferencias o similitudes culturales perciben entre sus compañeros de clase?</p> <p>¿Has compartido con compañeros de otras regiones o países? ¿Qué has aprendido de sus costumbres o formas de hablar?</p> <p>¿Qué prácticas culturales propias o de su familia valoran más? ¿Cómo creen que pueden incluirse en la escuela?</p>	Identificar experiencias interculturales vividas en el contexto escolar.	
Multilingüismo y lenguas en la escuela	<p>¿Han aprendido o están interesados en aprender otra lengua además del español?</p> <p>¿Cuál y por qué?</p> <p>¿Conocen lenguas originarias como el Wayuunaiki o historias</p>	Explorar el interés hacia el aprendizaje de lenguas y el contacto (directo o indirecto) con	

	de pueblos ancestrales de lenguas nativas. nuestra región? ¿Qué sabes sobre los pueblos indígenas que viven o han vivido en Barranquilla? ¿Conoces la lengua Wayuunaiki?	
Cierre reflexivo y aportes finales	¿Qué aprendizajes te deja este espacio? ¿Qué mensaje o sugerencia te gustaría dejar para contribuir a la mejora del currículo?	Cerrar el espacio con una reflexión colectiva y la apertura a nuevos compromisos.

Fuente: autoría propia

Anexo A Instrumento 3: Guía de interacción dialógica para Grupos Focales (GF1 - TP): representaciones culturales y multilingüismo en la escuela.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Currículo multicultural y multilingüe: eConstruirs – Wayuunaiki, como factor diferencial desde el nivel transición hasta técnico profesional
PROPÓSITO GENERAL	Generar constructos teóricos que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativamente más asertivos y contextualizados de acuerdo con las particularidades multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia.
PROPÓSITO ESPECÍFICO	Diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia en el ámbito educativo, con el fin de identificar los retos y oportunidades en la formación asertiva.
INVESTIGADORA	Elvira del Carmen Arciniegas Severiche
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Diagnóstica – Fase 1

Nombre del grupo focal	GF1 – Técnico Profesional
Institución	Escuela de Policía Antonio Nariño
Propósito del grupo focal	Indagar las percepciones, experiencias y propuestas de los estudiantes sobre el currículo escolar, las prácticas lingüísticas y la diversidad cultural en su contexto educativo, con el propósito de fortalecer un modelo curricular multicultural y multilingüe.

Dimensión / Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Anotaciones del facilitador / investigador
1. Trayectoria educativa y entorno formativo	¿Cómo describirías tu experiencia formativa en esta escuela técnica profesional?	Comprender las características del proceso formativo desde la perspectiva del estudiante. Identificar referentes identitarios y experienciales.	
2. Currículo, pertinencia y realidad social	¿Qué aspectos del currículo actual crees que se relacionan o no con las realidades sociales y culturales que enfrentarás en tu profesión?	Identificar percepciones sobre la adecuación del currículo frente al contexto sociocultural del país y el rol profesional.	
3. Diversidad lingüística y cultural en el entorno profesional	¿Has tenido contacto con comunidades indígenas, afrocolombianas o de otras culturas y lenguas? ¿Cómo ha sido esa experiencia?	Explorar el grado de interacción previa con contextos multiculturales y multilingües.	
4. Reconocimiento de las lenguas étnicas	¿Conoces o has escuchado sobre la lengua Wayuunaiki o sobre lenguas indígenas	Valorar el nivel de conciencia e interés por la diversidad lingüística,	

	en general? ¿Qué opinas de su presencia en espacios institucionales?	especialmente en el marco de la función pública.
5. Proyecciones y propuestas curriculares	¿Cómo debería ser un currículo que responda a las realidades multilingües y multiculturales del país desde tu formación como futuro/a policía?	Coconstruir ideas y propuestas para un currículo con enfoque intercultural y multilingüe.
6. Cierre reflexivo y aportes finales	¿Qué aprendizajes te deja este espacio? ¿Qué mensaje o sugerencia te gustaría dejar para contribuir a la mejora del currículo?	Cerrar el espacio con una reflexión colectiva y la apertura a nuevos compromisos.

Fuente: autoría propia

Anexo A Instrumento 4: Guía de interacción dialógica para el segundo Grupo Focal (GF2): representaciones de docentes y directivos docentes tanto de la IED Universal (GF2 – IEDU) como de la Escuela de Policía Antonio Nariño (GF2 – ESANA).

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Currículo multicultural y multilingüe: español – inglés – Wayuunaiki, como factor diferencial desde el nivel transición hasta técnico profesional
PROPÓSITO GENERAL	Generar constructos teóricos que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativamente más asertivos y contextualizados de acuerdo a las particularidades multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia.
PROPÓSITO ESPECÍFICO	Diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia en el ámbito educativo, con el fin de identificar los retos y oportunidades en la formación asertiva.
INVESTIGADORA	Elvira del Carmen Arciniegas Severiche
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Diagnóstica – Fase 1

Nombre del grupo focal	GF2 – IEDU
Institución	IED Universal
Propósito del grupo focal	Identificar percepciones, saberes previos y experiencias relacionadas con la diversidad lingüística y cultural en el entorno escolar.

Dimensión / Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Anotaciones del facilitador / investigador
1. Diagnóstico institucional	¿Cómo describen la composición sociocultural y lingüística del estudiantado en la institución?	Reconocer las percepciones del cuerpo docente sobre la diversidad cultural y lingüística presente en la escuela.	
2. Práctica pedagógica y currículo	¿Qué retos y oportunidades enfrentan al implementar un currículo sensible a la diversidad cultural y lingüística?	Indagar el grado de integración de enfoques interculturales y multilingües en la planificación y práctica pedagógica.	
3. Formación docente y necesidades	¿Qué formación han recibido o consideran necesaria para abordar la diversidad cultural y lingüística?	Determinar los niveles de capacitación, autoformación y conciencia profesional frente a estos temas.	
4. Participación comunitaria	¿Cómo se involucra la comunidad educativa en los procesos formativos relacionados con identidad cultural y lenguas propias?	Identificar experiencias de participación, articulación con familias y actores locales.	
5. Propuestas y proyección curricular	¿Qué elementos consideran esenciales en un currículo multicultural y multilingüe contextualizado a esta institución?	Recoger ideas base para el diseño curricular desde la perspectiva de los agentes escolares.	

Fuente: autoría propia

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Currículo multicultural y multilingüe: español – inglés – Wayuunaiki, como factor diferencial desde el nivel transición hasta técnico profesional
PROPÓSITO GENERAL	Generar constructos teóricos que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativamente más asertivos y contextualizados de acuerdo a las particularidades multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia.
PROPÓSITO ESPECÍFICO	Diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia en el ámbito educativo, con el fin de identificar los retos y oportunidades en la formación asertiva.
INVESTIGADORA	Elvira del Carmen Arciniegas Severiche
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Diagnóstica – Fase 1

Nombre del grupo focal	GF2 – ESANA
Institución	Escuela de Policía Antonio Nariño
Propósito del grupo focal	Identificar percepciones, saberes previos y experiencias relacionadas con la diversidad lingüística y cultural en el entorno escolar.

Dimensión / Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Anotaciones del facilitador / investigador
1. Perfil del estudiantado	¿Cómo describen el perfil sociocultural y lingüístico de los estudiantes de esta escuela?	Conocer cómo los docentes perciben las trayectorias, orígenes y necesidades formativas de su alumnado.	
2. Prácticas de enseñanza y currículo	¿Qué elementos del currículo actual promueven (o dificultan) la formación en contextos diversos y multiculturales?	Identificar aspectos del currículo que favorezcan el enfoque intercultural o lo limiten.	
3. Interculturalidad y seguridad pública	¿Consideran que la formación de futuros policías debería incluir componentes sobre lenguas y culturas propias del país?	Explorar la conciencia sobre el rol del agente de policía en escenarios culturalmente diversos.	
4. Formación docente continua	¿Qué estrategias de formación continua proponen para fortalecer la competencia intercultural en esta institución?	Recoger propuestas institucionales y personales para el desarrollo profesional docente.	
5. Currículo ideal	¿Cómo se imaginan un currículo técnico profesional con enfoque multicultural y multilingüe?	Estimular la creatividad docente para co-diseñar una propuesta realista y transformadora.	

Fuente: autoría propia

Anexo A Instrumento 5: Guía de interacción dialógica para el segundo Grupo Focal (GF3): dirigido a la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Universal (GF3 – BP y GF3 – SM).

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Currículo multicultural y multilingüe: español – inglés – Wayuunaiki, como factor diferencial desde el nivel transición hasta técnico profesional
PROPÓSITO GENERAL	Generar constructos teóricos que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativamente más asertivos y contextualizados de acuerdo a las particularidades multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia.
PROPÓSITO ESPECÍFICO	Diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia en el ámbito educativo, con el fin de identificar los retos y oportunidades en la formación asertiva.
INVESTIGADORA	Elvira del Carmen Arciniegas Severiche
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Diagnóstica – Fase 1

Nombre del grupo focal	GF3 – BP y GF3 – SM
Institución	IED Universal
Propósito del grupo focal	Identificar percepciones, saberes previos y experiencias relacionadas con la diversidad lingüística y cultural en el entorno escolar.

Dimensión / Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Anotaciones del facilitador / investigador
1. Identidad y pertenencia	¿Cómo describen las costumbres, tradiciones o lenguas que identifican a sus familias o comunidades?	Reconocer elementos culturales, lingüísticos y simbólicos presentes en el entorno familiar y comunitario.	
2. Percepción de la escuela	¿Qué tanto consideran que la escuela valora y refleja la diversidad cultural y lingüística del estudiantado?	Evaluar el grado de reconocimiento que la institución otorga a las diferencias culturales y lingüísticas.	
3. Participación y vínculo	¿Cómo ha sido su participación en los procesos educativos de sus hijos o de la comunidad escolar?	Explorar los canales de participación real y simbólica entre escuela y familias.	
4. Educación y diversidad	¿Por qué creen que es importante enseñar otras lenguas y culturas (como el Wayuunaiki, el inglés, o las propias tradiciones) en la	Conocer las valoraciones de los actores familiares sobre el enfoque multicultural y multilingüe.	

	escuela?	
5. Sugerencias para el currículo	¿Qué contenidos, saberes o prácticas consideran que podrían formar parte de un currículo que represente a sus hijos y su cultura?	Invitar a aportar ideas que conecten la escuela con la realidad sociocultural de sus contextos.
Cierre reflexivo del grupo focal	¿Qué mensaje le dejarían a los maestros e instituciones sobre la importancia de respetar y promover la diversidad cultural y lingüística?	Generar una conclusión sentida, que permita visibilizar el rol de las familias como agentes educativos en la transformación curricular.

Fuente: autoría propia

Anexo A Instrumento 6: Taller de diagnóstico colaborativo 1 (TD - BP) para estudiantes de Básica Primaria.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Currículo multicultural y multilingüe: español – inglés – Wayuunaiki, como factor diferencial desde el nivel transición hasta técnico profesional
PROPÓSITO GENERAL	Generar constructos teóricos que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativamente más asertivos y contextualizados de acuerdo a las particularidades multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia.
PROPÓSITO ESPECÍFICO	Diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia en el ámbito educativo, con el fin de identificar los retos y oportunidades en la formación asertiva.
INVESTIGADORA	Elvira del Carmen Arciniegas Severiche
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Diagnóstica – Fase 1

Nombre del Taller Diagnóstico Colaborativo	“Mi escuela, mi lengua, mi mundo”
Institución	IED Universal
Propósito del Taller	Identificar representaciones lingüísticas, culturales y escolares de los niños y niñas desde su experiencia cotidiana, con el fin de reconocer elementos significativos para el diseño de un currículo multicultural y multilingüe contextualizado.

Dimensión / Categoría	Actividad diagnóstica	Intención pedagógica	Anotaciones del facilitador / investigador
Currículo educativo	“La mochila de saberes” – Dibujo libre de los saberes que llevarían en su mochila si fueran a una nueva escuela.	Explorar las ideas que tienen los niños y niñas sobre lo que aprenden, lo que valoran y lo que consideran útil.	
Multilingüismo / Plurilingüismo	“El idioma de mi familia” – Juego con tarjetas donde reconocen palabras que usan en casa,	Indagar sobre la presencia de otras lenguas en su vida cotidiana o el interés por otras formas de	

	en la escuela o en otros lugares.	comunicación.
Cultura y culturalidad	“Mi historia favorita” – Relato de una tradición, costumbre o historia familiar contada por los estudiantes.	Identificar elementos culturales que forman parte del entorno familiar y comunitario.
Educación multicultural	“El árbol de los amigos” – Dibujo y conversación sobre sus compañeros y lo que les gusta de ellos, resaltar sus diferencias.	Estimular el reconocimiento de la diversidad como valor en las relaciones escolares.
Diversidad cultural / multiculturalidad	“Figuras del mundo” – Juego con fichas ilustradas de distintas culturas. Escogen las que más les gustan y explican por qué.	Promover el acercamiento afectivo a expresiones culturales diversas.
Cierre	“El regalo que me llevo”: cada niño o niña dibujará o escribirá un elemento que aprendió o le gustó del taller.	Consolidar lo vivido, motivar la reflexión sobre el valor de la diversidad y generar insumos para el análisis interpretativo posterior.

Fuente: autoría propia

Anexo A Instrumento 7: Taller de diagnóstico colaborativo 2 (TD- SM) para estudiantes de Secundaria y Media.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Currículo multicultural y multilingüe: español – inglés – Wayuunaiki, como factor diferencial desde el nivel transición hasta técnico profesional
PROPÓSITO GENERAL	Generar constructos teóricos que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativamente más asertivos y contextualizados de acuerdo a las particularidades multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia.
PROPÓSITO ESPECÍFICO	Diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia en el ámbito educativo, con el fin de identificar los retos y oportunidades en la formación asertiva.
INVESTIGADORA	Elvira del Carmen Arciniegas Severiche
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Diagnóstica – Fase 1

Nombre del Taller Diagnóstico Colaborativo	“Mi voz en la escuela diversa”
Institución	IED Universal
Propósito del Taller	Generar un espacio dialógico que posibilite la identificación participativa de elementos culturales, lingüísticos y pedagógicos que atraviesan su cotidianidad educativa.

Dimensión / Categoría	Actividad diagnóstica	Intención pedagógica	Anotaciones del facilitador / investigador
Currículo educativo	“Mi escuela soñada” – Mural colectivo donde los estudiantes dibujan y escriben cómo sería su escuela ideal en términos de lenguas, culturas y saberes.	Identificar percepciones sobre los contenidos y formas de enseñanza que los estudiantes consideran pertinentes para su formación.	
Multilingüismo / Plurilingüismo	“Las lenguas que me rodean” – Cartografía lingüística donde los participantes ubican en	Reconocer la diversidad lingüística en sus entornos escolares,	

	un mapa las lenguas que conocen, han escuchado o les gustaría aprender.	familiares y comunitarios.
Cultura y culturalidad	“Raíces y alas” – Dinámica de reflexión sobre sus orígenes y tradiciones, contrastadas con las influencias culturales actuales.	Explorar cómo los estudiantes perciben sus raíces culturales y cómo se relacionan con expresiones culturales distintas.
Educación multicultural	“Círculo de voces” – Espacio de diálogo abierto guiado por preguntas detonadoras sobre convivencia, respeto y reconocimiento del otro.	Indagar sobre las experiencias de los estudiantes en contextos culturales diversos y su valoración del respeto a la diferencia.
Diversidad cultural / multiculturalidad	“Somos un mosaico” – Actividad con tarjetas ilustradas de símbolos culturales diversos (ropa, comida, música, religiones, etc.). Los estudiantes las agrupan según sus afinidades y reflexionan sobre lo aprendido.	Promover la comprensión de la diversidad cultural como una riqueza que compone la identidad colectiva del plantel educativo.
Cierre	Ejercicio de retroalimentación colectiva titulado “ <i>Lo que descubrimos hoy</i> ”, donde cada estudiante podrá compartir una palabra, frase o imagen que resuma su experiencia durante el encuentro.	Resignificar lo trabajado, fortalecer el sentido de pertenencia y valorar las voces juveniles como insumo legítimo en la transformación curricular.

Fuente: autoría propia

Anexo A Instrumento 8: Triangulación de fuentes

Categoría emergente	Entrevistas	Talleres colaborativos	Grupos focales	Observación de campo	Convergencias	Divergencias
Reconocimiento simbólico y afectivo de las lenguas nativas	✓ Relatos de estudiantes	✓ Dinámicas de memoria cultural	✓ Padres destacan herencia oral	✓ Uso cotidiano en recreo	Alta valoración comunitaria	Brecha entre uso escolar y familiar

Currículo oculto monocultural

Fuente: autoría propia

Anexo A Instrumento 9: Instrumento para la Triangulación de actores

Categoría emergente	Estudiantes	Docentes	Familias	Formadores policiales (ESANA)	Convergencias	Divergencias
Brecha escuela–hogar en el uso del repertorio léxico	Dificultad para reconocer vocablos nativos	Limitado material pedagógico	Uso frecuente en hogar	Uso contextual en escenarios comunitarios	Todos reconocen la existencia de la brecha	Diferencias en quién debe liderar el cierre de la brecha

Fuente: autoría propia

3. Instrumento para la Triangulación metodológica

Categoría emergente	Entrevistas	Talleres	Observación	Documentos institucionales	Síntesis
Capital lingüístico latente no aprovechado	Estudiantes mencionan palabras Wayuunaiki	Taller: construcción de glosario colectivo	Observación: expresiones en recreo	PEI no integra lengua nativa	Existe capital lingüístico, pero sin articulación curricular

Fuente: autoría propia

Anexo B: Instrumentos de la etapa de planificación



**BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL
MAGISTERIO PROGRAMA DOCTORADO**

TESIS DOCTORAL

Currículo Multicultural y Multilingüe, español, inglés y Wayuunaiki como factor diferencial desde transición hasta técnico profesional

Etapa de planificación: diseño colaborativo del modelo curricular con actores claves

AUTORA: Elvira Arciniegas Severiche

TUTORA: Dra. Moraima Esteves

Maracaibo, septiembre de 2025

Anexo B Instrumento 10: Presentación del Taller Participativo de Validación y Co-construcción del currículo multicultural y multilingüe – IED Universal

En la fase de planificación, coherente con los postulados de la Investigación-Acción Participativa (IAP), se diseñó un Taller Participativo de Validación y Co-construcción con el propósito de consolidar, contrastar y enriquecer las propuestas curriculares elaboradas durante el proceso investigativo. Este instrumento busca propiciar un espacio de diálogo horizontal donde converjan las voces de estudiantes, docentes, directivos, familias y sabedores locales, favoreciendo la apropiación colectiva del modelo curricular.

El taller se estructuró en tres momentos articulados:

1. **Socialización de avances y ajustes preliminares:** Presentación sintética de los hallazgos diagnósticos, las categorías emergentes y los principios orientadores del currículo (identidad, diversidad, inclusión y diálogo de saberes).
2. **Mesas colaborativas por grado o grupo de grados:** Dinámicas que promueven la validación de las propuestas (ajustes a estándares, DBA, acciones por habilidades y ejes transversales), a partir del análisis crítico y las experiencias pedagógicas de los participantes.
3. **Construcción de acuerdos y observaciones:** Registro consensuado de aportes, sugerencias y compromisos, destinado a perfeccionar los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación del currículo.

El instrumento incorpora guías de trabajo diferenciadas según los actores convocados, fichas para documentar acuerdos y un acta final que recoge las observaciones y recomendaciones. Su diseño responde al principio de corresponsabilidad, asegurar que los contenidos curriculares sean técnicamente pertinentes, cultural y lingüísticamente legítimos para la comunidad educativa. De esta

manera, el taller favorece el tránsito del conocimiento investigativo a un saber pedagógico situado, validado por quienes lo implementarán y vivirán en el aula.

Los instrumentos diseñados para el Taller Participativo de Validación y Co-construcción respondieron a la naturaleza dialógica y emancipadora de la Investigación-Acción Participativa (IAP), garantizando que la comunidad educativa no fungiera como receptora pasiva del currículo sugerido, sino como coautora de su estructura, enfoque y operatividad. Su diseño incorporó componentes de socialización, análisis crítico y construcción de acuerdos, al permitir que las voces de docentes, directivos, estudiantes, familias y sabedores culturales se integraran de manera legítima y horizontal en la toma de decisiones curriculares.

Anexo B Instrumento 11: Guión del Taller Participativo de Validación y Co-construcción Curricular

(Aplicable en IED Universal y ESANA)

A. Datos de identificación

Nombre del taller: Taller Participativo de Validación y Co-construcción del Currículo Multicultural y Multilingüe

Institución: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

Facilitador(es): _____

Población convocada:

- Docentes
- Directivos docentes
- Estudiantes (por niveles)
- Padres, madres y acudientes
- Sabedores o líderes culturales
- Representantes institucionales (según el caso)

B. Propósito del taller

Validar, enriquecer y consensuar las propuestas curriculares formuladas durante el proceso investigativo, garantizando su pertinencia sociocultural, lingüística, pedagógica y operativa, conforme a los principios de la Investigación-Acción Participativa (IAP).

C. Estructura metodológica del taller

1. Momento 1. Socialización de avances y ajustes preliminares

Propósito: garantizar que todos los participantes partan de una comprensión compartida del proceso investigativo y del estado actual del currículo propuesto.

Actividades sugeridas:

Presentación breve (15–20 min) de:

- Hallazgos diagnósticos
- Categorías emergentes
- Malla de aprendizaje por niveles
- Ejes transversales
- Principios orientadores
- Pregunta detonante: ¿Qué elementos del currículo presentado reflejan su realidad educativa y cuáles requieren mayor atención?
- Registro en cartel: coincidencias y tensiones.

Materiales: diapositivas, rotafolios, marcadores, fichas adhesivas.

2. Momento 2. Mesas colaborativas por grado o grupo de grados

Propósito: examinar críticamente los componentes del currículo y formular ajustes desde la experiencia pedagógica y cultural de los participantes.

Dinámicas: Organización por mesas:

- Transición–1°
- 2°–3°
- 4°–5°
- 6°–7°
- 8°–9°
- 10°–11°
- Técnico profesional (ESANA)

Cada mesa recibe una **guía de trabajo** (ver Instrumento 12). Se analizan:

- Estándares
- DBA
- Competencias
- Progresiones
- Situaciones metodológicas

- Evidencias de aprendizaje
- Pertinencia lingüística (español–inglés–Wayuunaiki)

Los participantes consignan ajustes y recomendaciones.

Producto: Matriz de validación por nivel.

3. Momento 3. Construcción de acuerdos y observaciones

Propósito: consolidar los aportes y convertirlos en recomendaciones viables para enriquecer el currículo.

Actividades:

- Plenaria final.
- Socialización de cada mesa.
- Discusión de acuerdos mínimos:
 - Enfoque pedagógico
 - Ejes transversales
 - Integración lingüística
 - Estrategias didácticas
 - Criterios de evaluación
 - Requerimientos de implementación
- Diligenciamiento del Acta Final (Instrumento 14).

Producto: Documento consensuado que retroalimentará el modelo curricular.

Anexo B Instrumento 12: Guía de Trabajo por Mesas Colaborativas (Validación Curricular)

Propósito: Analizar críticamente los componentes del currículo para validar su coherencia, pertinencia y viabilidad.

Sección A. Identificación de la mesa

- Nivel/grados analizados: _____
- Participantes: _____

Sección B. Preguntas orientadoras

1. Pertinencia cultural

- ¿El contenido refleja las realidades y prácticas culturales de los estudiantes?
- ¿Es coherente con la diversidad del Caribe y/o la cosmovisión wayuu?

2. Pertinencia lingüística

- ¿Los tres idiomas (español–inglés–Wayuunaiki) se integran de manera funcional?
- ¿Qué términos, expresiones o categorías deben adicionarse o ajustarse?

3. Coherencia pedagógica

- ¿La progresión por competencias es clara?
- ¿Las situaciones metodológicas son realizables en el aula?
- ¿Las evidencias de aprendizaje permiten evaluar realmente la competencia?

4. Viabilidad operativa

- ¿La escuela cuenta con recursos para implementarlo?
- ¿Qué requerimientos adicionales se identifican?

Sección C. Matriz de validación del currículo propuesto

Componente del currículo	Aspectos valorados	Fortalezas identificadas	Ajustes sugeridos	Observaciones finales
Estándares / DBA	– Pertinencia – Claridad – Coherencia			
Competencias	–Pertinencia sociocultural – Nivel esperado			
Progresión por grados	–Secuencia – Articulación			
Situaciones metodológicas	–Viabilidad – Creatividad			

	– Enfoque intercultural
Evidencias de aprendizaje	–Pertinencia – Observabilidad – Evaluación
Ejes transversales	–Integración – Aplicabilidad
Enfoque lingüístico trilingüe	–Uso funcional – Autenticidad cultural
Requerimientos de implementación	–Recursos – Personal – Materiales

Anexo B Instrumento 13: Ficha de Acuerdos y Observaciones Finales

Nivel / Mesa	Acuerdos centrales	Ajustes curriculares consensuados	Requerimientos para implementación	Sugerencias adicionales

Anexo B Instrumento 14: Acta Final del Taller Participativo

1. **Institución:** _____

2. **Fecha:** _____

3. **Facilitador:** _____

4. **Participantes presentes**

(Se lista por rol: docentes, directivos, estudiantes según grado, comunidad, sabedores).

5. **Síntesis narrativa del proceso**

(Se consignan los puntos en los que hubo consenso, tensiones, acuerdos, desacuerdos, necesidades emergentes, retos operativos y propuestas clave).

6. **Acuerdos consolidados**

- Ajustes curriculares aprobados
- Aspectos que requieren revisión adicional
- Necesidades formativas identificadas
- Requerimientos institucionales

7. **Recomendaciones para la versión final del currículo**

- Pertinencia cultural
- Integración lingüística
- Enfoque metodológico
- Evaluación
- Recursos

8. Compromisos adquiridos

- Responsables
- Plazos
- Seguimiento

9. Firmas

Facilitadores – Participantes – Representantes institucionales.

Anexo C: Instrumentos de etapa de evaluación



**BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL
MAGISTERIO PROGRAMA DOCTORADO**

TESIS DOCTORAL

Currículo Multicultural y Multilingüe, español, inglés y Wayuunaiki como factor diferencial desde transición hasta técnico profesional

Etapa de Evaluación: diseño colaborativo del modelo curricular con actores claves

AUTORA: Elvira Arciniegas Severiche

TUTORA: Dra. Moraima Esteves

Maracaibo, septiembre de 2025

Anexo C Instrumento 15: Taller Participativo de Validación y Co-construcción del currículo multicultural y multilingüe sugerido para la IED Universal.

Fase de activación: evocación de experiencias y conocimientos previos

Título sugerido: “Validemos juntos nuestro currículo multicultural y multilingüe”

Propósito: Analizar y validar las acciones propuestas para la co-construcción del currículo multicultural y multilingüe (español, inglés y Wayuunaiki), para asegurar su pertinencia cultural, viabilidad pedagógica y coherencia con el modelo pedagógico institucional.

Participantes:

- Docentes de Lengua Castellana e inglés por grado.
- Sabedores y portadores de lengua étnica wayuu.
- Representantes de estudiantes y familias.

Duración: 2 horas

Estructura del taller

Momento	Actividad	Propósito
Apertura (15 min)	Presentación breve del proyecto y de los contenidos curriculares propuestos para el grado.	Contextualizar a los participantes y motivar la reflexión.
Exploración (30 min)	Mesas temáticas según habilidad: leer, escribir, hablar, escuchar. Cada mesa analiza acciones y propone ajustes.	Favorecer el análisis colaborativo y específico por competencia.
Construcción (40 min)	Plenaria: socialización de hallazgos y propuestas de cada mesa. Se priorizan acciones y se acuerdan ajustes.	Consolidar aportes y llegar a consensos.
Cierre (20 min)	Elaboración de compromisos: recursos, estrategias y roles para implementación.	Asegurar apropiación y corresponsabilidad.

Anexo C Instrumento 16: Rúbrica de valoración de acciones (para cada habilidad)

Criterio	Descripción	Valoración (1 a 5)	Observaciones
Pertinencia cultural y lingüística	¿La acción refleja las lenguas y culturas locales?		
Coherencia con estándares y DBA	¿Se articula con los referentes del MEN y los propósitos del Proyecto Educativo Institucional (PEI)?		
Viabilidad pedagógica	¿Es factible aplicarla en el aula con los recursos disponibles?		
Inclusión y participación	¿Promueve la participación de todos y la equidad?		
Innovación y motivación	¿La acción es creativa y fomenta el interés de los estudiantes?		

Cada mesa de trabajo califica las acciones y anota las recomendaciones en el acta o memoria de validación y co-construcción curricular (Anexo ---). El equipo sistematizará los resultados para ajustar la malla final.

Anexo C Instrumento 17: Acta / Memoria del Taller de Validación y Co-Construcción Curricular

Proyecto: Interculturalidad lingüística: raíces que transforman horizontes

Institución: IED Universal

Fecha: _____

Lugar: _____

Grado(s) o Ciclo: _____

Duración: _____

Facilitador(a): _____

Relator(a): _____

1. Propósito del taller

Registrar de manera sistemática los aportes, acuerdos y observaciones de los actores participantes respecto a las acciones curriculares propuestas para el grado/ciclo, en el marco del currículo multicultural y multilingüe.

2. Participantes

N.º	Nombre completo	Rol (docente, estudiante, padre/madre, sabedor, investigador, etc.)	Firma
1			
2			
...			

3. Desarrollo del taller

Metodología empleada: breve descripción (mesas temáticas, plenaria, lluvia de ideas, etc.)

Materiales utilizados: _____

4. Aportes y observaciones por habilidad

Habilidad	Acciones propuestas	Ajustes / comentarios	Nivel de consenso (Alto, Medio, Bajo)
Leer			
Escribir			
Hablar			
Escuchar			

Nota: En esta tabla puede incluir los acuerdos finales o las propuestas que quedaron pendientes de revisar.

5. Acuerdos finales y compromisos

Acuerdo Responsable(s) Fecha prevista

6. Observaciones generales

(Espacio para anotar comentarios relevantes sobre la dinámica, participación, sugerencias o retos identificados).

7. Cierre del taller

Síntesis del facilitador(a):

Firma del facilitador(a): _____

Firma del relator(a): _____

Anexo C Instrumento 18 para el contraste: Matriz de análisis entre currículo diseñado y necesidades sociolingüísticas

A. Información general

- **Institución:** _____
- **Nivel educativo / Programa:** _____
- **Fecha de aplicación:** _____
- **Participantes:** Docentes Estudiantes Directivos Comunidad
- **Responsable del análisis:** _____

Categoría de análisis	Elementos del Currículo Diseñado	Necesidades Sociolingüísticas Identificadas	Brecha o coincidencia	Ajustes sugeridos por los actores	Valoración global (Alta, Media, Baja pertinencia)
1. Pertinencia cultural	Reconocimiento de culturas caribe, pueblos indígenas, migración, rasgos afro.	Sentido de pertenencia local, necesidad de visibilizar herencias indígenas y prácticas comunitarias.	_____	_____	_____
2. Pertinencia lingüística	Integración de español, inglés y Wayuunaiki con progresión por niveles.	Dominancia del español caribe, escaso contacto con Wayuunaiki, necesidad funcional del inglés (ESANA).	_____	_____	_____
3. Relevancia pedagógica	Estrategias dialógicas, IAP, enfoque intercultural y situado.	Docentes requieren mayor acompañamiento y material didáctico contextualizado.	_____	_____	_____
4. Alineación con el contexto institucional	Enfoque educativo flexible y adaptable.	Protocolos policiales, actividades formativas propias, dinámicas escolares	_____	_____	_____

		urbanas.			
5. Adecuación sociolingüística	Actividades para activar repertorios propios, ejercicios trilingües.	Estudiantes poseen repertorios híbridos; necesidad de integrar prácticas familiares.	—	—	—
6. Condiciones reales de implementación	Secuencias planificadas progresivamente.	Limitaciones de tiempo, carga académica, disponibilidad docente.	—	—	—
7. Impacto potencial en la comunidad	Fortalecimiento identitario, convivencia y ciudadanía intercultural.	Necesidad de fortalecer la mediación, el diálogo y la resolución de conflictos.	—	—	—

C. Síntesis de análisis

- **Principales hallazgos:**

- **Fortalezas del currículo frente a las necesidades identificadas:**

- **Aspectos que requieren fortalecimiento o ajustes:**

- **Recomendaciones para la fase de implementación o reestructuración curricular:**

3. Párrafo de cierre reflexivo

Anexo C Instrumento 19: MATRIZ DE REGISTRO ANALÍTICO DE TRANSFORMACIONES

Este formato está diseñado para:

- registrar hallazgos emergentes durante talleres, mesas de diálogo, grupos focales o jornadas de retroalimentación;
- documentar cambios cognitivos, pedagógicos y actitudinales;
- vincular cada transformación con evidencia directa y con la propuesta curricular.

FORMATO – REGISTRO ANALÍTICO DE TRANSFORMACIONES DEL DIÁLOGO COLECTIVO

Proyecto: Currículo multicultural y multilingüe (español–inglés–Wayuunaiki)

Institución: _____

Fecha: _____

Tipo de actor/es participante/s: Docentes Estudiantes Directivos

Comunidad **Policía en formación**

Facilitador/a: _____

Categoría de análisis	Evidencia del diálogo colectivo (cita literal breve o descripción)	Transformación observada (cognitiva, pedagógica, actitudinal, identitaria o institucional)	Implicaciones para el currículo	Acciones sugeridas	Nivel de impacto (Alto–Medio–Bajo)
1. Comprensión intercultural					
2. Revaloración lingüística					
3. Prácticas pedagógicas					
4. Representaciones sobre la diversidad					
5. Articulación escuela–comunidad / institución–comunidad					
6. Uso del Wayuunaiki e inglés en contextos reales					
7. Ajustes necesarios al currículo					
8. Dinámicas institucionales					

B. Síntesis analítica de las transformaciones encontradas

1. Transformaciones más significativas identificadas:

2. Aspectos que generan tensiones o resistencias:

3. Aspectos que fortalecen la propuesta curricular:

4. Nuevas necesidades emergentes:

C. Reflexión del investigador (meta-análisis IAP)

- ¿Qué implicaron estas transformaciones para la comprensión del contexto?
- ¿Qué ajustes son necesarios para la siguiente iteración del currículo?
- ¿Qué aprendizajes deja el diálogo con la comunidad?

Registro del investigador:

Anexo C Instrumento 20: Guía Dialogante de Recomendaciones para la Proyección Curricular (GDR-PC)

(Fase de Proyección – Investigación-Acción Participativa)

1. Presentación del Instrumento

La **Guía Dialogante de Recomendaciones para la Proyección Curricular (GDR-PC)** se diseñó para la fase de proyección del proceso de Investigación-Acción Participativa (IAP). Su propósito fue **recolectar, organizar y analizar las recomendaciones formuladas por los distintos actores de la comunidad educativa**—docentes, estudiantes (por niveles), familias, sabedores locales y directivos— con el fin de proyectar un currículo multicultural y multilingüe viable, contextualizado y legitimado colectivamente.

El instrumento permitió orientar la reflexión hacia tres criterios centrales:

1. **Pertinencia cultural y lingüística** (relación con identidades, tradiciones, repertorios y realidades de la comunidad).
2. **Factibilidad operativa e institucional** (recursos, tiempos, normativas, capacidades).
3. **Coherencia con la identidad institucional y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).**

2. Propósito del Instrumento

Recolectar recomendaciones diferenciadas por actor educativo para fortalecer, ajustar o proyectar la implementación del currículo multicultural y multilingüe, garantizando su legitimidad comunitaria y su viabilidad pedagógica, cultural y administrativa.

3. Estructura del Instrumento

El instrumento se compone de **cuatro módulos**, cada uno con orientaciones claras, preguntas guía y espacios de registro:

1. **Módulo A. Apertura dialogante colectiva**
2. **Módulo B. Análisis y formulación de recomendaciones por grupos**
 - Docentes
 - Estudiantes (por nivel: primaria / secundaria-media)
 - Familias y comunidad
 - Directivos docentes
 - Sabedores o referentes culturales (si aplica)

3. **Módulo C. Consenso y priorización de recomendaciones**

4. **Módulo D. Registro final institucional de proyección**

4. **Instrucciones de Aplicación**

- Modalidad: presencial, colaborativa, facilitada por un investigador o mediador.
- Tiempo estimado: 90–120 minutos.
- Técnica principal: diálogo horizontal + reflexión guiada.
- Materiales: papelógrafos, tarjetas, marcadores, copias del instrumento.

5. **Desarrollo del Instrumento**

MÓDULO A. APERTURA DIALOGANTE COLECTIVA

Propósito: activar la memoria del proceso, recuperar aprendizajes y generar disposición reflexiva.

Preguntas orientadoras (colectivas):

1. ¿Qué elementos del currículo multicultural y multilingüe consideran más significativos para nuestra comunidad educativa?
2. ¿Qué aprendizajes dejó el proceso de intercambio de saberes y diálogos anteriores?
3. ¿Qué transformaríamos para que el currículo responda mejor a nuestra realidad?
4. ¿Qué prácticas, lenguas, conocimientos o identidades debemos proteger y fortalecer desde la escuela?

Espacio de registro (para el acta):

MÓDULO B. FORMULACIÓN DE RECOMENDACIONES POR ACTORES EDUCATIVOS

En este módulo cada grupo trabaja por separado con su propia guía.

B1. Guía para Docentes

Propósito: generar recomendaciones pedagógicas para fortalecer la implementación curricular.

Dimensiones de análisis y preguntas:

1. Ajustes pedagógicos

- ¿Qué actividades o estrategias requieren modificación?
- ¿Qué metodologías favorecen mejor la diversidad lingüística?

2. Recursos y materiales

- ¿Qué recursos faltan?
- ¿Qué materiales propios de la cultura local deben incorporarse?

3. Evaluación y seguimiento

- ¿Cómo integrar criterios de valoración cultural y lingüística?

4. Formación docente

- ¿Qué conocimientos adicionales necesitamos (lenguas, cultura, didáctica)?

Registro:

B2. Guía para Estudiantes

(Se adapta por nivel educativo)

Preguntas orientadoras:

1. ¿Qué actividades les gustaron más y por qué?
2. ¿Qué les gustaría que cambiara del currículo o de las clases?
3. ¿Qué palabras, historias, canciones o tradiciones quisieran aprender en la escuela?
4. ¿Qué recursos les gustaría tener (videos, juegos, talleres, visitas)?
5. ¿Cómo creen que la escuela puede valorar mejor las diversas culturas y formas de hablar de los estudiantes?

Registro:

B3. Guía para Familias y Comunidad

Preguntas orientadoras:

1. ¿Qué aspectos culturales familiares consideran importante que la escuela incluya?
2. ¿Qué actividades pueden articular hogar–escuela?
3. ¿Qué obstáculos podrían afectar la implementación del currículo?
4. ¿Qué papel están dispuestos a asumir como familias o comunidad?

Registro:

B4. Guía para Directivos Docentes

Preguntas orientadoras:

1. ¿Qué ajustes institucionales se requieren (PEI, manual, mallas, tiempo escolar)?
2. ¿Qué condiciones de recursos, formación o articulaciones externas se necesitan?
3. ¿Cómo garantizar la sostenibilidad del currículo?
4. ¿Qué responsabilidades asumirán los equipos de gestión?

Registro:

B5. Guía para Sabedores / Referentes Culturales (si aplica)

1. ¿Qué saberes deben visibilizarse curricularmente?
2. ¿Qué prácticas o lenguas necesitan cuidado y fortalecimiento?
3. ¿Qué riesgos existen si no se preservan?
4. ¿Qué compromisos podrían asumir como portadores de memoria cultural?

MÓDULO C. CONSENSO Y PRIORIZACIÓN

Cada grupo presenta sus recomendaciones. Luego se seleccionan:

- Recomendaciones esenciales (mayor impacto)
- Recomendaciones viables a corto plazo
- Recomendaciones a mediano y largo plazo
- Recomendaciones que requieren alianzas externas

Matriz de priorización:

Recomendación	Pertinencia cultural	Factibilidad	Responsable (s)	Tiempo	Observaciones
	Alta/Media/Baja	Alta/Media/Baja			

MÓDULO D. REGISTRO FINAL INSTITUCIONAL

Acta de Cierre del Taller de Proyección Curricular

Incluye:

- Recomendaciones finales consensuadas
- Compromisos asumidos por cada actor
- Ajustes previstos al currículo
- Observaciones para su implementación y seguimiento

Espacio final:

6. Criterios Analíticos para Trabajar las Recomendaciones

Se sugiere que los investigadores analicen los registros según:

- Convergencias y divergencias entre actores
- Tensiones o preocupaciones comunes
- Aportes sobre identidad, lengua, territorio y cultura
- Propuestas viables vs. propuestas aspiracionales

- Señales tempranas de apropiación curricular

7. Aporte del Instrumento al Proceso IAP

La GDR-PC permitió:

- Consolidar una **visión comunitaria** del currículo.
- Fortalecer la **corresponsabilidad** en la toma de decisiones.
- Garantizar la **legitimidad cultural y lingüística** del modelo curricular.
- Proyectar la implementación con **criterios reales de factibilidad**.
- Transitar del conocimiento investigativo al **conocimiento pedagógico situado**.

RÚBRICAS, LISTA DE CHEQUEO Y MATRICES DE EVALUACIÓN SUGERIDAS

Anexo C Instrumento 21: Rúbrica general adaptada a todos los ciclos educativos (Transición – Técnico Profesional)

Rúbrica de evaluación sugerida 1: Comprensión Oral Multilingüe (CO-M)

criterio	Nivel Avanzado (4)	Nivel Intermedio (3)	Nivel Básico (2)	Nivel Inicial (1)
Identificación de información	Comprende mensajes complejos en las tres lenguas; identifica matices culturales.	Comprende mensajes cotidianos con apoyos visuales; reconoce referencias culturales básicas.	Comprende ideas generales en una o dos lenguas.	Requiere apoyo total; reconoce palabras aisladas.
Discriminación fonológica	Diferencia variaciones dialectales (caribeña y wayuu) con precisión.	Diferencia sonidos clave, aunque con errores.	Reconoce algunas variaciones fonéticas.	No identifica diferencias fonológicas.
Escucha intercultural	Interpreta intenciones, emociones y códigos culturales.	Interpreta ideas centrales, no siempre subtextos culturales.	Requiere guía para interpretar códigos culturales.	No identifica claves interculturales.

Fuente: autoría propia

Anexo C Instrumento 22: Rúbrica de evaluación sugerida 2: Producción Oral Multilingüe (PO-T)

criterio	4	3	2	1
Claridad del mensaje	Expresa ideas con coherencia en las tres lenguas según el contexto.	Expresa ideas claras en dos lenguas.	Expresa mensajes básicos en una lengua.	Dificultad para organizar ideas.
Pronunciación y fluidez	Excelente fluidez con pronunciación adecuada en español, inglés y Wayuunaiki.	Fluidez aceptable con errores particulares.	Fluidez limitada.	Fluidez mínima.
Pertinencia cultural	Utiliza saludos, fórmulas y referencias culturales adecuadas.	Utiliza algunas expresiones culturalmente pertinentes.	Depende de guías.	No reconoce marcadores culturales.

Fuente: autoría propia

Anexo C Instrumento 23: Rúbrica de evaluación sugerida 3: Producción Escrita Multilingüe (PE-M)

Criterio	4	3	2	1
Organización textual	Produce textos coherentes según género y propósito.	Mantiene la estructura básica del texto.	Presenta ideas inconexas.	No logra estructurar el texto.
Uso de vocabulario Multilingüe	Integra vocablos wayuu e inglés adecuadamente.	Usa vocablos con errores menores.	Usa vocablos sin contexto.	No usa vocablos multilingües.
Corrección gramatical	Control amplio de la estructura en tres lenguas.	Control aceptable de dos lenguas.	Control limitado.	Alto nivel de error.

Fuente: autoría propia

Anexo C Instrumento 24: Rúbrica de evaluación sugerida 4: Competencia Intercultural (CI)

Criterio	4	3	2	1
Empatía cultural	Analiza críticamente cosmovisiones diversas.	Muestra apertura y respeto.	Requiere guía para comprender diferencias.	Evita o rechaza diferencias culturales.
Aplicación en contextos reales	Actúa eficazmente en situaciones interculturales.	Participa con apoyo.	Muestra inseguridad.	No sabe actuar.
Reflexión crítica	Argumenta posturas interculturales.	Identifica tensiones culturales.	Reconoce diferencias superficiales.	No reflexiona

Fuente: autoría propia

Anexo C Instrumento 25: Lista de Chequeo sugerida – Implementación Curricular (LCI)

Propósito: verificar la implementación adecuada del currículo multicultural y multilingüe.

Ítem	Sí	Parcial	No	Observaciones
Se implementan actividades multilingües en todas las áreas.				
Se incluye Wayuunaiki en prácticas comunicativas básicas.				
Los docentes utilizan materiales culturalmente pertinentes.				
Las guías incluyen referencias al territorio Caribe y al pueblo Wayuu.				
Las aulas cuentan con recursos visuales multilingües.				
Se realizan evaluaciones interculturales periódicas.				
Participan familias y comunidad en actividades escolares.				

Fuente: autoría propia

Anexo C Instrumento 26: Protocolo de Seguimiento Docente sugerido (PSD)

Propósito: monitorear prácticas didácticas y progresos del currículo. Aspectos observables:

1. Integración de las tres lenguas en la clase.
2. Estrategias interculturales aplicadas.
3. Manejo de códigos culturales (saludos, metáforas, relatos).
4. Participación activa de estudiantes con diversidad lingüística.
5. Ajustes pedagógicos según necesidades.

Registro:

- Descripción de la clase
- Evidencias en aula
- Reflexión docente
- Recomendaciones IAP

Anexo C Instrumento 27: Guía de Evaluación Comunitaria sugerida (GEC)

Propósito: obtener la percepción cultural, lingüística y pedagógica de las familias y la comunidad.

Preguntas orientadoras:

- ¿Considera que el currículo refleja la identidad cultural local?
- ¿Ha observado avances lingüísticos en su hijo/a?

- ¿Qué prácticas culturales familiares podrían incorporarse a la escuela?
- ¿De qué manera se ha fortalecido la relación escuela-comunidad?
- ¿Qué aspectos deben ajustarse para mejorar la pertinencia cultural?

Técnicas:

- Conversación guiada
- Diálogo circular
- Tarjetas de percepción
- Mapa de aportes familiares

Anexo C Instrumento 28: Guía de Evaluación Formativa sugerida (IAP)

Propósito: garantizar la reflexión continua de los actores educativos.

Componentes:

- Descripción de la actividad realizada
- Percepciones del docente
- Percepciones del estudiante
- Tensiones identificadas
- Ajustes inmediatos
- Decisiones colectivas

Anexo C Instrumento 27: Instrumento de Evaluación Sugerido de Impacto Curricular (IEIC)

Dimensión	Indicadores	Fuentes	Instrumentos	Nivel
Competencias lingüísticas	Uso Multilingüe	Estudiantes	Pruebas, rúbricas	Todos
Pertinencia cultural	Uso de saberes locales	Docentes/familias	Entrevistas	Todos
Transformación pedagógica	Innovaciones	Docentes	Portafolios	Institucional
Participación comunitaria	Aportes y asistencia	Familias/comunidad	Registros	Comunitario

Fuente: autoría propia

Anexo C Instrumento 29: Matriz de Retroalimentación Curricular Sugerida (MRC)

Hallazgo	Evidencia	Ajuste sugerido	Responsable	Plazo
Escasa presencia de Wayuunaiki	Observación	Aumentar microtarefas orales	Docente	1 mes
Falta de materiales culturales	Reportes	Crear banco cultural comunitario	Directivos	2 meses
Baja participación familiar	Registros	Programar círculos interculturales	Escuela	Permanente

Fuente: autoría propia

Anexo D: Repositorio multimedia sobre las fases y los propósitos de la tesis.

D1 Propósito específico 1: Diagnosticar las necesidades comunicativas multilingües, multiculturales e interculturales de la región Caribe de Colombia en el ámbito educativo, con el fin de identificar los retos y las oportunidades en la formación asertiva.

- **Árbol de problemas**



- **Cartilla multicultural y multilingüe (ESANA)**



D2 Propósito específico 2: Diseñar un modelo teórico curricular transversal que integre las particularidades multiculturales y multilingües para fortalecer la formación comunicativa contextualizada en español, inglés y wayuunaiki.

- **PODCASTS Afrodescendiente e Indígena IEDU:**



https://www.youtube.com/watch?v=_YNPB9Ti4sY

- **Mochila de saberes**



<https://www.youtube.com/watch?v=BlbKpWOM88k>

- **Mapeo de prácticas pedagógicas**

NARRATIVAS ORALES COMUNITARIAS

25 DE JULIO: DÍA DE LA MUJER AFRODESCENDIENTE




CELEBRACIONES ESCOLARES



Día Internacional el día de la mujer indígena

JUEGOS Y CANCIONES TRADICIONALES



Himno Nacional de Colombia en Wayuunaiki



Dominó de glosa étnica

<https://www.youtube.com/watch?v=CW7ctn-T2Ys>

D3 Propósito específico 3: Implementar gradualmente el modelo curricular multicultural y multilingüe en instituciones educativas seleccionadas, de acuerdo con los contextos socioculturales y lingüísticos de la región Caribe colombiana.

- **Mapa interactivo ESANA:** https://padlet.com/elvirarciseve73_/atlas-interactivo-u4bnf4r3qe273zsh

AVANCES O VACÍOS NORMATIVOS SERIAMENTE EN PELIGRO

Protección jurídica: Ley 1381 incluye medidas como la capacitación de hablantes, producción de materiales en lenguas nativas, y programas de rehabilitación lingüística.

Reconocimiento legal: La constitución de 1991 y la ley 1381 de 2010 reconocen las lenguas nativas como patrimonio cultural e inmaterial.




Registro civil: Desde 2014, se permite registrar nombres indígenas en su lengua materna, fortaleciendo la identidad cultural de los pueblos originarios.

Protección jurídica: La Ley 1381 incluye medidas como la capacitación de hablantes, producción de materiales en lenguas nativas, y programas de revitalización lingüística.

Avances normativos: reconocimiento legal: La Constitución de 1991 y la Ley 1381 de 2010 reconocen las lenguas nativas como patrimonio cultural e inmaterial, estableciendo su oficialidad en los territorios indígenas y promoviendo su generación.

Lenguas amenazadas en Colombia

1. ¿Cómo se reflejan en tu atlas los avances o vacíos normativos mencionados en el texto? Da ejemplos.

- Video animado Interculturalidad Lingüística del habla de Barranquilla

(IE
DU
):



<https://www.youtube.com/watch?v=TPoeqIGY984>

- **Ponencia:** Habilidades comunicativas en el contexto policial multicultural y multilingüe: español, inglés y Wayuunaiki.



- **Bitácora o diario de campo (Proyecto transversal)**

Nombre del Grupo de Investigación: PEQUEÑOS INVESTIGADORES UNIVERSALISTAS

Fecha del Encuentro: noviembre 09 de 2025

Lugar: IED UNIVERSAL

Hora de Inicio: 7:00 am **Hora de Finalización:** 10:00 am

Participantes Presentes:

(Nombres de niñas, niños y docentes facilitadores que asistieron al encuentro)

BARRAZA TATIS VALERIA ANDREA	P
BELEÑO MEDINA ERIKA SOFIA	x
BELEÑO MEDINA DAYERLIN	x
CASSIANI PORTO JHON ALEJANDRO	x
CASTRO CARDENAS LUCIANA	P
DÍAZ GARCÍA NAHOMY KEIMALYN	x
MANOSALVA JIREH ESTHER	x
PORTO AHUMADA ALLISON	P
BELLO ROO JORKENI JUNIOR	P
VASQUEZ MARTINEZ JUAN ALFONSO	x
MAYORCA POLANCO DANIELYS SOFIA	x
SALVAT ABRAHAM	P

2. Objetivo del Encuentro:

Identificar los saberes, lenguas, costumbres, valores y conocimientos que los estudiantes consideran importantes en su vida escolar y cotidiana, a través de una expresión artística que les permita reflexionar sobre lo que llevarían a una nueva escuela como parte de su identidad.

Interrogantes

¿Cómo y cuáles eran las costumbres de los pueblos indígenas que nos preceden?

¿Qué aprendizajes heredamos y que aún se mantienen?

Abraham Salvar le llamó la atención la importancia del sol para el cultivo y recolección de los productos agrícolas.

Valeria resalta la relevancia de la orfebrería sin materiales o herramientas sofisticadas.

Luciana expresa lo asombroso de la creación de canoas con árboles gigantes que daba orígenes acá no vas muy largas

Jorkeny muestra interés por la importancia de la arquitectura de las casas bohíos y la resistencia a los huracanes

Allison valora la importancia de los cultivos como el maíz el ají, yuca arracacha y otros que hacen parte de la gastronomía de nuestra región.

¿Qué palabras o vocablos ancestrales heredamos en el habla barranquillera?

Yuca, ají, maíz, canoa, hamaca, iguana, caimán, guayaba, barbacoa, tiburón, caribe, comején, enagua, tabaco, guanábana, arepa,

Actividades Realizadas:

Actividad creativa: “ÁRBOL DE SABERES”

Consigna principal: En una hoja, cada estudiante debe dibujar una imagen de elementos indígenas que aún se mantienen en nuestros días.

Pueden incluir:

Palabras o frases en su idioma (o los que han escuchado en casa o en el barrio).

Comidas, costumbres, canciones, colores de su cultura o comunidad.

Juegos, objetos importantes para su identidad.

Personas sabias o conocimientos que los acompañan.

Un valor que no dejarían en casa (respeto, amor, ayuda, etc.)

Recuerda: No es necesario que todos escriban; pueden usar dibujos, símbolos y colores.

Momento 3: Socialización y cierre – 15 a 20 min

Actividad de reflexión colectiva: “Compartamos nuestras mochilas”

Cada estudiante presenta su dibujo de forma breve (quienes no deseen hablar pueden dejar que el dibujo hable por ellos).

Preguntas guía para la reflexión:

¿Qué aprendimos al hacer esta actividad?

Identificar palabras o glosa de expresiones criollas pertenecientes al habla barranquillera.

¿Cuál es el próximo paso que podríamos dar como investigadores?

Crear podcast con glosa identificada

Cierre:

Todas las mochilas son distintas, pero todas valiosas.

Los saberes no solo se aprenden en los libros, sino también en casa, con la familia, la comunidad, las lenguas, los juegos y las tradiciones.

La diversidad enriquece la escuela

4. Avances del Proyecto de Investigación:

Los investigadores identifican las realidades de los contextos culturales tanto étnico como urbanos.

5. Dificultades Presentadas (si las hubo):

No fueron detectadas dificultades

6. Acuerdos y Compromisos para el Próximo Encuentro:

Mantener el entusiasmo por aprender y conocer de las etapas de la investigación

7. Observaciones Adicionales:

Agendar espacio del próximo encuentro.

Firma del Coordinador/a: _____

Firma del Secretario/a: _____

Firma del Docente Facilitador/a: _____

D4 Propósito específico 4: Reflexionar de manera participativa sobre los aportes del modelo curricular a la transformación de las prácticas pedagógicas y a la formación comunicativa multilingüe y multicultural de los estudiantes.

- Pequeños guardianes preservan raíces hablando palenquero y wayuunaiki (El Heraldo)



<https://www.youtube.com/watch?v=4ebchbKIU9c>

- Himno de Colombia en Wayuunaiki <https://youtu.be/HQ1HVPCSi7k>



<https://www.youtube.com/watch?v=HQ1HVPCSi7k>

- Glosario multicultural y multilingüe:



- Encuentro multicultural y multilingüe como estrategia de internacionalización del currículo:



https://www.youtube.com/watch?v=eF_wtlx3c_0&t=2407s

D5 Propósito específico 5: Sistematizar la experiencia de diseño e implementación del modelo curricular multicultural y multilingüe, con el fin de consolidar un referente teórico-práctico aplicable a contextos educativos multiculturales y multilingües.

- Socialización a comunidad educativa:



- Valoración dialógica de proyectos transversales:

Objetivo	Indicadores	Logros	Impactos	Conclusiones
1. Valorar y reconocer el rol del docente en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente en la formación integral del estudiante.
2. Valorar y reconocer el rol del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del estudiante en la formación integral del estudiante.
3. Valorar y reconocer el rol del docente y del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente y del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente y del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente y del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente y del estudiante en la formación integral del estudiante.
4. Valorar y reconocer el rol del docente, del estudiante y de la familia en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente, del estudiante y de la familia en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente, del estudiante y de la familia en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente, del estudiante y de la familia en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente, del estudiante y de la familia en la formación integral del estudiante.

Objetivo	Indicadores	Logros	Impactos	Conclusiones
1. Valorar y reconocer el rol del docente en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente en la formación integral del estudiante.
2. Valorar y reconocer el rol del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del estudiante en la formación integral del estudiante.
3. Valorar y reconocer el rol del docente y del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente y del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente y del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente y del estudiante en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente y del estudiante en la formación integral del estudiante.
4. Valorar y reconocer el rol del docente, del estudiante y de la familia en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente, del estudiante y de la familia en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente, del estudiante y de la familia en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente, del estudiante y de la familia en la formación integral del estudiante.	Se valoró el rol del docente, del estudiante y de la familia en la formación integral del estudiante.

Anexo E: Constancia de validación del experto.



**BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL
MAGISTERIO PROGRAMA DE DOCTORADO**

JUICIO DEL EXPERTO

Currículo Multicultural y Multilingüe, español, inglés y Wayuunaiki como factor diferencial desde transición hasta técnico profesional

Considera que los instrumentos presentados fueron revisados en su totalidad, que su estructura y propósito resultaron coherentes con los requerimientos metodológicos del estudio, y que su contenido reflejó adecuadamente los criterios de pertinencia cultural, lingüística, pedagógica y operativa necesarios para la valoración y proyección del currículo multicultural y multilingüe propuesto. Dejo constancia de su conformidad con la pertinencia, claridad y aplicabilidad de los instrumentos, considerando que estos garantizaban la validez técnica y la rigurosidad del proceso evaluativo desarrollado.

Suficiente: _____X_____

Medianamente suficiente: _____

Insuficiente _____

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido _____X_____

No Válido: _____

CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, Lilia Angelica Campo Ternera con cédula de ciudadanía N° 57441979, certifico que realicé el juicio de experto del Cuestionario dirigido por la docente Elvira Arciniegas Severiche en la investigación titulada: CURRÍCULO MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE, ESPAÑOL, INGLÉS Y WAYUUNAIKI COMO FACTOR DIFERENCIAL DESDE TRANSICIÓN HASTA TÉCNICO PROFESIONAL

Firma: 

Fecha: 26-03-2025