

1

Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros

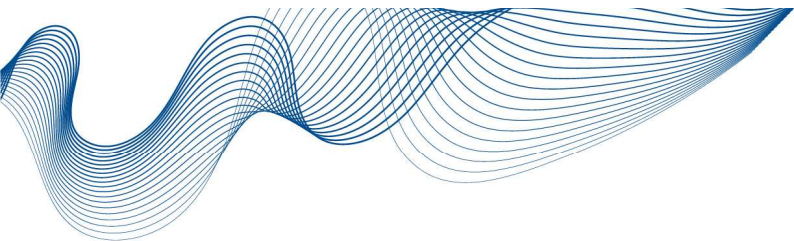


Duván Árias Bernal
Milma Isabel Caneda Hernández
William Fabian Pastrana Santos

Universidad Santo Tomás
División de las Ciencias Sociales y de la Educación
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa
Pore, Casanare – Tarazá, Antioquia - Maicao, La Guajira
Marzo – 2026



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros

Autor(es)

Duván Árias Bernal

Milma Isabel Caneda Hernández

William Fabian Pastrana Santos

Docente

Mag. Tito Hernando Pérez Pérez

Director

Mag. Johanna Espitia Espinosa

Universidad Santo Tomás

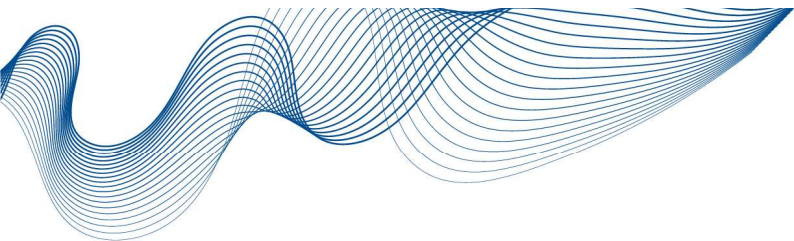
División de las Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Pore, Casanare – Tarazá, Antioquia - Maicao, La Guajira

Marzo – 2026



Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros

Autores.

Duván Árias Bernal¹

Milma Isabel Caneda Hernández²

William Fabian Pastrana Santos³

Resumen

El presente estudio aborda la problemática del bajo desarrollo de las competencias en lectura comprensiva, escritura creativa y oralidad expresiva en estudiantes del grado tercero, así como el limitado reconocimiento y apropiación del patrimonio cultural y natural en contextos escolares diversos. Este estudio además buscó identificar elementos del patrimonio cultural y natural de cada territorio que puedan ser incorporados como recursos pedagógicos significativos en los grados terceros de las instituciones educativas Rafael Uribe Uribe (Pore, Casanare), Antonio Roldán Betancur – Sede Eduardo Correa (Tarazá, Antioquia) y Etnoeducativa Rural Anoui – Sede Jotomana (Manaure, La Guajira).

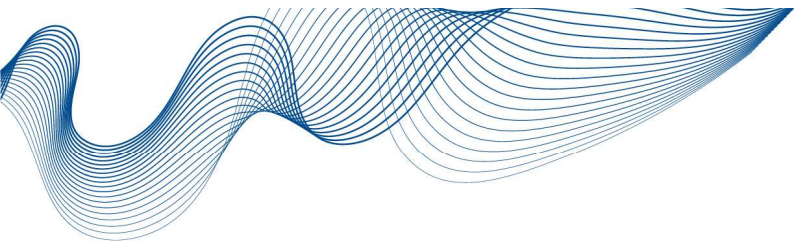
La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, organizada en cuatro fases: identificación de necesidades, recolección de información, análisis de resultados e impacto, y socialización, donde se emplearon técnicas como la observación no participante y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, lo que permitió caracterizar tanto las competencias comunicativas como el nivel de apropiación cultural de los estudiantes.

Los resultados evidencian dificultades significativas en la comprensión lectora, con altos porcentajes de estudiantes que no logran interpretar textos ni comprender preguntas. Así mismo, se identificó baja motivación hacia la escritura en algunos grupos, aunque persisten intereses marcados por narrativas de terror, fantasía y experiencias cotidianas. En relación con la oralidad, se encontró una participación limitada y dificultades en la argumentación. En el componente

¹ Licenciado en Educación Básica. duvan.bernalari@usantotomas.edu.co Docente. Maestrando en pedagogías críticas e intervención socioeducativa, Colombia.

² Psicóloga. Docente. milma.hernandezcan@usantotomas.edu.co Maestrando en pedagogías críticas e intervención socioeducativa, Colombia.

³ Licenciado en autoeducación. Docente. william.santospas@usantotomas.edu.co Maestrando en pedagogías críticas e intervención socioeducativa, Colombia.



cultural, se evidenció un conocimiento fragmentado del patrimonio local, con predominio de referentes externos y una débil transmisión intergeneracional, especialmente en el contexto indígena Wayúu, donde incluso se identifican riesgos de pérdida de la memoria cultural.

Palabras clave: Lectura – Escritura - Oralidad – Patrimonio cultural-natural – Recursos pedagógicos.

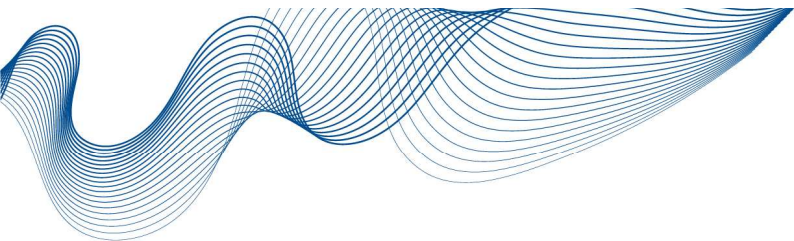
Abstract

This study addresses the problem of underdeveloped competencies in reading comprehension, creative writing, and expressive oral communication among third-grade students, as well as the limited recognition and appropriation of cultural and natural heritage in diverse school settings. The study also sought to identify elements of the cultural and natural heritage of each territory that could be incorporated as meaningful pedagogical resources in third-grade classrooms at the following educational institutions: Rafael Uribe Uribe (Pore, Casanare), Antonio Roldán Betancur – Eduardo Correa Campus (Tarazá, Antioquia), and Etnoeducativa Rural Anoui – Jotomana Campus (Manaure, La Guajira).

The research was conducted using a qualitative interpretive approach, organized into four phases: needs identification, information gathering, results and impact analysis, and dissemination. Techniques such as non-participant observation and semi-structured interviews with students were employed, making it possible to characterize both communicative competencies and students' level of cultural appropriation.

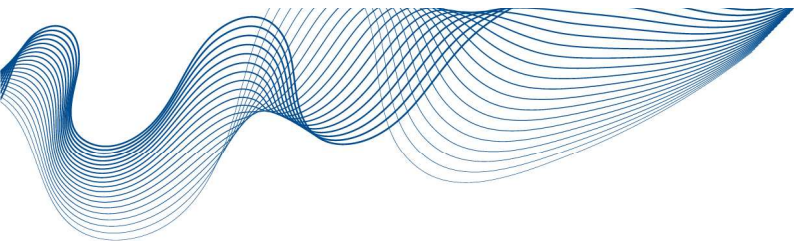
The findings reveal significant difficulties in reading comprehension, with high percentages of students unable to interpret texts or understand questions. Similarly, low motivation toward writing was identified in some groups, though marked interests in horror narratives, fantasy, and everyday experiences persist. Regarding oral expression, limited participation and difficulties in argumentation were found. In the cultural component, a fragmented knowledge of local heritage was evident, with a predominance of external references and weak intergenerational transmission — particularly in the Wayúu indigenous context, where risks of cultural memory loss were also identified.

Keywords: Reading – Writing – Orality – Cultural and natural heritage – Pedagogical resources.



Contenido

Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico.....	9
1.1 Planteamiento del Problema.....	9
1.2 Objetivos.....	12
1.3 Justificación.....	12
1.4 Marco Teórico.....	14
Capítulo 2. Diseño Metodológico.....	24
2.1 Enfoque Metodológico.....	24
2.2 Contexto y Participantes.....	25
2.3 Instrumentos de Recolección de Datos.....	30
2.4 Plan de Acción.....	32
Capítulo 3. Implementación y Reflexión.....	34
3.1 Desarrollo del Plan de Acción.....	34
3.2 Observaciones y Ajustes.....	39
3.3 Análisis de Datos.....	41
Capítulo 4. Resultados y Discusión.....	45
4.1 Resultados.....	45
4.2 Análisis e Interpretación.....	48
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones.....	53
5.1 Síntesis de Hallazgos.....	53
5.2 Propuestas de Mejora.....	55
5.3 Líneas Futuras de Investigación.....	57
Referentes Bibliográficos.....	59
Anexos.....	63



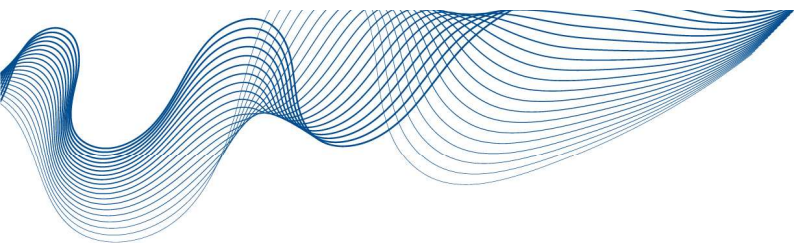
Introducción

Este trabajo investigativo titulado “Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros” busca que se fortalezcan los procesos de lectura, escritura y oralidad a través del reconocimiento y valoración del patrimonio cultural y natural, en este sentido se tomó como objetivo principal “identificar elementos del patrimonio cultural y natural de cada territorio que puedan ser incorporados como recursos pedagógicos significativos en los grados terceros de las instituciones educativas Rafael Uribe Uribe (Pore, Casanare), Antonio Roldán Betancur – Sede Eduardo Correa (Tarazá, Antioquia) y Etnoeducativa Rural Anoui – Sede Jotomana (Manaure, La Guajira)”.

La pertinencia de este proyecto se sustenta en los preocupantes resultados obtenidos en las pruebas ICFES del año 2024, donde los puntajes de los estudiantes evaluados en el caso específico de las tres instituciones participantes se ubicaron por debajo de la media nacional de 260 puntos, la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe obtuvo 254, la Institución Educativa Antonio Roldán Betancur alcanzó 242 y la Institución Etnoeducativa Rural Anoui registró apenas 167 puntos. Estas cifras no solo evidencian un rezago académico significativo, sino que también señalan la urgencia de intervenir pedagógicamente desde enfoques que respondan a las realidades culturales, territoriales y sociales de cada comunidad educativa.

En este orden de ideas, el lenguaje se concibe en esta investigación no como un contenido curricular aislado, sino como un eje estructurador de la identidad, la memoria colectiva y la ciudadanía activa. Desde los planteamientos de Cassany (2020) y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), la lectura, la escritura y la oralidad son prácticas sociales situadas que adquieren pleno sentido cuando se articulan con el entorno cultural, territorial y vivencial del estudiante, por lo que el patrimonio cultural y natural de cada territorio se convierte en un recurso pedagógico poderoso y significativo, capaz de motivar los procesos comunicativos y de fortalecer el arraigo identitario de los niños y niñas participantes.

Cada uno de los territorios involucrados en esta investigación posee una riqueza cultural y natural particular que representa un potencial pedagógico enorme aún poco aprovechado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pore, en Casanare, es un municipio de gran valor histórico y patrimonial, reconocido como Bien de Interés Cultural de la Nación y declarado parte de la

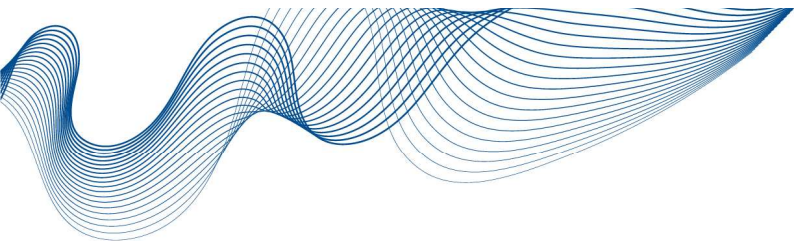


Red Turística de Pueblos Patrimonio de Colombia en 2021, donde convergen la memoria de la independencia, las tradiciones llaneras y un rico acervo arquitectónico y natural. Tarazá, en el Bajo Cauca antioqueño, es un territorio marcado por la diversidad cultural de sus comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas, donde las leyendas populares, las festividades del río y la riqueza hídrica constituyen referentes identitarios de gran valor. Por su parte, Manaure, en La Guajira, alberga a la comunidad indígena Wayúu, cuya cosmovisión, tradición oral, prácticas rituales y saberes ancestrales representan un patrimonio cultural vivo de relevancia nacional e internacional, aunque en riesgo progresivo de debilitamiento intergeneracional.

En concordancia con lo anterior, se desarrolla la investigación con los estudiantes de tercero de primaria, utilizando la metodología cualitativa de tipo interpretativa, ya que se buscó comprender las experiencias, percepciones y dinámicas educativas de los estudiantes en sus contextos reales. Para la recolección de información se utilizaron técnicas como las entrevistas semiestructuradas y la observación no participante registrada en el diario de campo, estas herramientas permitieron identificar las dificultades en lectura, escritura y oralidad, así como el nivel de apropiación del patrimonio cultural y natural de cada territorio.

Frente a este panorama, la investigación se estructura en cinco capítulos que dan cuenta de un proceso riguroso y sistemático, el Capítulo 1 presenta el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y el marco teórico que fundamenta conceptual y normativamente la propuesta; el Capítulo 2 describe el diseño metodológico, precisando el enfoque cualitativo interpretativo adoptado, el contexto y los participantes, los instrumentos de recolección de datos y el plan de acción organizado en cuatro fases; el Capítulo 3 da cuenta de la implementación del proyecto, las observaciones realizadas en cada institución, los ajustes metodológicos efectuados y el análisis de los datos obtenidos; el Capítulo 4 presenta los resultados y su discusión a la luz de los referentes teóricos construidos; y finalmente, el Capítulo 5 expone las conclusiones, las propuestas de mejora y las líneas futuras de investigación que se derivan de los hallazgos del estudio.

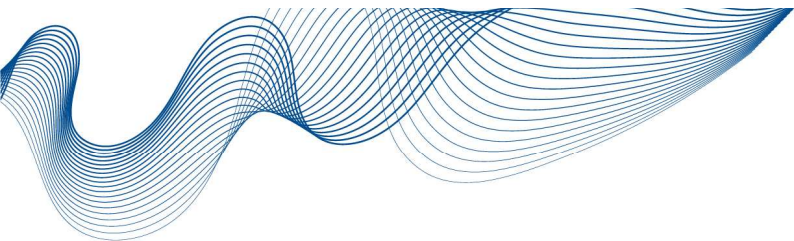
En cuanto a los resultados de la investigación, los hallazgos iniciales confirmaron dificultades severas en la comprensión lectora, donde altos porcentajes de estudiantes no logran interpretar textos ni comprender las preguntas formuladas; en lo relacionado a la escritura, se



evidencia una motivación en general baja, con un fuerte interés por narrativas de terror, fantasía y vivencias cotidianas y; en cuanto a la oralidad, esta se mostró limitada, evidenciando barreras significativas en la capacidad de argumentación de los estudiantes. Al evaluar el componente cultural, se encontró un conocimiento fragmentado del patrimonio local, fuertemente desplazado por referentes externos, lo que es especialmente alarmante en el contexto indígena Wayuu de Manaure, donde la débil transmisión intergeneracional pone en riesgo inminente la memoria cultural. No obstante, hallamos una enorme oportunidad porque los niños muestran un interés genuino y una respuesta emocional altamente positiva hacia las narraciones tradicionales y el deseo de conocer su propia cultura.

A partir de estos hallazgos, se puede concluir que la articulación entre lenguaje, memoria y territorio constituye una estrategia pedagógica de alta pertinencia, porque no solo fortalece las competencias comunicativas básicas, sino que promueve la identidad y genera aprendizajes con un sentido real, por lo que se hace necesario que la escuela asuma un rol activo como agente de recuperación y resignificación del patrimonio, implementando didácticas contextualizadas que lleven la tradición oral, los saberes ancestrales y el entorno natural directamente al diseño curricular.

En conclusión, este trabajo investigativo constituye una apuesta pedagógica por una educación situada, humanizadora e intercultural, que reconozca al estudiante como un ser integral portador de cultura, memoria e identidad, y que concibe el territorio no como un escenario pasivo del aprendizaje, sino como su fuente más poderosa de sentido y significación.



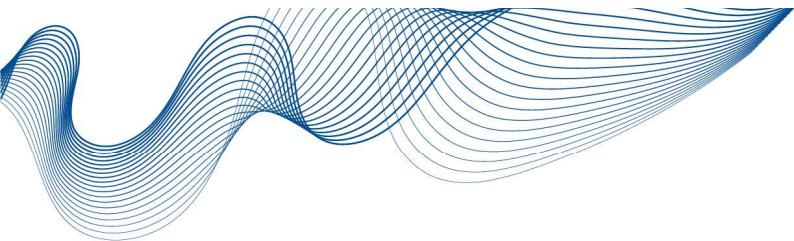
Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

1.1. Planteamiento del problema

El desarrollo de competencias en lectura, escritura y oralidad es un pilar esencial para la formación integral de los estudiantes, puesto que, estas habilidades trascienden lo académico e impactan directamente en todas las dimensiones del desarrollo del ser humano, es decir, en lo emocional, ciudadano, ético, estético, cultural y comunicativo. En este sentido, la lectura comprensiva, la escritura creativa y la oralidad expresiva no solo permiten el acceso al conocimiento, sino que constituyen herramientas fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, la construcción de identidad y la participación en los procesos sociales, haciendo que los y las estudiantes sean ciudadanos conscientes de su realidad, capaces de transformarla en beneficio propio y colectivo.

En este orden de ideas la lectoescritura se conceptualiza como un proceso integral que abarca la decodificación, la comprensión lectora inferencial, la producción de textos estructurados y la construcción de significados (Cassany, 2020; MEN, 2021). En tercer grado, los estudiantes están en una fase crucial para consolidar habilidades lectoras y orales buscando superar dificultades y fortalecer la fluidez y la coherencia textual, no obstante, la motivación del estudiante es otro proceso fundamental de toda esta formación porque si el estudiante está desmotivado limita sus habilidades de lectura, escritura y oralidad, ocasionando dificultades en las competencias comunicativas y una actitud pasiva frente al aprendizaje en general.

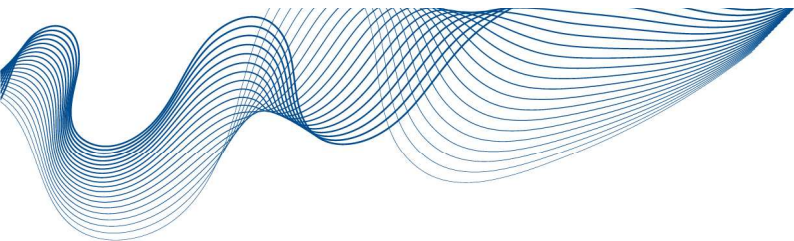
Partiendo de lo planteado con anterioridad se hace preponderante fortalecer los procesos de lecto escritura y oralidad en la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe del municipio de Pore, Casanare; la Institución Educativa Antonio Roldán Betancur - Sede Eduardo Correa en el municipio de Tarazá, departamento de Antioquia; y en la Institución Etnoeducativa Rural Anoui - Sede Jotomana, municipio de Manaure en La Guajira, en donde se ha evidenciado que los estudiantes presentan dificultades en la lectura, la escritura y la expresión oral, haciendo que estos procesos no se desarrollen de manera eficiente en el aula e impacten en la adquisición de habilidades comunicativas y a su vez en su desarrollo integral. Es importante destacar que las Instituciones Educativa velan por la formación integral de niños, niñas y jóvenes de cada una de las regiones donde están establecidas, promoviendo valores como el respeto, la solidaridad y la



superación personal, por medio de la educación de calidad, pertinente al contexto social y cultural de sus estudiantes, los cuales algunos son pertenecientes a la población Wayúu y a la población migrante; lo que hace que se busque responder a los desafíos propios del territorio marcado por la diversidad, el arraigo cultural y los procesos de transformación social basados en la inclusión como eje dinamizador.

En concordancia con lo anterior es necesario traer a colación los resultados obtenidos en las pruebas ICFES en el año 2024, que demuestran según la Fundación Empresarios por la Educación, (2024) que solo el 14% de los estudiantes evaluados obtuvo un nivel superior en Lectura Crítica, lo que muestra que la mayoría no logra frente a un texto interpretar a profundidad, evaluar los argumentos, relacionar información con otro texto, ni formular hipótesis basadas en ideas expresadas. Por su parte, el puntaje promedio nacional de la prueba fue de 260 y el de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe fue de 254, el de la Institución Educativa Antonio Roldán Betancur fue de 242 y en la Institución Etnoeducativa Rural Anoui el promedio fue de 167, de lo cual se puede establecer que las tres instituciones educativas se encuentran por debajo de la media nacional, lo que demuestra que existe un problema que hay que abordar de manera inmediata.

Actualmente, se ha identificado en las comunidades educativas de los tres establecimientos educativos una baja motivación hacia las prácticas lectoras y de escritura; uso restringido de la oralidad en contextos escolares, familiares y comunitarios, escritura deficiente que se evidencia en grafía deficiente, omisión de letras, problemas de ortografía y poca coherencia entre las ideas que plantea en un texto; en lo que respecta a la lectura lo hacen en su mayoría de manera muy pausada, no tienen en cuenta los signos de puntuación, no comprenden lo que leen y no responden a preguntas textuales literales e inferenciales de un texto; otras problemáticas evidentes son el uso limitado del vocabulario, sus expresiones son desordenadas, presentan nerviosismo a la hora de participar en clase, no responden adecuadamente a preguntas y comentarios, les cuesta ser creativos y trabajar en equipo. Todo lo expresado con anterioridad hace que se vea limitado el desarrollo del pensamiento crítico, la gestión emocional, la capacidad de expresión y, en general, la participación activa de los estudiantes como sujetos transformadores de su entorno, que a su vez se reflejan en los resultados de las pruebas estatales

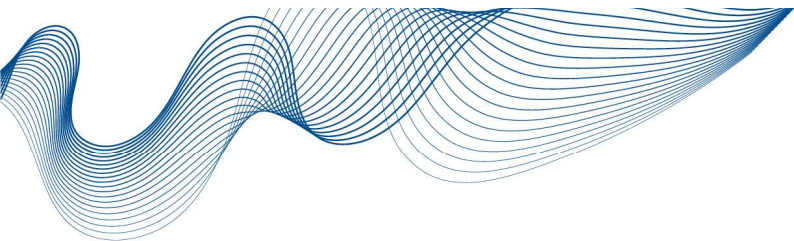


y la poca criticidad de los estudiantes frente a situaciones de su vida escolar y cotidiana.

Es por esto por lo que, abordar la problemática de lectura, escritura y oralidad a través de las habilidades comunicativas desde un enfoque integral del ser humano, en articulación con las dimensiones cognitivas, emocionales, culturales, éticas y sociales del aprendizaje; se hace necesario para fortalecer el lenguaje como un eje estructurador de la identidad, la memoria colectiva y la práctica de la ciudadanía. En este sentido el problema de motivación hacia los procesos de lecto escritura y oralidad deben ser abordados desde la identidad local, cultural y del territorio, para esto se hace relevante abordar esta problemática desde aspectos importantes como el reconocimiento del territorio y la identidad local los cuales debido a condiciones sociales, económicas y culturales representan barreras significativas en el desarrollo de las habilidades necesarias para superar las dificultades comunicativas; por tanto, intervenir la problemática a

estudiar permite educar desde lo identitario promover el arraigo cultural, incentivar la educación ambiental y fortalecer la identidad territorial de los estudiantes, contribuyendo a la formación de oradores con sentido de pertenencia, ética ciudadana y sensibilidad social, convirtiendo el lenguaje en una herramienta de transformación colectiva y social.

Se puede concluir estableciendo que el proyecto de investigación “Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros” es una propuesta pedagógica transformadora que articula la enseñanza del lenguaje con la vida y el territorio, reconociendo al estudiante como un ser integral, portador de cultura, identidad y potencial transformador. Esta iniciativa responde a los lineamientos del PEI institucional, que promueve una educación situada y humanizadora, y al mandato constitucional y legal del Estado colombiano de garantizar el desarrollo pleno de las capacidades humanas en contextos diversos y significativos; lo que permite procesos de aprendizaje centrados en la adquisición y consolidación de la lectoescritura y la oralidad, con un énfasis particular en la motivación del estudiante en entornos abordados desde la identidad local, cultural y del territorio.



1.2.Objetivos

Objetivo general

Identificar elementos del patrimonio cultural y natural de cada territorio que puedan ser incorporados como recursos pedagógicos significativos en los grados terceros de las instituciones educativas Rafael Uribe Uribe (Pore, Casanare), Antonio Roldán Betancur – Sede Eduardo Correa (Tarazá, Antioquia) y Etnoeducativa Rural Anoui – Sede Jotomana (Manaure, La Guajira).

Objetivos Específicos

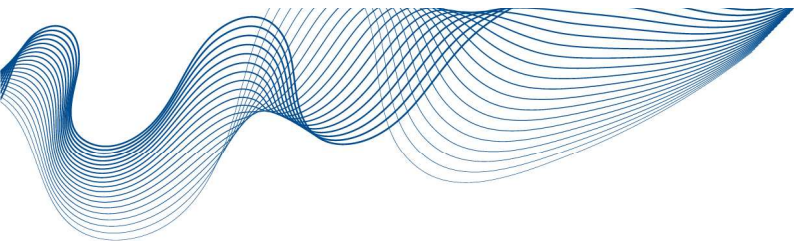
Caracterizar el nivel actual de desarrollo de las competencias en lectura, escritura y oralidad de los estudiantes del grado tercero en las instituciones educativas Rafael Uribe Uribe (Pore, Casanare), Antonio Roldán Betancur – Sede Eduardo Correa (Tarazá, Antioquia) y Etnoeducativa Rural Anoui – Sede Jotomana (Manaure, La Guajira).

Reconocer las características culturales y naturales propias de los territorios de Pore (Casanare), Tarazá (Antioquia) y Manaure (La Guajira).

1.3.Justificación

El desarrollo de competencias en lectura, escritura y oralidad es un pilar esencial para la formación integral de los estudiantes en las Instituciones Educativas Rafael Uribe Uribe (Pore Casanare), Antonio Roldán Betancur Sede Eduardo Correa (Tarazá, Antioquia) y Etnoeducativa Rural Anoui Sede Jotomana (Manaure, La Guajira). ya que estas habilidades trascienden lo académico para impactar directamente en dimensiones del ser humano: la emocional, ciudadana, ética, estética, cultural y comunicativa. La lectura crítica, la escritura reflexiva y la oralidad expresiva no solo permiten el acceso al conocimiento, sino que constituyen herramientas fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, la construcción de identidad y la participación en los procesos sociales.

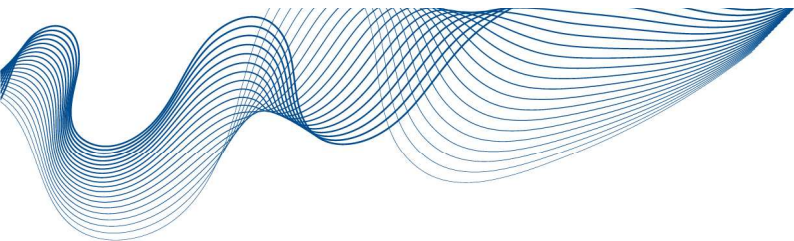
Actualmente, se ha identificado en la comunidad educativa una baja motivación hacia las prácticas lectoras y escrituras, así como un uso restringido de la oralidad en contextos escolares, familiares y comunitarios. Esta situación limita el desarrollo del pensamiento crítico, la gestión emocional, la capacidad de expresión y, en general, la participación activa de los estudiantes como sujetos transformadores de su entorno.



En respuesta a este contexto, surge el proyecto “Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO: Tras las Huellas de Mis Ancestros”, el cual es una iniciativa educativa que concibe el lenguaje como un eje estructurador de la identidad, la memoria colectiva y la ciudadanía. El proyecto tiene como propósito central general identificar elementos del patrimonio cultural y natural de cada territorio que puedan ser incorporados como recursos pedagógicos significativos en los grados terceros de las tres instituciones de Pore, Tarazá y Manaure. Para alcanzarlo, se proponen dos metas específicas: primero, caracterizar el nivel actual de desarrollo de las competencias LEO en los estudiantes; y segundo, reconocer las características culturales y naturales propias de estos tres contextos tan diversos.

- Desde el punto de vista normativo y programático, esta propuesta se articula con múltiples referentes nacionales:
- Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece la formación integral como uno de los fines esenciales de la educación (arts. 1, 13 y 14).
- Decreto 1075 de 2015, que orienta la implementación de un currículo flexible, participativo y contextualizado, adecuado a las características del entorno y las necesidades de los estudiantes.
- Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006), que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa en situaciones reales, pertinentes y significativas.
- Ley 1651 de 2013, que refuerza la inclusión de la educación ambiental y cultural como componentes transversales del currículo.
- Resolución 4210 de 1996, que establece la organización del currículo por ciclos, permitiendo un desarrollo progresivo e integrado de las competencias comunicativas.

Orientaciones pedagógicas del enfoque CRESE del Ministerio de Educación Nacional, que promueven una educación centrada en el ser humano, con énfasis en las dimensiones: Socioemocional, Antirracismo, Identidad y diversidad, Educación ambiental para la acción climática, Ciudadanía pacífica y democrática, Reconciliación Memoria histórica y paz, Derechos Humanos, sexuales y reproductivos. Adicionalmente, el proyecto está alineado con los objetivos



del Plan Nacional de Desarrollo (PND 2022–2026), particularmente en lo relacionado con la política de equidad educativa, la transformación de la escuela en un espacio de cultura, y la promoción de las capacidades ciudadanas y comunicativas como herramientas para la paz y la convivencia.

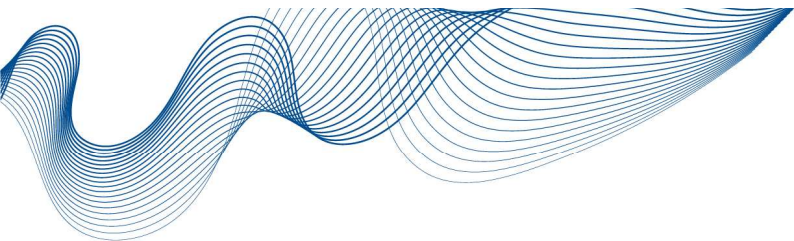
En conclusión, se espera que “Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros” sea una propuesta pedagógica transformadora que articule la enseñanza del lenguaje con la vida y el territorio, reconociendo al estudiante como un ser integral, portador de cultura, identidad y potencial transformador. Esta iniciativa responde a los lineamientos del PEI institucional, que promueve una educación situada y humanizadora, y al mandato constitucional y legal del Estado colombiano de garantizar el desarrollo pleno de las capacidades humanas en contextos diversos y significativos.

1.4.Marco teórico

1.4.1. Antecedentes de investigación

La investigación “Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros” aborda conceptos relevantes que permiten establecer una relación entre los procesos comunicativos de lectura, escritura y oralidad con el patrimonio cultural y natural. Para la contextualización de la investigación se realizó un rastreo documental que permitiera conceptualizar los términos relevantes o claves, para lo cual, se toman las siguientes investigaciones internacionales.

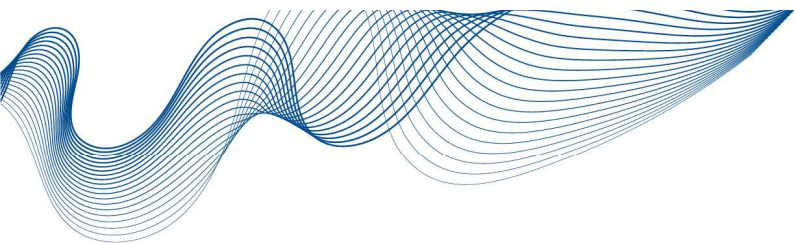
Como primera se encuentra la “Estrategias Pedagógicas de Lectoescritura Implementadas en la Básica Primaria en América Latina: Revisión de la Literatura, desarrollada por Sonia Lucía Vargas Amézquita”, en la cual se determina que, en el contexto de la educación básica primaria en América Latina, el desarrollo de competencias en lectura, escritura y oralidad se concibe como un proceso integral y contextualizado. La lectura comprensiva y la escritura creativa se promueven como habilidades esenciales, fortalecidas mediante estrategias pedagógicas innovadoras, lúdicas y adaptadas al entorno sociocultural del estudiante. Estas estrategias no solo mejoran el desempeño académico, sino que fomentan la expresión libre, la imaginación y el pensamiento crítico, apoyadas por recursos pedagógicos significativos como textos auténticos, imágenes, TIC y juegos.



Por otro lado, el estudio “Expresión oral y escrita en niños con dificultades de comprensión lectora de autoría de Barbara Carretti, Eleonora Motta, Anna María Re (2016), se centra en cómo las dificultades en la lectura comprensiva impactan la oralidad expresiva y la escritura creativa en niños. Se concluye que cuando un estudiante no logra comprender lo que lee, esto repercute directamente en su capacidad de organizar, interpretar y comunicar ideas tanto oralmente como por escrito, afectando sus competencias en lectura, escritura y oralidad. El lenguaje se presenta no solo como una herramienta académica, sino como un medio esencial para el aprendizaje integral y la expresión del pensamiento.

En este mismo orden la investigación “Educación popular y alternativas pedagógicas, la experiencia de Warisata: historia y porvenir”, realizado por Christian Aarón Cruz Cruz y Marcela Gómez Sollano, muestran que la experiencia educativa de Warisata es un referente para una pedagogía con identidad cultural, esta experiencia pedagógica representa una propuesta educativa profundamente enraizada en el patrimonio cultural de los pueblos originarios andinos. Esta escuela ayllu, creada en Bolivia en 1931, integró el saber ancestral, la cosmovisión indígena y las dinámicas comunitarias como base del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella, la identidad cultural se fortalecía a través de la recuperación de la memoria colectiva, hasta las dicciones orales, el trabajo solidario y el uso del lenguaje originario como herramienta de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior se encuentra el estudio investigativo “Desarrollo de las habilidades lingüísticas de estudiantes de primaria desde una perspectiva de pensamiento crítico: un sistema metodológico”, de los autores Sholpan Bakhytzhankyzy Almukhanbet, Kulakhmet Moldabek, Gulzhan Orynassarova, Asel Yesnazar y Ainur Zhorabekova, donde se plantea que el lenguaje constituye un instrumento esencial para desarrollar el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, reflexionar y argumentar de manera autónoma. La lectura comprensiva se define como el proceso activo mediante el cual los estudiantes interpretan y reconstruyen el sentido de los textos, mientras que la escritura creativa se concibe como una práctica expresiva que fomenta la originalidad y la elaboración de ideas propias. La oralidad expresiva se describe como la habilidad de comunicar pensamientos de forma clara y argumentada en diversos contextos. Además, el documento subraya la importancia de emplear



estrategias didácticas contextualizadas y recursos pedagógicos significativos, que conecten el aprendizaje lingüístico con el patrimonio cultural, la identidad cultural, la memoria colectiva y el entorno natural de los estudiantes, permitiendo una educación más pertinente, inclusiva y transformadora.

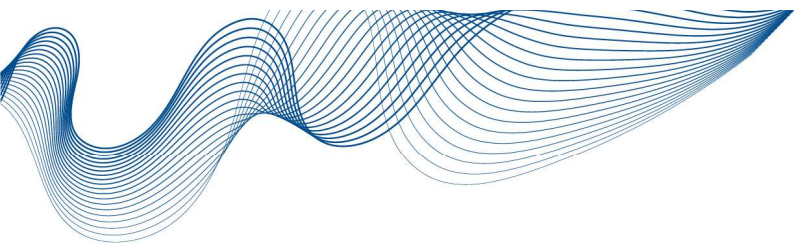
Por último, en las investigaciones de carácter internacional se toma como referencia “Memorias del I Congreso Internacional de Lectura y Escritura. La Oralidad en los Procesos de Comprensión y Producción de Textos. Quito, 27, 28 y 29 de julio de 2005”, cuyo autor es

Camargo, Zahyra y otros, en este texto Camargo y colaboradores (2005). El documento resalta la necesidad de fortalecer las competencias en lectura, escritura y oralidad desde enfoques pedagógicos integradores, capaces de vincular los aprendizajes con los contextos reales de los estudiantes. Además, se subraya el papel de estrategias didácticas contextualizadas y de recursos pedagógicos significativos que reconozcan la diversidad cultural, la identidad, la memoria colectiva y el entorno natural como elementos vitales para promover una educación más participativa y transformadora.

De las investigaciones de carácter nacional se destacan conceptos como “Las habilidades lingüísticas, también conocidas como destrezas o capacidades comunicativas, en la cual se incluyen cuatro capacidades muy conocidas que permiten a una persona comprender y producir el lenguaje hablado, para así lograr una comunicación adecuada efectiva” (Flores, 2018, p. 22).

Las palabras: habilidades comunicativas, fueron tomadas del trabajo investigativo: RELEO: Ruta Escolar de Lectura, Escritura y Oralidad. Una propuesta para potenciar las habilidades comunicativas en los grados: tercero, cuarto y quinto de la básica primaria. Investigación que se realizó con el fin de fortalecer la lectura inferencial, la producción de textos y las prácticas de oralidad en los estudiantes de la básica primaria de algunas IE de Antioquia. Y como afirma Casanova, (2018), “es necesario que los docentes deban tener la habilidad y la capacidad para que los alumnos puedan aprender a desarrollar las destrezas en el proceso de aprendizaje de las habilidades comunicativas y la paciencia en la enseñanza” (p. 33).

Por otro lado, se toma como referente a la investigación la literatura afrocolombiana infantil para favorecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado 3° de la institución educativa José Antonio Galán, corregimiento de San Marcos, Yumbo, realizada por

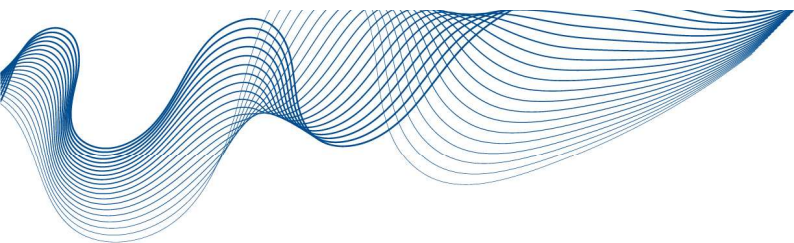


Ingrid Lisseth Mora Vásque, Martha Cecilia y Lara Vergara. De la cual se toma el concepto; COSMOVISIÓN, que según (Leffler 2013, pp. 151-152), de la cual “Se podría describir la cosmovisión como un conjunto de convicciones que sostienen la vida. Este conjunto forma el núcleo de apoyo del sistema de opiniones y convicciones de una persona [...]. Las convicciones cosmovisivas cumplen la función de interpretar y valorar todo lo que los seres humanos encontramos en nuestras vidas y de ordenarlo en una visión global del mundo. Por lo tanto, las convicciones cosmovisivas son el requisito previo no solo para entender el mundo, sino también para la orientación de nuestras acciones”.

Del trabajo investigativo: Incidencia de la Lúdica en el Proceso de Lectura Comprensiva en Estudiantes de Tercero de Primaria. Realizado por: Nohora Esmeralda Corredor Rivera, Sandra Milena Martínez Castillo y Martha Inés Pineda Lozano, se toma la frase: Lectura comprensiva, que según (Cooper, 1990, p.28) es “La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente”. Y esa frase es tomada por la relevancia que tiene con nuestro trabajo, pues, esta investigación es realizada con una de sus motivaciones principales es la de ver que tanto se puede influir para el fortalecimiento de una buena lectura comprensiva, dado que los estudiantes de las instituciones involucradas tienen poco desarrollo en referencia a leer y comprender lo leído.

También de la investigación educativa: Estrategias pedagógicas mediadas por la oralidad y la tradición oral para fortalecer la comprensión lectora en básica primaria en contexto etnoeducativo. Realizado por: Carlos Alberto Atencio González y Lisbeth Iguarán Iguarán. se toma la frase: proceso de lectoescritura, y según (Uribe Olga & Carrillo, 2014, p. 2). “Leer y escribir son experiencias que van más allá del ámbito escolar para generar conocimiento, imaginarios, ideologías, entre otros; en pocas palabras, es tan importante que se considera una práctica social. Estas dos habilidades comunicativas son actividades de suma importancia para el aprendizaje”.

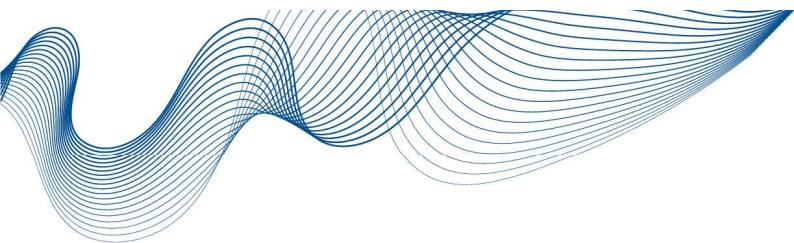
La investigación se desarrolla en tres contextos regionales diferentes, permeado por distintas culturas, modos de vida y necesidades educativas y del territorio, en este sentido, se hace necesario traer a colación estudios desarrollados en los departamentos de Casanare, Guaira



y Antioquia por la necesidad de establecer una contextualización del objeto de estudio; es así como se toma la investigación “El proceso de la oralidad en niños y niñas de los niveles preescolar, primero y segundo de un centro educativo rural del suroeste antioqueño, a través del uso de la variedad textual” desarrollada por Montes Ramírez (2022) en la subregión de suroeste antioqueño, de la cual se analiza el concepto de oralidad como acto de intercambio comunicativo por medio del cual evoluciona la humanidad puesto que es necesario para socialización, interacción y expresión, en este sentido el autor concibe la oralidad como la liberación de la palabra, la cual permite en contextos escolares crear escenarios que permiten en los estudiantes la espontaneidad, la creatividad y la autonomía, necesarias en la interacción social por medio de la cual se construyen expresiones con significado e intencionalidad que a su vez fortalecen la comprensión oral.

Por otro lado, se encuentra la investigación “Propuesta didáctica desde la oralidad para potenciar la escritura con las y los estudiantes de los grados segundo y tercero de básica primaria de la I.E.M. Agustín Agualongo del corregimiento de San Pedro La Laguna., perteneciente a San Juan de Pasto, en donde Pantoja, Recalde y Tapia, (2010), la cual establece a la oralidad como mecanismo para potencializar la escritura, entiendo primeramente a la oralidad como “una forma de comunicarse que va desde la emisión de sonidos hasta un acto comunicativo, dialogo, conversación entre las personas” (p. 35), en este sentido al asumirse al ser humano como un ser sociopolítico la oralidad se convierte en el medio de construcción de conocimiento que permite establecer comunicación entre los sujetos, la recuperación de la conciencia individual y colectiva y la dignificación de la intervención de la información recolectada del contexto y la realidad socio-cultural de la que hace parte los sujetos hablantes

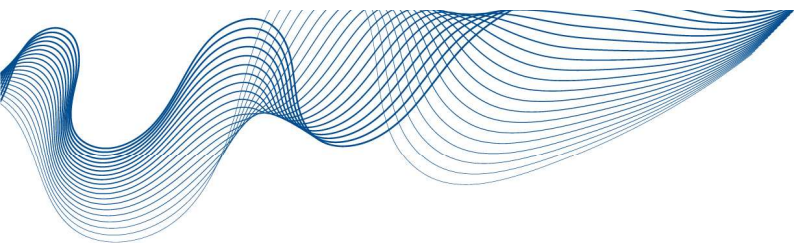
En lo que respecta a la oralidad y la comprensión lectora se toma como referencia la investigación “Estrategias pedagógicas mediadas por la oralidad y la tradición oral para fortalecer la comprensión lectora en básica primaria en contexto etnoeducativo”, desarrollada por Atencio et al, (2023), en el departamento de la Guajira, donde se desarrolla una relación entre estos dos conceptos como proceso fundamental de la comunicación, es así como para los autores se hace necesario referencias a otros autores al describir la oralidad como la capacidad de los sujetos para comunicarse mediante el lenguaje oral o hablado, utilizando diversos códigos



verbales, no verbales y paralingüísticos que facilitan la claridad y eficiencia en la transmisión de información (Benveniste, 2012), es así como la oralidad está influenciada por factores culturales, sociales, personales y emocionales, desarrollados a través de la interacción con otros, ahora bien Calsamiglia & Tusón (2017) establecen que la oralidad se caracteriza por producir información rápida y efímera por lo que se requiere la presencia de interlocutores para el intercambio multicanal en donde en donde coinciden movimientos no verbales.

Otro concepto relevante que se destaca de la investigación de Atencio et al, (2023) el de la comprensión lectora, donde cita al autor Solé (2022) el cual manifiesta que la comprensión lectora en el proceso por el cual los sujetos construyen significados de los textos por medio de sus conocimientos previos, haciendo que esto se convierta en una habilidad para el aprendizaje. Por otro lado, se concibe la lectura comprensiva como el proceso mediante el cual se aplican estrategias que permiten la adquisición, almacenamiento y uso de información necesaria para que el lector obtenga autonomía para establecer cuestionamientos y formulación de nuevas ideas a partir de lo que lee. Para Smith (1973), el proceso de comprensión de un texto se desarrolla a través de tres niveles, la escritura, que implica el reconocimiento literal de palabras y frases; el razonamiento, que requiere ir más allá del significado explícito utilizando habilidades cognitivas como la deducción y la comparación; y la comprensión crítica, que demanda evaluación, juicio y la capacidad de diferenciar hechos de opiniones. En este sentido Orlandi (2021) establece que la lectura es una “atribución de significado”, donde establecen una interacción constante el texto, el lector y el contexto para generar interpretaciones personales.

Anteriormente se abordó el tema de la oralidad, la escritura y la lectura, sin embargo, hay dos conceptos relevantes que se hace necesario traer a colación y son el patrimonio cultural y natural, los cuales son de gran relevancia para la investigación que se está llevando a cabo, en este sentido se toma como referente regional la propuesta pedagógica de apropiación del patrimonio cultural-natural implementada por Uribe y Arroyave (2024), en la subregión del Magdalena Medio en el departamento de Antioquia, en donde según la investigación desarrollada se establece que el patrimonio cultural y natural es una entidad dinámica y en constante construcción social, que está íntimamente ligado con el territorio y las realidades históricas, sociales y ambientales de las comunidades locales. En este trabajo investigativo los

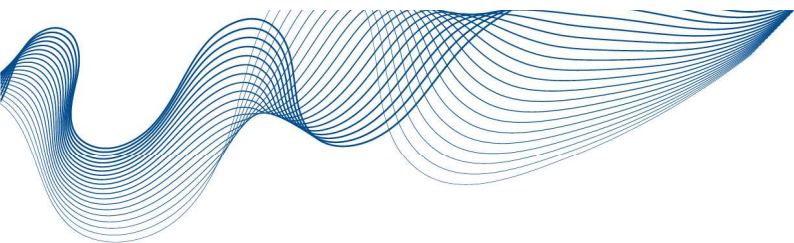


autores hacen una fuerte crítica a la visión hegemónica y centralizada del patrimonio, tradicionalmente definida por la academia y el Estado, la cual suele imponer valores occidentales y desconectarse de las condiciones materiales y de las personas que generan dicho patrimonio, por tanto para Uribe y Arroyave el patrimonio no debe ser reducido al cumplimiento de normativas de protección o a intereses turísticos, sino que debe entenderse como una fuente de conocimiento, memoria e identidad que promueve la autonomía, la resistencia y el reconocimiento de la diversidad cultural y territorial, es así como la apropiación del patrimonio implica un proceso de participación horizontal donde se rescaten las voces, prácticas y saberes locales, y se fortalezca la construcción de identidades para la defensa del territorio.

Por último, y con gran relevancia se encuentra el trabajo investigativo “Fortalecimiento del patrimonio cultural Wayúu desde el turismo educativo comunitario” desarrollado por Juan José González Arias en el año 2021, en el departamento de la Guajira, donde se concibe el patrimonio cultural como el conjunto de manifestaciones, objetos y saberes que son reconocidos por los sujetos que hacen parte de la comunidad como propios, lo permite la construcción de la identidad de las comunidades, donde se reconoce la cultura como el “conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y de organización sociales, y bienes materiales, que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal, de una generación a las siguientes” (Bonfil, 1999-2000, p.44), es así como el patrimonio cobra relevancia, por lo que viene siendo todo “aquello que identifica a los grupos humanos, aquello por lo que se diferencia a los individuos pertenecientes a distintas etnias, e incluye aspectos tan dispares” (Pastor, 2003, p. 43)” o en como lo manifiesta Llull (2005), quien define al patrimonio cultural “como el conjunto de manifestaciones u objetos nacidos de la producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia histórica, y que constituyen elementos significativos de su identidad como pueblo” (p. 44), lo cual es necesario en el progreso y la trascendencia de las civilizaciones.

1.4.2. Referentes Conceptuales

La investigación Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros, comprende el patrimonio cultural y natural como un recurso pedagógico vivo y poderoso que permite generar aprendizajes significativos, donde el patrimonio no es solo una

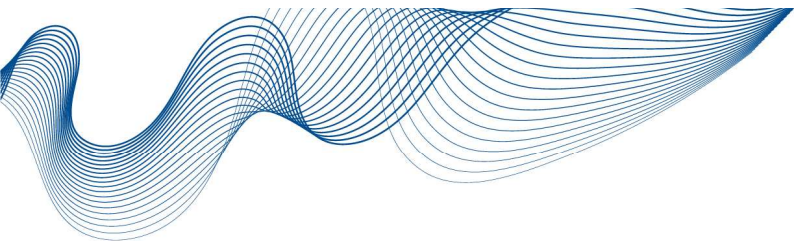


herencia que debe conservarse, sino una práctica viva que se reinventa en las comunidades y debe incorporarse activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que convierte a los territorios y étnicas de Colombia donde se desarrolla esta investigación en territorios de alto valor educativo, pues articula el pasado, el presente y las formas de vida de los estudiantes.

En la escuela, el patrimonio puede ser utilizado para motivar la lectura, la producción escrita y la expresión oral desde contextos reales y cercanos al estudiante, es así como el patrimonio es importante en la formación comunicativa. Rueda, (2014), destaca que el patrimonio cultural en la escuela no debe entenderse únicamente como un conjunto de bienes materiales o tradiciones aisladas, sino como un proceso dinámico de construcción de sentido que se configura a partir de la memoria, la oralidad y las prácticas sociales de las comunidades, lo que permite que la escuela desarrolle un papel fundamental en la revalorización de la cultura local, a partir de la promoción de espacios educativos donde los estudiantes puedan reconocer, narrar y reconstruir las historias de su contexto.

En concordancia con lo anterior, Berríos & Tessada, (2023) establece que el patrimonio natural se constituye como un recurso pedagógico que permite a los estudiantes comprender la relación entre la naturaleza y la cultura, favoreciendo la construcción de identidad, el sentido de pertenencia y la conciencia ambiental, a partir de experiencias contextualizadas en su entorno (Labbé-Salazar, B. (2025).

En cuanto al lenguaje es necesario categorizarlo en tres elementos esenciales para desarrollar competencias comunicativas esenciales en los procesos comunicativos y de aprendizaje, es en este sentido que se aborda la lectura comprensiva que implica más que decodificar palabras, es decir, consiste en interpretar, analizar y construir significados a partir de textos orales, escritos, visuales y multimodales, el MEN (2006) plantea que la competencia en lectura debe permitir que el estudiante, entienda el propósito comunicativo de diferentes tipos de texto, relacione el texto con sus conocimientos y vivencias previas, realice inferencias y tome posiciones críticas frente a lo leído y dialogue con los textos, identificando perspectivas, valores culturales y formas de pensamiento. En contextos rurales y étnicos, esta competencia puede fortalecerse a partir de la lectura de relatos locales, leyendas, cantos, testimonios orales y crónicas de la comunidad como lectura de mitos Wayúu, coplas llaneras o relatos campesinos,

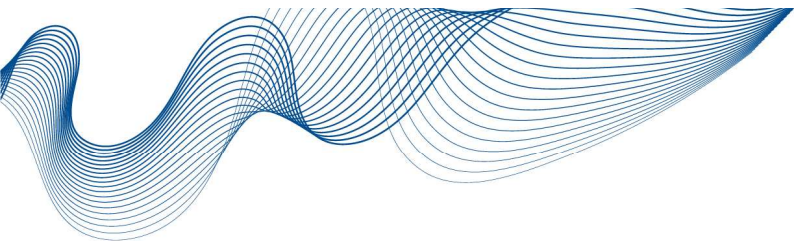


seguida de análisis interpretativo y reflexión crítica.

En lo que concierne a la competencia en escritura creativa y funcional, la escritura se convierte en una herramienta para comunicar, argumentar, crear, registrar la memoria y transformar el entorno, según los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006), esta competencia implica la producción de textos con coherencia, cohesión y adecuación según la intención comunicativa, el uso de estrategias de planificación, redacción, revisión y reescritura, la construcción de diferentes tipos de textos y el respeto por la norma lingüística y el reconocimiento y valoración de los registros orales y escritos propios de su cultura. Es así como la escritura en contextos educativos interculturales puede nutrirse del territorio, la biodiversidad y las vivencias de los estudiantes, favoreciendo así una producción creativa con sentido de pertenencia.

Por su parte, la oralidad es la primera forma de comunicación, especialmente vital en comunidades donde la tradición oral sigue viva abarcando según el MEN (2006), la expresión con claridad, fluidez y adecuación al contexto; la participación en conversaciones, debates, narraciones y presentaciones orales; la escucha activa, la interpretación de mensajes y las respuestas con pertinencia; y el conocimiento de los géneros orales tradicionales de la comunidad como cuentos, rezos, canciones, fórmulas verbales, entre otros. Según Cassany (1998), “al abordar las operaciones de la expresión oral, tiene en cuenta elementos como planificar el discurso, conducirlo, negociar el significado, producir el texto y tener presente los aspectos no verbales” (Gálvez, 2017, p. 7,8), en este sentido la oralidad no solo debe usarse para repetir información, sino como un medio de creación, expresión y participación, esto es esencial en poblaciones indígenas y rurales, donde la palabra tiene valor ritual, educativo y comunitario.

La lectura, la escritura y la oralidad se comprenden como procesos interrelacionados fundamentales en el desarrollo del lenguaje, es así como desde la perspectiva de Ramos & Rojas, (2025), la lectura se entiende como un proceso de construcción de significado en el que el estudiante interpreta la información a partir de sus saberes previos y su contexto sociocultural, la escritura es concebida como una práctica de producción de sentido que permite organizar ideas y comunicar intenciones de manera estructurada, y en cuanto a la oralidad, se reconoce como la



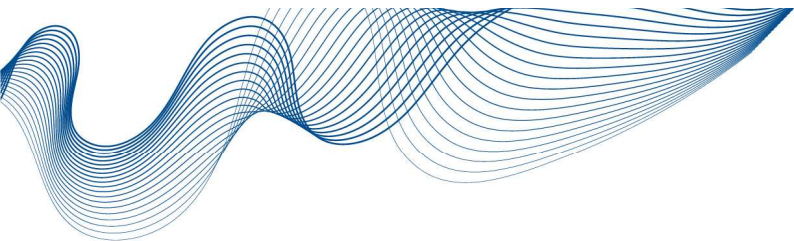
base del desarrollo del lenguaje, ya que posibilita la interacción, la construcción del pensamiento y el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura. Estos procesos no deben abordarse de manera aislada, sino integrados en situaciones reales de comunicación que favorezcan el aprendizaje significativo por lo que se hace necesario ser abordados desde recursos pedagógicos significativos los cuales son materiales, estrategias y experiencias que permiten construir aprendizajes relevantes, contextualizados y duraderos, conectando los contenidos escolares con la vida, la cultura y el entorno del estudiante. Según Espinoza Beltrán (2018), los recursos didácticos son indispensables en el proceso educativo, dado que sin ellos los aprendizajes resultan menos significativos y motivadores para los estudiantes.

En síntesis, el patrimonio cultural y natural como herramienta mediadora en el fortalecimiento de las competencias en lectura, escritura y oralidad se constituye como un eje fundamental para el desarrollo de procesos educativos significativos, en tanto permite articular la memoria, la identidad y la relación con el entorno sociocultural y ambiental de los estudiantes, de esta manera, se promueve una educación contextualizada y pertinente, en la que el estudiante no solo construye conocimiento, sino que también se reconoce como sujeto activo en la valoración, cuidado y preservación de su patrimonio cultural y natural.

1.4.3. Referentes de Políticas Educativas o Referentes Legales

Desde la Normatividad Constitucional y Legal se toman como referentes primeramente la Constitución Política de Colombia (1991), los artículos que se relacionan a continuación, los cuales hacen referencia a la diversidad cultural, étnica y natural, temas necesarios para el abordaje de los conceptos claves de la investigación que se lleva a cabo. Dichos artículos son el Art. 7 el cual reconoce y busca proteger la diversidad étnica y cultural; el Art. 10 y 68 por medio del cual se garantizan la enseñanza de las lenguas y tradiciones de los grupos étnicos en sus territorios y por último el Art. 70 que reconoce la cultura como fundamento de la nacionalidad el cual es deber del Estado de proteger lo que se refiere al patrimonio cultural y natural.

Por otro lado, es de gran relevancia tomar la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la cual habla en su Art. 56 y 57 sobre la etnoeducación como un servicio educativo para grupos étnicos, donde se promueve el respeto por la identidad cultural, las lenguas y las tradiciones.



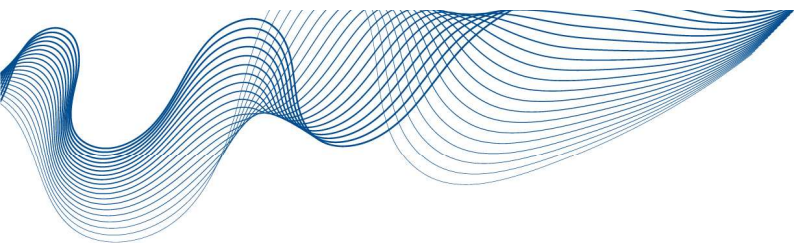
En este orden de ideas es relevante traer a colación la Ley 397 de 1997 (Ley General de Cultura) la cual declara de interés social y prioridad del Estado la salvaguardia, promoción y estímulo de la cultura y el patrimonio cultural de la Nación, en concordancia con esta, la Ley 1185 de 2008 (modificatoria de la Ley 397 de 1997), la cual fortalece la protección, salvaguardia y manejo sostenible del patrimonio cultural material e inmaterial de la Nación.

Desde las políticas y lineamientos educativos se encuentran los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) donde se plantea la lectura, la escritura y la oralidad como ejes articuladores del aprendizaje y la construcción de identidad cultural. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006), los cuales establecen los desempeños esperados en lo que respecta a la lectura, la escritura y la oralidad para el desarrollo integral de los estudiantes.

Capítulo 2. Diseño Metodológico

2.1. Enfoque Metodológico

La investigación Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros, se enmarca en el método cualitativo el cual es un campo de tipo interdisciplinario y multiparadigmático, que parte de enriquecerse de diversas tradiciones teóricas y metodológicas, que atraviesa las ciencias humanas como las ciencias sociales y naturales (Lincoln & Denzin, 1994). Este enfoque se caracteriza por ser interpretativo y naturalista, por medio del cual se busca comprender a la humanidad en su complejidad a partir del reconociendo de la influencia de perspectivas políticas, éticas y sociales en la construcción del conocimiento. En este mismo sentido Taylor y Bogdan (1986), establece que la investigación cualitativa produce datos descriptivos a partir de las palabras y las conductas de las personas en sus contextos naturales, por tanto, sus rasgos principales incluyen ser inductiva, holística, humanista y flexible, otorgando valor a todas las perspectivas y escenarios, y priorizando la validez y la comprensión desde el marco de referencia de los propios sujetos. En esta misma línea nea, LeCompte (1995) destaca que la investigación cualitativa recoge información a través de entrevistas, observaciones, notas de campo, grabaciones y otros registros, centrándose en los contextos naturales tal como se presentan. Para esta autora, su esencia radica en aproximarse a lo real, concreto y global, en



contraste con lo abstracto y fragmentado de otros enfoques.

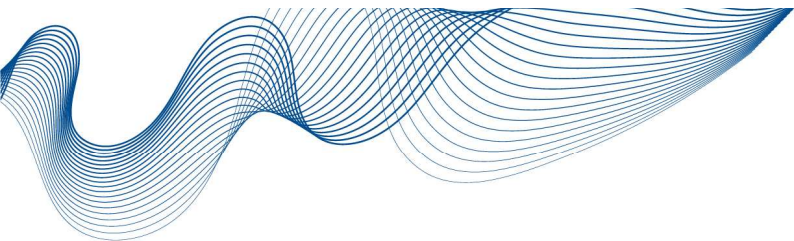
Este tipo de investigación se relaciona con el trabajo investigativo “Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros” porque es una metodología que busca comprender la realidad social desde dentro, dando voz a los sujetos y reconociendo el valor de sus experiencias, significados y contextos, en este sentido se busca que a través del reconocimiento y valoración del patrimonio cultural y natural se mejoren los procesos de lectura, escritura y oralidad, de esta manera se busca describir las características del problema tal y como se presentan en el contexto.

La investigación se sustenta en una perspectiva epistemológica interpretativa, la cual se basa en la comprensión de la realidad social y educativa desde la mirada de los actores que la viven. En esta perspectiva, se reconoce que el conocimiento no es absoluto ni objetivo, sino que se construye en la interacción entre el investigador y los participantes, valorando sus experiencias, percepciones, creencias y contextos culturales. Esta visión epistemológica permite entender los fenómenos educativos desde la subjetividad, teniendo en cuenta el contexto sociocultural, lingüístico y territorial de los estudiantes y sus comunidades, especialmente en regiones con gran diversidad étnica y cultural como Casanare, Antioquia y La Guajira.

En esta línea, la investigación no busca generalizar resultados, sino comprender profundamente las realidades particulares, a través del análisis de discursos, prácticas y significados que emergen del contexto escolar y comunitario, enfatizando en la problemática que se presenta en el contexto educativo en relación a las dificultades de lectura, escritura y oralidad, además del poco reconocimiento del patrimonio cultural y natural, es así como este tipo de investigación desde las situaciones sociales busca “perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas que se efectúan estas prácticas, comprensión de estas prácticas y las situaciones en las que se efectúan estas prácticas” (Kemmis, 1988, citado por, Herrera, 2014, p.10).

2.2.Contexto y participantes

El municipio de Pore se encuentra ubicado en el departamento de Casanare región de los llanos orientales de Colombia con un clima cálido propio del piedemonte llanero, se localiza hacia el norte del departamento a 71 kilómetros de la ciudad de Yopal sobre la vía Marginal del



llano, la economía se basa principalmente en la ganadería, petróleo, cultivo y procesamiento del arroz y cultivos de yuca, plátano, y frutales. Pore es uno de los municipios con mayor valor histórico de los Llanos Orientales y un símbolo de la independencia colombiana. Fundado en 1644, este pueblo conserva calles empedradas, construcciones coloniales y vestigios arquitectónicos que recuerdan su papel fundamental en la historia nacional.

Durante la Campaña Libertadora, Pore fue escenario del encuentro entre las tropas de Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander antes de dirigirse hacia el Puente de Boyacá, donde se consolidó la independencia de Colombia. Además, en 1818 fue designada capital provisional de la Nueva Granada libre, convirtiéndose en un centro político y militar estratégico.

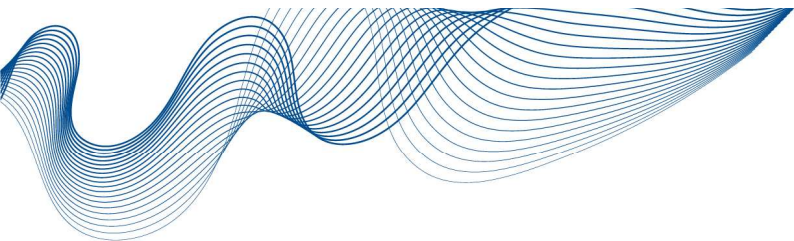
El municipio fue declarado Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación mediante la Ley 936 de 2004, debido a la importancia de su legado arquitectónico y cultural. Entre sus principales bienes patrimoniales se encuentran la antigua iglesia, las cárceles coloniales y el túnel histórico que conecta estas edificaciones, considerados Bien de Interés Cultural de carácter nacional.

En 2021, Pore ingresó a la Red Turística de Pueblos Patrimonio de Colombia, siendo el primer municipio de la Orinoquía en obtener este reconocimiento. Este nombramiento destacó no solo su arquitectura colonial y sus tradiciones llaneras, sino también su relevancia como “Cuna de la Gesta Libertadora”.

Hoy, Pore representa un patrimonio histórico vivo donde convergen la memoria de la independencia, la cultura llanera y la conservación de un valioso legado arquitectónico que fortalece la identidad histórica de Colombia.

En el casco urbano del municipio se encuentra ubicada la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe fundada hace más de 50 años por un prestigioso personaje del cual lleva su nombre, cuenta con 4 sedes urbanas y tres rurales con una cobertura de 1.700 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media técnica. La población estudiantil proviene principalmente del área urbana con un porcentaje menor del sector rural, también hay población migrante proveniente del país vecino Venezuela, y afrocolombiana. Por lo que representa una diversidad étnica y cultural muy marcada y que ha motivado el continuo ajuste del proyecto educativo institucional (PEI)

La Institución Educativa Antonio Roldán Betancur – Sede Eduardo Correa se encuentra

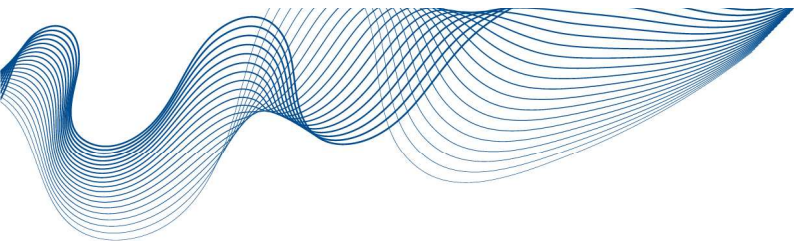


ubicada en el municipio de Tarazá en el departamento de Antioquia, específicamente en la subregión del Bajo Cauca antioqueño, caracterizado por su gran riqueza natural, conformada por ríos, montañas y una amplia biodiversidad propia del clima cálido tropical. Su contexto sociocultural refleja una población diversa, influenciada por tradiciones campesinas, afrodescendientes e indígenas, donde las prácticas culturales, la música, la oralidad y las actividades agrícolas y mineras forman parte de la vida cotidiana. Además, el municipio enfrenta desafíos sociales y económicos relacionados con el acceso a oportunidades, la educación y las dinámicas del conflicto armado, aspectos que han marcado profundamente su historia y desarrollo comunitario.

Esta Institución cuenta con el grupo de estudiantes de grado tercero de básica primaria, este grupo está conformado 30 estudiantes, con un promedio de edad entre 8 y 12 años. Predominantemente, provienen de familias nuclear (padre, madre y hermanos) pero algunos viven con tíos, abuelos, primos, padrastros o solo con la madre, y pertenecen a un nivel socioeconómico 1 y 2. El acceso a recursos educativos en casa es heterogéneo, encontrándose estudiantes con buenas condiciones para el aprendizaje en el hogar, mientras que otros presentan limitaciones en este aspecto.

Sus gustos son muy variados, disfrutan jugar, ver televisión, dormir, pasar tiempo en familia y compartir con amigos; en cuanto a la música, les agrada el reggaetón, las rancheras, la música cristiana, colombiana, la cumbia y la salsa; sus asignaturas favoritas incluyen Matemáticas, Lengua Castellana, Inglés y Educación Física. Se sienten tristes cuando enfrentan dificultades o conflictos, como peleas o problemas en sus relaciones con compañeros, así como cuando sus mamás los regañan. Sin embargo, encuentran felicidad al jugar, compartir con sus familias, alcanzar logros escolares, ver televisión y colaborar con los quehaceres del hogar. Un aspecto importante para destacar es que, cuando tienen dificultades, la mayoría busca apoyo en sus mamás, mientras que algunos recurren a sus papás, amigos o tíos, lo más interesante es que algunos también encuentran consuelo en Dios.

En el ámbito académico, los estudiantes muestran distintos niveles de aprendizaje, con algunos avanzados y otros con dificultades en lectura, escritura y resolución de problemas matemáticos, por lo que se requieren apoyo constante en la comprensión de problemas

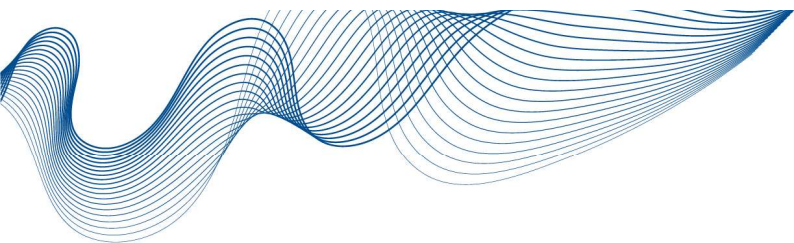


matemáticos y en la estructuración de ideas en textos escritos. Se observa una desmotivación en algunos hacia las actividades académicas, aunque suelen responder positivamente a estrategias lúdicas y participativas. En el aspecto cognitivo, procesan la información mejor a través de experiencias concretas y manipulativas, con estilos de aprendizaje diversos, entre visual, auditivo y kinestésico, sin embargo, presentan dificultades en la resolución de problemas que requieren análisis y razonamiento lógico, beneficiándose del aprendizaje por repetición y modelado de estrategias.

Desde el aspecto socioemocional, el grupo manifiesta conflictos interpersonales frecuentes, como peleas y desacuerdos, así como dificultades en la resolución pacífica de problemas. Su energía y necesidad de movimiento generan inquietud y distracción en el aula, lo que también se refleja en su autorregulación emocional, lo que hace que, en ocasiones, expresen frustración mediante rabietas o desconcentración, pero también responden bien a refuerzos positivos y dinámicas de integración. En la parte conductual, son inquietos y activos, con dificultades para mantener la atención por períodos prolongados, algunos interrumpen la clase y salen sin permiso, lo que hace necesaria la implementación de estrategias estructuradas para el control del comportamiento, sin embargo, a pesar de estos retos, responden favorablemente a actividades motivacionales y participativas.

La Institución Etnoeducativa Rural ANOUI, identificada con Código DANE 244560002633 y NIT 900825794-5, se encuentra ubicada en la Ranchería Kalantaisumana, kilómetro 42 de la vía que conduce de Riohacha a Maicao, margen izquierda, en la zona de Sabana del municipio de Manaure, departamento de La Guajira, Colombia. Su aprobación oficial fue otorgada mediante Resolución 1342 del 16 de octubre de 2018, y su actual rectora es la señora Gabina Berty Arévalo. Esta institución se encuentra inmersa en un contexto rural indígena y su oferta educativa abarca los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional. Su modelo educativo es de corte constructivista sociocultural, lo cual resulta coherente con su naturaleza etnoeducativa y con las particularidades de la comunidad a la que sirve. En cuanto a su infraestructura tecnológica, las sedes de mayor tamaño cuentan con computadores portátiles como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los rasgos más significativos de la institución es su carácter inclusivo y flexible,

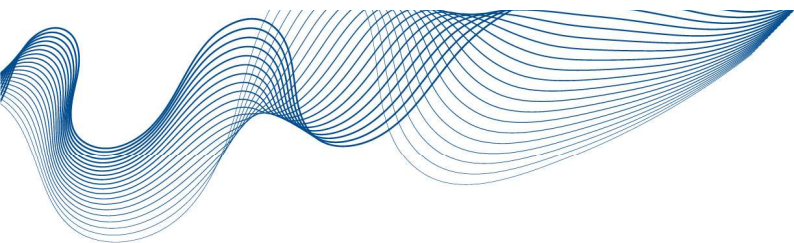


La ANOUI atiende a niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin distinción de edad, nacionalidad, condición física ni ideología, lo que se traduce en una convivencia escolar que integra tanto a estudiantes pertenecientes al pueblo indígena Wayúu como a estudiantes provenientes de la cultura occidental. Esta misma diversidad se refleja en su cuerpo docente, conformado por maestros indígenas Wayúu y por docentes de cultura occidental, lo cual enriquece las dinámicas pedagógicas al favorecer el diálogo intercultural dentro del aula.

La misión institucional expresa el compromiso de formar a sus estudiantes a través de los principios de formación ancestral Wayúu, reconociendo la identidad cultural propia como elemento esencial del proceso educativo, y promoviendo el fortalecimiento de competencias interculturales fundamentadas en el respeto y el reconocimiento de los derechos propios y ajenos, en consonancia con ello, su visión apunta hacia la excelencia educativa mediante la actualización permanente, la innovación y la integración, sin perder de vista el respeto por las costumbres y tradiciones de la etnia Wayúu ni las condiciones sociales de la cultura occidental.

En cuanto a los estudiantes objeto de investigación son del grado tercero de básica primaria que pertenecen en su mayoría al pueblo indígena Wayúu, hijos e hijas de familias Wayúu con prácticas, costumbres y cosmovisión propias de esta cultura ancestral. Un rasgo determinante de este grupo es que la gran mayoría de los estudiantes nunca ha salido de sus comunidades; han crecido y se han desarrollado íntegramente dentro de las rancherías, lo que implica que su mundo de referencia, sus formas de comunicación y sus saberes previos están profundamente arraigados en la cultura Wayúu, con escasa o nula exposición a contextos urbanos o a dinámicas escolares distintas a las de su entorno inmediato.

Esta condición fue un factor decisivo para comprender las particularidades que se observaron durante el desarrollo del proyecto, relacionado al bajo nivel de conocimiento explícito sobre su propia memoria ancestral lo que es paradójico en un grupo culturalmente tan definido, ya que responde precisamente a que dicho conocimiento se transmite de manera oral e informal en el seno familiar y comunitario, y no necesariamente a través de procesos escolarizados o reflexivos. Esto puso de manifiesto la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que recuperaran esas narrativas desde adentro, es decir, desde los propios referentes culturales de los estudiantes, para vincularlas de manera significativa al desarrollo de las



competencias comunicativas.

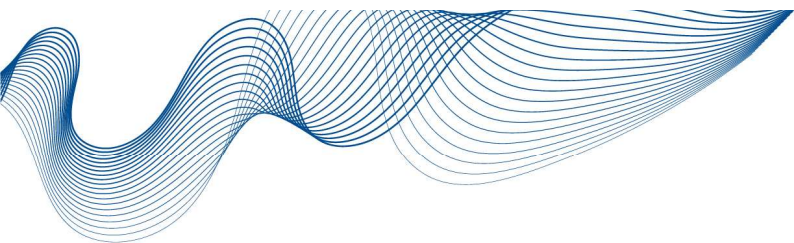
La selección de la Institución Etnoeducativa Rural ANOUI como escenario de investigación respondió a criterios de pertinencia contextual, accesibilidad y coherencia con los objetivos del proyecto. En primer lugar, su naturaleza etnoeducativa la convierte en un espacio privilegiado para explorar la relación entre las narrativas culturales ancestrales y el fortalecimiento de las competencias comunicativas, dado que su modelo educativo ya reconoce la identidad cultural Wayúu como eje articulador del proceso formativo. En segundo lugar, la presencia de una población estudiantil mayoritariamente indígena, con arraigo territorial y cultural profundo, ofrece condiciones idóneas para indagar sobre el vínculo entre memoria ancestral, territorio e identidad, categorías centrales de esta investigación. Por último, la elección del grado tercero de básica primaria obedeció a que en este nivel los estudiantes se encuentran en una etapa de consolidación de las competencias de lectura, escritura y oralidad, lo que hace especialmente relevante intervenir con estrategias que integren el patrimonio cultural como recurso pedagógico.

2.3. Instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de investigación implementadas son la observación no participante que, para Herrera, (2014) permite “obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce” (p. 14), en este sentido la observación implica la elección del problema que se quiere estudiar, la definición del contexto y la escogencia de la muestra y el periodo de observación, para poder obtener información precisa y relevante del fenómeno estudiado.

En este orden de ideas, la observación directa en el aula se llevará a cabo sin intervención por parte del investigador, permitiendo registrar cómo se manifiestan las habilidades comunicativas de los estudiantes en situaciones cotidianas. Este tipo de observación posibilita una aproximación natural al fenómeno educativo, brindando datos sobre comportamientos, interacciones, formas de participación y uso del lenguaje en contextos reales (Stake, 1995; Álvarez-Gayou, 2003). Se utilizará un diario de campo estructurado, que permitirá sistematizar la información recogida con base en categorías previamente definidas, como fluidez lectora, comprensión, expresión oral, organización de ideas y participación en clase.

Otra técnica de indagación a implementar es el cuestionario que para Herrera, (2014) no



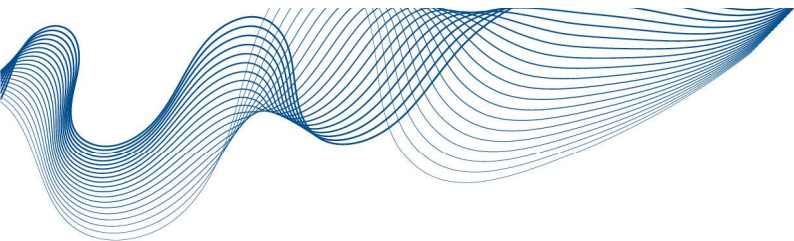
suele considerarse una técnica representativa de la investigación cualitativa, porque está más relacionada a la investigación cuantitativa, sin embargo, también pueden ser una herramienta útil para la recolección de datos en estudios cualitativos, siempre que se adapten al propósito de la investigación, es así como a través de este se buscará información descriptiva y específica de las respuestas ofrecidas a los sujetos participantes en el proceso investigativo, Es importante que estas opciones estén redactadas de forma tal que permitan responder a todos los encuestados.

El cuestionario se aplicará en forma de encuesta con preguntas abiertas estudiantes, con el propósito de obtener información de los grupos focales. Esta técnica permitirá conocer prácticas familiares y sociales, saberes tradicionales, fiestas locales, narraciones orales y juegos que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes. De acuerdo con Sampieri, Collado y Lucio (2022), las encuestas cualitativas pueden ser muy útiles cuando se busca explorar prácticas culturales y sociales desde una perspectiva amplia, especialmente si se combinan con otras técnicas de corte interpretativo.

Como tercera técnica de recolección de datos se aplicará el análisis de producciones estudiantiles, esta técnica permite evaluar las capacidades en lectura, escritura y oralidad a través del análisis de textos escritos y producciones orales elaboradas por los estudiantes. De acuerdo con Cassany (2006, 2012), analizar lo que los estudiantes escriben y dicen en contextos reales de aprendizaje es fundamental para comprender cómo construyen significados, expresan ideas y se apropian del lenguaje. Para evaluar las producciones de los estudiantes se empleará la observación rigurosa que considerará criterios como coherencia, gramática, vocabulario, creatividad, estructura textual y vínculo con el contexto cultural.

Posterior a la recolección de datos, se procederá a la sistematización, categorización y análisis cualitativo de la información, con el fin de identificar patrones, necesidades y oportunidades para el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas. Según Miles y Huberman (1994) y Strauss y Corbin (2002), el análisis cualitativo permite organizar y reducir los datos para extraer significados y generar comprensiones profundas del fenómeno investigado, lo que permitirá construir una propuesta didáctica fundamentada en la realidad observada y alineada con las necesidades comunicativas y culturales de los estudiantes.

Se puede establecer que las técnicas seleccionadas permiten una recolección de datos



coherente con el enfoque cualitativo e interpretativo de la investigación, facilitando una comprensión profunda de los procesos de lectura, escritura y oralidad en relación con el territorio y la identidad cultural, dichas técnicas al estar respaldadas por autores reconocidos en el campo de la investigación educativa, ofrecen herramientas valiosas para caracterizar la realidad, identificar recursos pedagógicos del contexto y diseñar propuestas significativas, situadas y transformadoras.

2.4. Plan de acción

Fase 1: Identificación de necesidades contextuales: En esta fase, se realiza la identificación de la problemática, y se realiza la revisión documental para fundamentar la problemática identificada, además de identificar los antecedentes. En esta fase, además, busca establecer una descripción precisa de la población, construir caracterización de los sujetos participantes de la investigación. En esta fase se diseñó la, el enfoque, la metodología y las técnicas de recolección de la información a partir de la realización de una revisión bibliográfica con los autores que servirán como base teórica sólida para la investigación.

FASE 2: Recolección de la información: En esta fase se llevará a cabo la recolección de la información, se realizarán las observaciones y las entrevistas semiestructuradas, posterior a la recolección de la información se realiza un análisis de esta, que permita caracterizar las necesidades de la población que permitan el diseño de las estrategias.

FASE 3: Impacto de la investigación y sistematización del proceso: En esta fase se evaluará el impacto de la investigación y se realizará la sistematización de las conclusiones. También se recopilará evidencia que respalde las conclusiones, identificando buenas prácticas susceptibles de ser replicadas en otros contextos o consideradas para futuros proyectos. Se realizará un análisis profundo de los resultados obtenidos, reflexionando sobre los factores que contribuyeron al éxito, así como sobre los retos o limitaciones encontrados. Finalmente, se documentará de manera sistemática todo el proceso, desde la planificación hasta la evaluación del impacto, organizando la información de forma clara, coherente y útil para futuras consultas.

FASE 4: Socialización de resultados y hallazgos: En esta última fase se presentarán los resultados del proyecto en una reunión con las partes interesadas, con el fin de recibir comentarios y retroalimentación.

**Cronograma: Junio 2025 – Junio 2026**

FASE	ACTIVIDAD	Jun 2025	Jul 2025	Ago 2025	Sep 2025	Oct 2025	Nov 2025	Dic 2025	Ene 2026	Feb 2026	Mar 2026	Abr 2026	May 2026	Jun 2026
FASE 1 Identificación de necesidades contextuales	Identificación de la problemática y árbol de problemas					-	-							
	Revisión documental: antecedentes (internacionales, nacionales, regionales)					-	-							
	Elaboración de ficha de lectura y tabla de categorías					-	-							
	Construcción de referentes conceptuales y teóricos					-	-							
	Definición del enfoque, metodología y técnicas de recolección					-	-							
	Reunión con directora del proyecto / revisión de avances					-	-							
	Gestión de permisos institucionales					-	-							
	Socialización del proyecto y consentimientos informados					-	-							
	Selección de instrumentos de recolección					-	-							
FASE 2 Recolección de la información	Aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de grado 3°					-	-							
	Observaciones					-	-							



FASE	ACTIVIDAD	Jun 2025	Jul 2025	Ago 2025	Sep 2025	Oct 2025	Nov 2025	Dic 2025	Ene 2026	Feb 2026	Mar 2026	Abr 2026	May 2026	Jun 2026
	(escritura y oralidad con los estudiantes) y registro en diarios de campo													
	Análisis de resultados y caracterización de necesidades					-	-							
FASE 3 Impacto de la investigación y sistematización	Evaluación del impacto de la investigación					-	-							
	Recopilación de evidencias.					-	-							
	Análisis profundo de resultados y reflexión sobre logros y limitaciones					-	-							
	Documentación sistemática del proceso investigativo					-	-							
	Sistematización de conclusiones					-	-							
FASE 4 Socialización de resultados y hallazgos	Presentación de resultados a partes interesadas					-	-							
	Recepción de comentarios y retroalimentación					-	-							

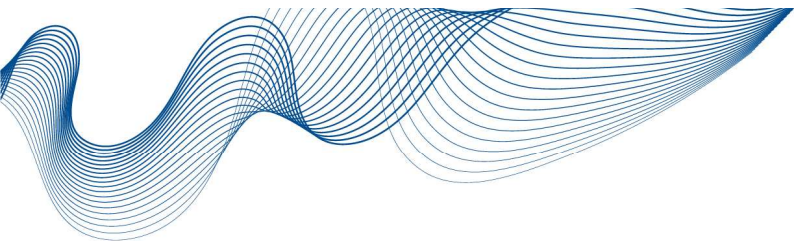
Convenciones: ■ Color sólido = mes con actividad programada ■ Gris = receso académico o sin actividades (Oct-Nov 2025)

Fases: Azul (Fase 1) | Verde (Fase 2) | Morado (Fase 3) | Naranja (Fase 4)

Capítulo 3. Implementación y Reflexión

3.1.Desarrollo del plan de acción

El desarrollo del proyecto de investigación Lenguaje, Memoria y Territorio: Leo Tras Las Huellas de Mis Ancestros se llevó a cabo mediante un proceso organizado y sistemático,

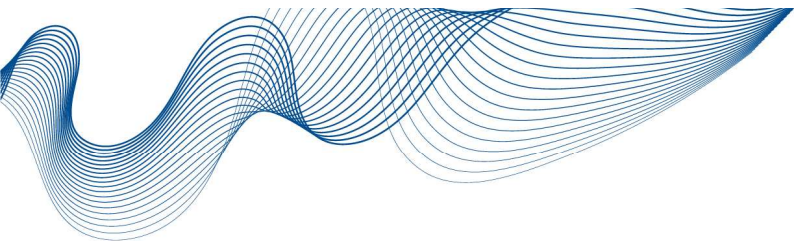


estructurado en cuatro fases que permitieron identificar las necesidades del contexto educativo, recolectar información relevante, analizar el impacto de la investigación y socializar los hallazgos obtenidos. Este proceso se desarrolló en las tres instituciones educativas teniendo como población participante a estudiantes de grado tercero de básica primaria.

En la FASE 1 relacionada a la identificación de las necesidades contextuales, se constituyó en el punto de partida del proceso investigativo y se desarrolló entre los meses de junio y septiembre de 2025., en ella se llevaron a cabo las acciones fundamentales que permitieron delimitar el problema de investigación, configurar la población participante y establecer los fundamentos teóricos y metodológicos del estudio.

En primer lugar, se realizó la identificación de la problemática en el mes de junio de 2025 y se conformó el grupo de investigación encargado del desarrollo del proyecto de grado. Durante esta etapa inicial se plantearon diversas ideas y propuestas relacionadas con problemáticas presentes en los contextos escolares de cada una de las instituciones educativas; a partir de los diálogos y análisis realizados, se identificó como necesidad principal el bajo desarrollo de las competencias de lectura comprensiva, escritura creativa y oralidad expresiva en los estudiantes. Como herramienta de sistematización del problema, se elaboró el árbol de problemas, instrumento que permitió visualizar con claridad las causas que originan las dificultades en las competencias comunicativas, entre ellas, la escasa vinculación de las narrativas culturales propias en los procesos pedagógicos y las consecuencias que estas generan en el aprendizaje y en la identidad cultural de los estudiantes.

En segundo lugar, se realizó la revisión documental para fundamentar la problemática e identificar los antecedentes investigativos. En el mes de julio de 2025 se inició la construcción de una ficha de lectura que permitió recopilar información correspondiente a cinco investigaciones internacionales, cinco nacionales y cinco regionales relacionadas con la temática del proyecto. Este ejercicio fue fundamental para sustentar teóricamente la investigación, confirmar la pertinencia del problema identificado y situar el estudio dentro de un contexto académico más amplio. En agosto de 2025 se culminó la construcción de la ficha de lectura y se avanzó en la elaboración de los antecedentes investigativos y los referentes conceptuales, elementos que fortalecieron el marco teórico del proyecto y permitieron consolidar las bases epistemológicas de

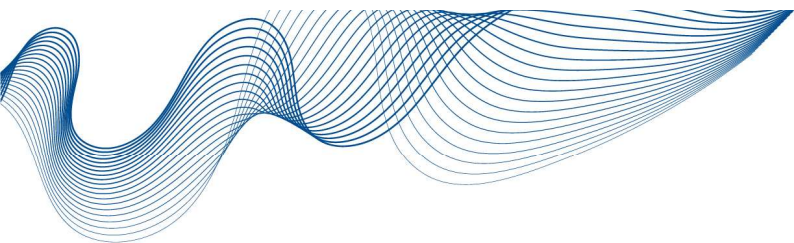


la investigación.

En tercer lugar, se estableció una descripción precisa de la población y se construyó la caracterización de los sujetos participantes de la investigación, donde la población objeto de estudio corresponde a estudiantes de grado tercero de básica primaria pertenecientes a tres instituciones educativas, ubicadas en diferentes contextos territoriales y culturales del país. Esta caracterización consideró aspectos como el entorno familiar, el arraigo cultural, el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas y la relación de los estudiantes con las tradiciones, mitos, leyendas y narrativas propias de sus comunidades. Asimismo, se diseñó una tabla de categorías de análisis que orientó el proceso investigativo y facilitó la organización conceptual de la información recolectada.

En cuarto lugar, se diseñó el enfoque, la metodología y las técnicas de recolección de la información. En septiembre de 2025 se definió el enfoque metodológico del estudio, seleccionando la investigación acción como tipo de investigación y el enfoque interpretativo como método de análisis, donde esta decisión respondió a la necesidad de comprender las dinámicas educativas desde la realidad de los participantes y generar procesos de transformación pedagógica en el aula. Esta elección metodológica se fundamentó en una revisión bibliográfica sólida que permitió identificar a los autores de referencia para cada categoría teórica del proyecto, entre ellos investigadores del campo de la didáctica del lenguaje, la pedagogía crítica, la memoria cultural y la etnoeducación, quienes proporcionaron la base conceptual necesaria para interpretar los hallazgos del estudio. Durante octubre y noviembre de 2025 no fue posible desarrollar actividades de campo debido a la culminación del semestre académico de la maestría y al periodo de vacaciones escolares de los estudiantes.

En diciembre de 2025 se realizó el primer encuentro con la directora del proyecto de grado, Johana Espitia Espinosa, con quien se acordó continuar el proceso investigativo. Posteriormente, en enero de 2026 se recibieron orientaciones sobre la necesidad de gestionar los permisos institucionales para el desarrollo de la investigación en cada una de las instituciones educativas participantes. En febrero de 2026 se realizaron encuentros con padres de familia y estudiantes con el propósito de socializar el proyecto y gestionar la firma de los consentimientos informados requeridos para la participación en la investigación.

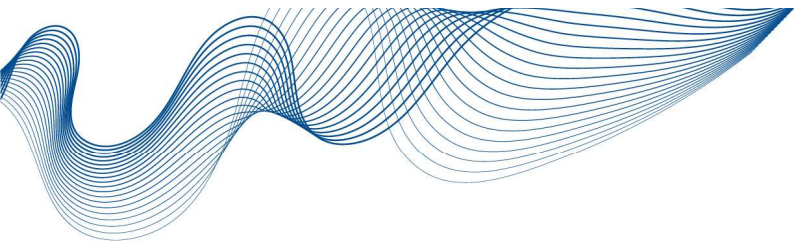


En la FASE 2 donde se dio la recolección de la información, se desarrolló a partir del mes de marzo de 2026 e implicó la aplicación sistemática de los instrumentos de investigación seleccionados, con el propósito de obtener información rica y contextualizada sobre las competencias comunicativas de los estudiantes y su relación con la memoria cultural y el territorio.

En cuanto a las observaciones, se desarrollaron tres diarios de campo en los que se registraron de manera detallada las observaciones realizadas en el aula en torno a los tres elementos del lenguaje investigados: escritura, lectura y oralidad. En cada institución educativa se diseñó la misma estrategia básica, adaptada al contexto particular donde se llevaba a cabo. Para la observación en escritura, se utilizó la aplicación de la entrevista como insumo, a través del cual se evidenciaron tanto las fortalezas como las dificultades que los estudiantes presentaban al expresarse por escrito. En relación con la lectura, se seleccionaron textos propios de cada región como mitos, leyendas y relatos tradicionales, para realizar ejercicios de lectura en voz alta en el aula, lo que permitió identificar el nivel de comprensión lectora y el vínculo afectivo de los estudiantes con los relatos de su entorno cultural. Finalmente, para la observación en oralidad, se propició un espacio de conversatorio en el que los estudiantes compartieron cuentos, mitos o leyendas propios de la región que habitaban, lo que permitió valorar sus habilidades de expresión oral y su nivel de conocimiento sobre el patrimonio cultural local.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, se desarrollaron entrevistas individuales a los estudiantes de grado tercero de las tres instituciones participantes. Cada estudiante respondió de manera espontánea a las preguntas formuladas, lo que permitió recopilar información relevante relacionada con sus experiencias personales, sus habilidades comunicativas y sus conocimientos sobre la cultura y las tradiciones de su comunidad. El carácter semiestructurado del instrumento posibilitó que los investigadores profundizaran en aspectos particulares surgidos durante el diálogo, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno estudiado.

Posterior a la recolección de la información, se realizó un análisis preliminar de los datos obtenidos que permitió identificar patrones y regularidades significativas en las respuestas y comportamientos observados, dicho análisis posibilitó caracterizar las necesidades de la población con mayor precisión, constituyendo un insumo fundamental para el diseño de las



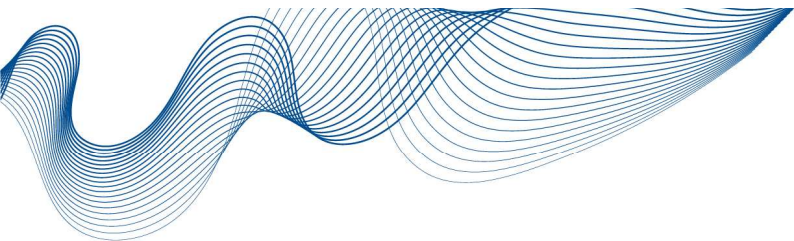
estrategias pedagógicas que darían respuesta a las problemáticas detectadas.

En la FASE 3 se analizó el impacto de la investigación y se sistematizó el proceso y, fue desarrollada durante los meses de marzo y abril de 2026, donde se llevó a cabo la evaluación del impacto de la investigación y la sistematización de todo el proceso vivido. Esta fase permitió articular los hallazgos obtenidos con los referentes teóricos construidos en la fase inicial, generando una comprensión integral de la problemática abordada.

Se realizó un análisis profundo de los resultados obtenidos, reflexionando sobre los factores que contribuyeron a evidenciar la problemática, así como sobre los retos y limitaciones encontrados a lo largo del proceso. Las actividades pedagógicas implementadas como la lectura de mitos, leyendas y cuentos propios de las culturas de los estudiantes, ejercicios de escritura creativa y espacios de oralidad a partir de narraciones ancestrales, permitieron constatar que los procesos de comprensión lectora, expresión oral y producción escrita no presentaban niveles óptimos de desarrollo. Asimismo, se descubrió que el reconocimiento de la memoria cultural y el sentido de pertenencia hacia el territorio y las tradiciones de las comunidades participantes también mostraban indicadores negativos, dado que muchos estudiantes expresaron tener escaso conocimiento sobre sus costumbres, creencias e identidad cultural.

Se recopiló evidencia que respalda estas conclusiones a partir de los registros de los diarios de campo, las transcripciones de las entrevistas y las producciones de los estudiantes, donde la observación permitió constatar que los estudiantes presentaron dificultades para interpretar los textos leídos y que sus respuestas en el marco de la entrevista no siempre fueron coherentes con las preguntas planteadas, evidenciando el déficit en la comprensión lectora. Del mismo modo, se identificó un bajo nivel de conocimiento sobre el patrimonio e identidad cultural de sus regiones, lo que ratificó la necesidad del proyecto de vincular las narrativas ancestrales a los procesos educativos.

A partir de estos hallazgos, se identificaron buenas prácticas susceptibles de ser replicadas en otros contextos educativos o consideradas para futuros proyectos, particularmente aquellas relacionadas con el uso de textos regionales en la enseñanza de la lectura, la promoción de conversatorios culturales como estrategia de oralidad y la escritura creativa fundamentada en relatos tradicionales. Finalmente, se documentó de manera sistemática todo el proceso, desde la



planificación hasta la evaluación del impacto, organizando la información de forma clara, coherente y útil para futuras consultas, garantizando así la transferibilidad de las experiencias pedagógicas significativas construidas a lo largo del proyecto.

En la FASE 4 de socialización de resultados y hallazgos, se plantea la presentación de los resultados del proyecto ante las comunidades educativas de las tres instituciones participantes y demás partes interesadas, la cual tiene como propósito central compartir los hallazgos del proceso investigativo de manera accesible y didáctica, de tal forma que permita reflexionar colectivamente sobre la importancia de integrar las narrativas culturales y ancestrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

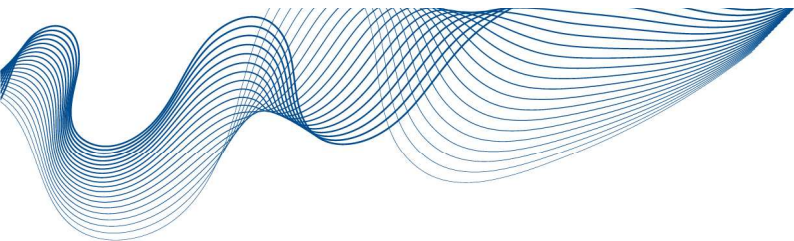
Para ello, se organizará una reunión con las partes interesadas como lo son los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, en la que se presentarán los resultados obtenidos y se abrirá un espacio para recibir comentarios, retroalimentación y sugerencias. Esta instancia participativa es fundamental para enriquecer las conclusiones del proyecto y validar los hallazgos desde la perspectiva de los propios actores de la comunidad educativa.

La sistematización del proceso permitió consolidar experiencias pedagógicas significativas que aportan al desarrollo de estrategias educativas contextualizadas y orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural, la memoria ancestral y las habilidades comunicativas en estudiantes de básica primaria. En conjunto, las cuatro fases del proyecto evidencian la pertinencia y la necesidad de un enfoque educativo que reconozca y valore el patrimonio cultural de las comunidades como eje articulador de los procesos de aprendizaje del lenguaje.

3.2.Observaciones y ajustes

Tras el desarrollo del proyecto Lenguaje, Memoria y Territorio: Leo Tras Las Huellas de Mis Ancestros, el proceso investigativo permitió identificar un conjunto de dificultades que exigieron ajustes pedagógicos y metodológicos para garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos. A continuación, se describen las principales dificultades surgidas y las estrategias implementadas para superarlas.

Una primera dificultad estuvo relacionada con la motivación y participación de los estudiantes, porque al iniciar las actividades vinculadas con elementos propios de su cultura, se evidenció un bajo nivel de interés, derivado del escaso conocimiento que los estudiantes



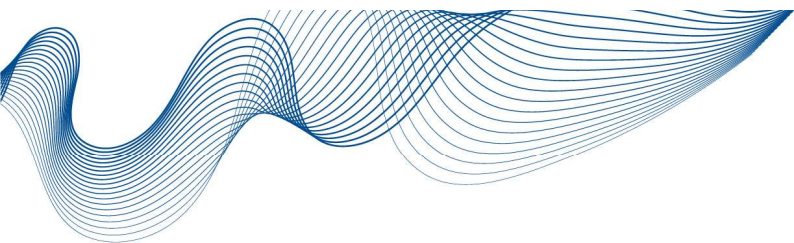
tenían tanto de su territorio como de su memoria ancestral, frente a esta situación, se optó por incorporar cuentos, mitos y leyendas tradicionales como punto de entrada, ya que estos géneros narrativos resultaron ser más cercanos y accesibles para los estudiantes, facilitando la transmisión de conocimientos sobre sus comunidades y generando mayor disposición hacia las actividades.

Una segunda dificultad se presentó durante la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, donde se evidenció que varios estudiantes no comprendían el sentido de las preguntas formuladas, haciendo que en múltiples ocasiones fuese necesario reformularlas o explicarlas con mayor claridad para que los participantes pudieran responder. Adicionalmente, el análisis de las respuestas obtenidas permitió identificar que algunos estudiantes respondían con ideas poco coherentes o escasamente relacionadas con lo que se les preguntaba, lo que evidenció limitaciones en la comprensión lectora y en el procesamiento de información. Como estrategia de ajuste, se simplificó el lenguaje de las preguntas y se incorporaron apoyos visuales para facilitar la comprensión.

Una tercera dificultad correspondió a las diferencias en los niveles de lectura, escritura y expresión oral entre los estudiantes, porque a medida que avanzaron las actividades pedagógicas, se hizo evidente que estas brechas dificultaban la fluidez verbal y la comprensión de los textos trabajados. Para atender esta heterogeneidad, se adaptaron los materiales de lectura y escritura según el contexto cultural de los estudiantes de cada institución, incorporando narraciones orales e imágenes relacionadas con las costumbres y creencias propias de cada cultura, con el fin de fortalecer la comprensión textual desde referentes significativos para los participantes.

Por último, se puede decir que fue necesario ajustar el desarrollo de algunas actividades al cronograma institucional de cada establecimiento educativo, teniendo en cuenta los tiempos disponibles y las dinámicas escolares particulares de cada institución involucrada.

A partir de las observaciones realizadas y los análisis derivados de cada actividad, se proponen los siguientes ajustes para fortalecer futuras aplicaciones de la propuesta: diseñar actividades pedagógicas permanentes que integren la cultura, la oralidad y las narraciones ancestrales dentro del currículo escolar; formar a los docentes en estrategias interculturales y



en el fortalecimiento de competencias comunicativas; vincular a las familias en los procesos educativos como agentes que contribuyen a preservar la memoria cultural, las creencias y las costumbres; y continuar con la implementación del proyecto para lograr un mayor impacto en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de grado tercero.

3.3. Análisis de datos

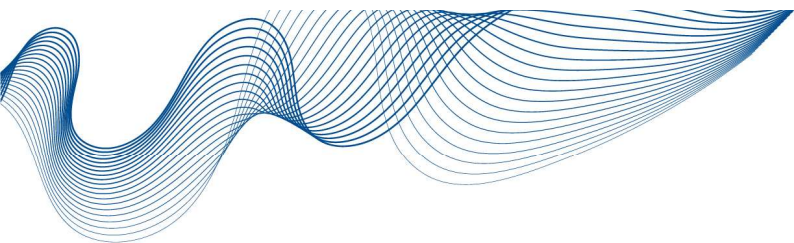
El análisis de los datos de la investigación Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros se realizó a la luz del enfoque cualitativo interpretativo, el cual tiene coherencia con la naturaleza de la investigación. El uso de técnicas de recolección de la información como la entrevista semiestructurada y la observación no participante registrada en diarios de campo establecer una organización, categorizar y analizar patrones, relaciones y significados que emergen de los datos obtenidos.

La categorización para el análisis de los resultados fue producto de los referentes teóricos y los resultados emergentes del proceso de investigación, lo que permitió que en un momento inicial que se leyera de manera detallada cada una de las respuestas emitidas por los estudiantes y se registrara cada elemento observado en las estrategias de lectura, escritura y oralidad, respondiendo además a los objetivos de investigación propuestos.

El análisis se desarrolló por medio de dos categorías principales, las cuales son las competencias comunicativas y el patrimonio cultural y natural, de estas se desprendieron subcategorías, es decir, en relación con las competencias comunicativas se analizó la lectura comprensiva, la escritura creativa y la oralidad expresiva y en cuanto al patrimonio cultural y natural se buscó analizar lo relacionado con los temas de tradiciones, relatos locales, prácticas culturales, festividades, elementos naturales representativos, identidad territorial y transmisión intergeneracional de saberes.

Establecidas las categorías se procede a realizar la comparación y contrastación de la información recolectada en las tres instituciones educativas donde se realizó el proceso investigativo, esto permitió identificar semejanzas, diferencias y particularidades en cada uno de los territorios, logrando con esto la comprensión de cómo las competencias comunicativas están relacionadas con los niveles de apropiación cultural y natural propios del contexto.

Para el fortalecimiento de la validez y confiabilidad de los hallazgos se implementó la

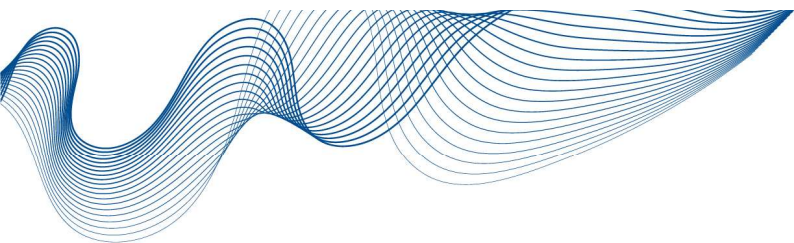


triangulación de la información a partir de dos fuentes principales, las cuales fueron la entrevista semiestructurada y la observación no participante consignada en los diarios de campo, permitiendo que se confrontaran cada uno de los hallazgos y se obtuviera una comprensión mucho más amplia de la realidad estudiada.

En la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe (Pore, Casanare), el análisis de los resultados permitió la identificación de tres temas importantes los cuales fueron la comprensión lectora y la producción escrita, el conocimiento de patrimonio llanero y su relación con la identidad territorial en la motivación hacia el aprendizaje. En lo que respecta a las competencias comunicativas, se evidenció en los estudiantes un nivel medio en la comprensión lectora y aunque manifestaron comprender los textos que leían, durante la observación de pudo identificar dificultades para la realización de inferencias, la interpretación de mensajes implícitos y argumentar respuestas; en cuanto a la escritura, se muestra una disposición para la producción de relatos y cuentos, pero se identificó que los estudiantes tienen dificultades para desarrollar ideas con organización, coherencia y uso adecuado de signos de puntuación.

En cuanto al patrimonio cultural y natural los estudiantes por medio de sus respuestas reconocen elementos que son propios de la cultura llanera, como lo son los festivales, la música, las leyendas, las actividades ganaderas, los paisajes y las manifestaciones tradicionales. Además, se identificó una valoración positiva por parte de los estudiantes a elementos positiva de elementos naturales como los ríos, la fauna y los paisajes característicos del departamento de Casanare.

La triangulación de la información recolectada y los objetivos de investigación mostraron una coherencia entre lo respondido por los estudiantes y las observaciones realizadas en el aula durante el proceso investigativo, puesto que mientras los estudiantes afirmaban conocer algunas tradiciones del llano, la observación demostraba que el conocimiento era parcial y, en algunos casos en particular era superficial. en este sentido, se evidenció que los estudiantes tienen intereses por las narraciones de historias del territorio, aunque con frecuencia recurren a temáticas externas. Estos hallazgos permitieron establecer que existe un potencial importante para fortalecer las competencias comunicativas a través de recursos pedagógicos relacionados con la identidad llanera, aprovechando el interés de los estudiantes por las narraciones y los



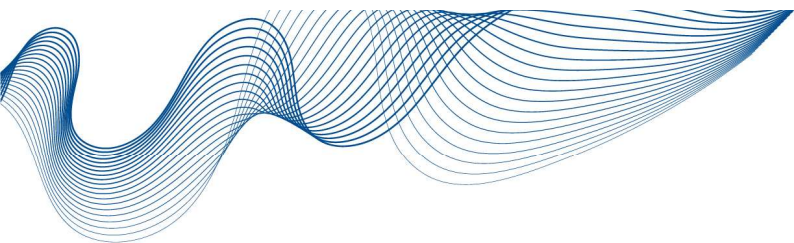
relatos tradicionales.

Por otro lado, en la Institución Educativa Antonio Roldán Betancur – Sede Eduardo Correa (Tarazá, Antioquia) se identificaron tres ejes temáticos centrales los cuales se relacionaron a dificultades en la comprensión lectora y la oralidad, reconocimiento de relatos tradicionales y valoración del entorno natural y cultural. Los resultados evidenciaron mayores dificultades en los procesos de lectura y comprensión textual, donde las observaciones que se realizaron registraron problemas para interpretar preguntas, expresar opiniones y construir respuestas argumentadas; en este sentido en cuanto a la oralidad se observó mucha inseguridad y escasa participación en actividades comunicativas, situación que limitaba la construcción colectiva de conocimientos.

En relación con el eje temático relacionado con el patrimonio cultural, se evidenció que los estudiantes identificaron leyendas populares como La Llorona, La Patasola, El Silbón y el Jinete sin Cabeza; además se destacaron las Fiestas del Río como una de las principales manifestaciones culturales del municipio. En relación con el patrimonio natural, sobresalieron el río Tarazá, los recursos hídricos y la riqueza natural del territorio.

La triangulación permitió establecer que, aunque los estudiantes reconocen algunos relatos tradicionales, estos conocimientos no se encuentran plenamente integrados a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Las entrevistas mostraron que los estudiantes tienen familiaridad con ciertas leyendas, sin embargo, las observaciones realizadas en la actividad de producción oral reflejaron una gran dificultad para narrarlas de manera estructurada o relacionarlas con experiencias personales. En este mismo orden de ideas, se pudo identificar que hay relación limitada de apropiación de las narrativas locales y dificultades comunicativas lo que permitió concluir que la incorporación sistemática de relatos, historias y tradiciones propias de Tarazá podría favorecer tanto el fortalecimiento de la identidad territorial como el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y oralidad.

En la Institución Etnoeducativa Rural Anoui – Sede Jotomana (Manaure, La Guajira) se identificaron cuatro núcleos temáticos principales los cuales fueron dificultades en lectura y escritura, conocimiento de la cultura Wayúu, oralidad como medio de transmisión cultural y preservación de la identidad territorial. Lo anterior se evidenció en los registros de observación,

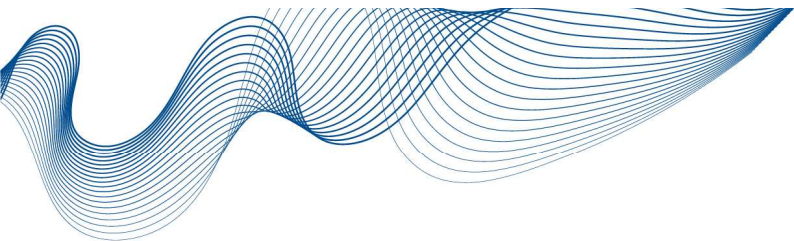


en donde durante las actividades de lectura en voz alta se observaron procesos de lectores lentos, lectura silábica, dificultades de pronunciación y bajos niveles de comprensión textual, además, en las producciones escritas se identificaron problemas de ortografía, omisión de letras, ausencia de tildes y dificultades para organizar las ideas de forma coherente.

Relacionado al patrimonio cultural, los estudiantes reconocen elementos que hacen parte de su cultura y son representativos de las comunidades Wayúu como la danza de la Yonna, los chinchorros, los rituales funerarios, el cementerio tradicional y los relatos transmitidos por los mayores, lo cual es importante en la transmisión de la cultura y la perpetuación de esta en el tiempo. Entre los elementos naturales sobresalió el jagüey como recurso fundamental para la comunidad.

La triangulación en el análisis de los datos permitió identificar una situación particularmente que se volvió significativa y es que aunque algunos estudiantes reconocen prácticas culturales propias de su comunidad, existe un proceso progresivo de debilitamiento en la transmisión de conocimientos tradicionales, esto evidenciado en las entrevistas donde se pudo identificar un vacío en el conocimiento de relatos ancestrales y las observaciones confirmaron que muchos estudiantes presentan dificultades para narrar historias relacionadas con su cultura. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, también se identificó un alto potencial pedagógico en la tradición oral Wayúu, donde dichas observaciones demostraron que los estudiantes participan con mayor interés cuando las actividades se relacionan con relatos, mitos o experiencias propias de su comunidad, lo que confirma la importancia de fortalecer propuestas etnoeducativas que integren la lengua, la oralidad y los saberes ancestrales como recursos para el desarrollo de las competencias comunicativas.

Se puede concluir que la triangulación realizada entre entrevistas, observaciones de aula y los objetivos de investigación permitieron la validación de los principales hallazgos de la investigación porque en las tres instituciones se evidenciaron dificultades en lectura, escritura y oralidad, acompañadas por un conocimiento parcial del patrimonio cultural y natural de los territorios. No obstante, también se identificó que los estudiantes muestran interés por conocer y narrar aspectos relacionados con su contexto cuando estos son incorporados de manera pedagógica, significativa y contextualizadas en las actividades pedagógicas. Esta convergencia



de la información obtenida mediante las diferentes técnicas permitió concluir que existe una relación directa entre el fortalecimiento de la identidad territorial y el desarrollo de las competencias comunicativas, por lo que el patrimonio cultural y natural se configura como un recurso pedagógico pertinente para promover aprendizajes contextualizados, significativos y culturalmente relevantes en los territorios de Pore, Tarazá y Manaure.

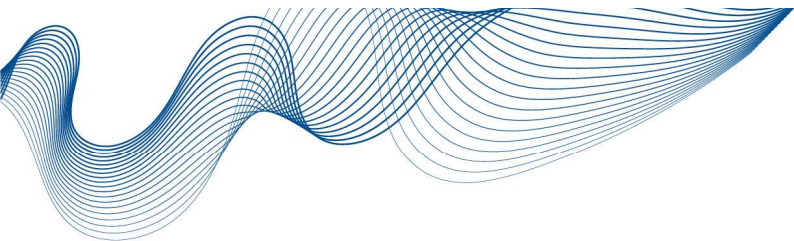
Capítulo 4. Resultados y Discusión

4.1. Resultados

A partir de los resultados recogidos mediante los distintos instrumentos aplicados en las tres instituciones educativas, se llevó a cabo el análisis considerando los objetivos de la investigación. En primer lugar, se buscó responder al primer objetivo generar, el cual hace referencia a conocer el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas —lectura, escritura y oralidad— de los estudiantes de tercer grado en las instituciones Rafael Uribe Uribe (Pore, Casanare), Antonio Roldán Betancur – Sede Eduardo Correa (Tarazá, Antioquia) y Etnoeducativa Rural Anoui – Sede Jotomana (Manaure, La Guajira).

Los hallazgos revelan que los estudiantes de las tres instituciones se encuentran en niveles distintos de desarrollo, en cuanto a la comprensión lectora, en la institución de Pore el 59% de los estudiantes manifestó entender lo que lee, mientras que el 33% reconoció tener dificultades al respecto; en Tarazá, la situación es más preocupante porque solo el 43% afirmó comprender los textos, en tanto que el 57% mostró problemas tanto de comprensión lectora como de interpretación de las preguntas; el panorama más crítico se encontró en Manaure, donde el 66,7% de los estudiantes señaló no comprender lo que lee y apenas el 33,3% indicó lograrlo.

Frente a la producción escrita, se encontró una disposición variable hacia la escritura de relatos ligados al territorio, en Pore, el 78% de los estudiantes mostró interés por escribir historias, aunque buena parte de ellas se inclinan hacia temas como el terror y la fantasía, en Tarazá, el 65% expresó disposición para escribir cuentos, mientras que el 35% restante no mostró interés por esta actividad y en Manaure, el 58,4% indicó que no le gustaría escribir sobre su territorio, lo que parece relacionarse con un escaso conocimiento de los elementos culturales propios de su comunidad.



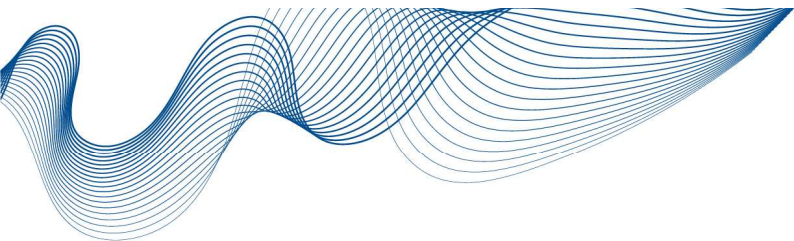
En lo que respecta a la oralidad, los resultados evidencian limitaciones tanto en la argumentación como en la expresión de ideas, en las tres instituciones se observó que los estudiantes tienden a responder de forma breve y con poca profundidad cuando se les pide explicar sus opiniones o experiencias. Además, una parte importante de ellos manifestó no saber qué historias de su comunidad compartir en clase, o tuvo dificultades para narrar relatos vinculados a su contexto cultural, sin embargo, también se notó un interés genuino por escuchar y contar historias cuando estas generan una conexión emocional, particularmente aquellas relacionadas con leyendas, vivencias familiares y tradiciones locales.

En términos generales, los resultados permiten identificar como fortaleza el gusto que tienen los estudiantes por la lectura y la narración oral; no obstante, persisten dificultades importantes en la comprensión de textos, la escritura contextualizada y la argumentación oral, aspectos que demandan estrategias pedagógicas pensadas desde y para la realidad cultural de cada comunidad.

Para abordar el segundo objetivo específico, orientado a reconocer las características culturales y naturales de los territorios de Pore (Casanare), Tarazá (Antioquia) y Manaure (La Guajira), se buscó identificar, a través de los resultados, los distintos elementos del patrimonio cultural y natural presentes en cada uno de estos lugares. En el caso de Pore, los estudiantes mostraron familiaridad con varios aspectos de la cultura llanera como las leyendas, festivales, música, ganadería, fauna, paisajes y tradiciones familiares; también reconocieron elementos naturales como el agua, el aire y los paisajes característicos de la región y más de la mitad de los estudiantes mencionó haber participado en festivales llaneros y otras actividades culturales, lo que da cuenta de una apropiación parcial y preocupantemente real de su patrimonio.

En Tarazá, los referentes culturales más identificados por los estudiantes fueron las leyendas populares como La Llorona, La Patasola, El Silbón y el Jinete sin Cabeza; también destacaron las Fiestas del Río como la principal expresión cultural del municipio, por otro lado, en cuanto al entorno natural, el río Tarazá, el agua y la naturaleza en general fueron señalados como elementos de gran significado para la comunidad. Así mismo, la minería aurífera emergió como un rasgo propio del territorio que forma parte de la identidad local.

En Manaure, los estudiantes identificaron diversas expresiones de la cultura Wayúu como

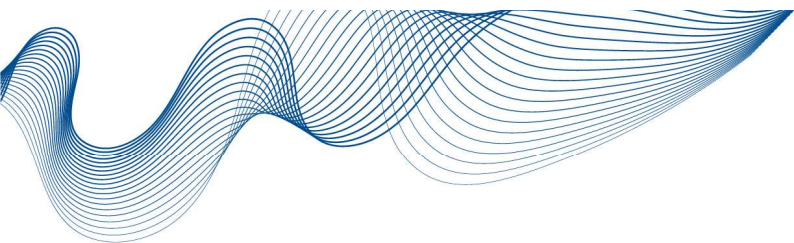


la danza de la Yonna o Chichamaya, los entierros y velorios tradicionales, la elaboración de chinchorros, el cementerio como espacio cargado de valor cultural y espiritual, y el jagüey como recurso natural esencial para la vida comunitaria. Sin embargo, los resultados también dejaron ver que una parte importante de los estudiantes tiene un conocimiento limitado de estas manifestaciones, aunque varios de ellos expresaron querer aprender más sobre su cultura y sus tradiciones.

En términos generales, los hallazgos confirman que cada territorio cuenta con una riqueza cultural y natural que bien podría integrarse a los procesos educativos, al mismo tiempo, se evidencian vacíos en el conocimiento y la apropiación del patrimonio local, sobre todo en Manaure y Tarazá, donde un número considerable de estudiantes reconoció no conocer historias, tradiciones ni costumbres de su comunidad. Esta situación pone de relieve la importancia de que la escuela asuma un papel activo en el reconocimiento, la valoración y la preservación del patrimonio cultural y natural de cada territorio.

Los resultados obtenidos permitieron dar respuesta al objetivo general de la investigación, que buscaba identificar elementos del patrimonio cultural y natural de cada territorio con posibilidad de convertirse en recursos pedagógicos significativos para los estudiantes de tercer grado de las instituciones Rafael Uribe Uribe (Pore, Casanare), Antonio Roldán Betancur – Sede Eduardo Correa (Tarazá, Antioquia) y Etnoeducativa Rural Anoui – Sede Jotomana (Manaure, La Guajira). A lo largo del proceso investigativo se lograron identificar numerosos elementos con potencial para convertirse en recurso pedagógico significativo y de tipo motivacional, en Pore, por ejemplo, se destacan las leyendas llaneras, el folclor, la música, la ganadería, la fauna, los paisajes y las festividades tradicionales; mientras que en Tarazá, sobresalen las leyendas populares, las Fiestas del Río, el río Tarazá, la naturaleza y la minería del oro como actividad característica del territorio y en cuanto a Manaure, emergen como recursos valiosos la cultura Wayúu en su conjunto la danza de la Yonna, la tradición oral, los rituales funerarios, la elaboración de artesanías como los chinchorros y elementos naturales como el jagüey.

Más allá de su valor simbólico, estos elementos tienen un peso identitario y emocional concreto para los estudiantes, lo que se evidencia cuando muchos de ellos expresan querer

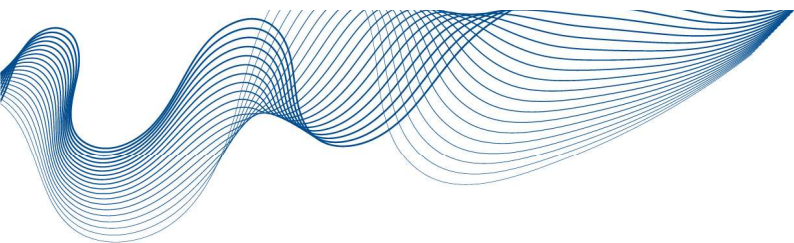


conocer más sobre su territorio, escuchar historias ligadas a su cultura y participar en actividades vinculadas con sus tradiciones. Esto muestra que el patrimonio cultural y natural no es solo contenido curricular posible, sino una puerta de entrada para hacer que el aprendizaje sea genuinamente significativo, fortaleciendo al mismo tiempo las competencias comunicativas y el sentido de pertenencia con el territorio. Por todo lo anterior, se concluye que incorporar narrativas locales, tradiciones, costumbres, festividades, paisajes y saberes ancestrales a las prácticas pedagógicas puede contribuir de manera concreta al fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad, además puede ayudar a que los estudiantes reconozcan, valoren y ayuden a preservar la memoria cultural y natural de Pore, Tarazá y Manaure.

4.2. Análisis e interpretación

A partir de los resultados obtenidos en los diarios de campo y las entrevistas aplicadas a los estudiantes del grado tercero de las instituciones educativas Rafael Uribe Uribe (Pore, Casanare), Antonio Roldán Betancur – Sede Eduardo Correa (Tarazá, Antioquia) y Etnoeducativa Rural Anoui – Sede Jotomana (Manaure, La Guajira), se identifican como principales hallazgos importantes debilidades en las competencias comunicativas de los estudiantes, especialmente en la comprensión, la interpretación, la argumentación y la escritura, es decir, los resultados del estudio evidencian una relación compleja entre el nivel de comprensión lectora, el conocimiento del patrimonio cultural y las dinámicas de transmisión de la tradición oral en los estudiantes de grado tercero de la Institución analizada.

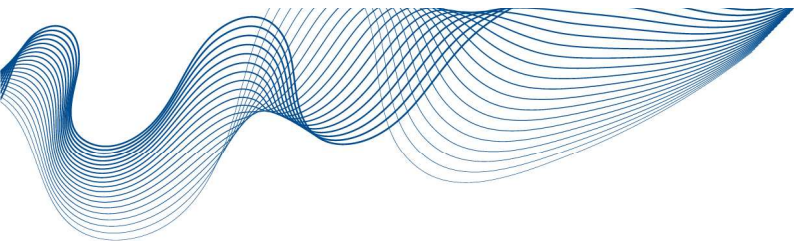
En primer lugar, se identifica un nivel medio–bajo de comprensión lectora, reflejado en dificultades para interpretar preguntas, comprender textos y expresar ideas con claridad. En varios grupos, más de la mitad de los estudiantes presenta algún tipo de dificultad, ya sea para entender lo leído o para responder de manera coherente, la lectura, en muchos casos es silábica, con omisión de palabras y poco uso de los signos de puntuación. Un ejemplo del ejercicio de observación fue la lectura en voz alta, se les asignó la lectura del hijo de Pushaina, Juyá y la tierra (Mma) que son mitos y leyendas propios de la cultura Wayúu, donde los estudiantes leyeron uno por uno mientras los demás escuchaban. Aquí se evidenció la dificultad que tienen los estudiantes al momento de leer y expresar de forma correcta las palabras con referencia a su acentuación y en algunos casos prácticamente decían las palabras sílaba por sílaba, de igual



forma también se observó que no comprendían mucho lo que leyeron. En forma general se les preguntó sobre lo que se comprendían de la lectura y no supieron expresar el significado de la lectura.

Este hallazgo se articula directamente con los planteamientos de Smith (1973), quien establece que la comprensión textual se desarrolla en tres niveles progresivos, los cuales son el reconocimiento literal de palabras y frases, el razonamiento que implica deducir e inferir más allá del significado explícito, y la comprensión crítica, que exige evaluación y juicio. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes se ubican predominantemente en el primer nivel, sin lograr acceder a los procesos inferenciales ni críticos; en la misma línea, Solé (2022), señala que comprender un texto implica activar conocimientos previos para construir significados propios; sin embargo, cuando los textos trabajados en el aula no dialogan con el mundo cultural del estudiante, ese proceso de activación se debilita estructuralmente, lo que cobra gran relevancia en contextos como el Wayúu, donde los estudiantes poseen saberes culturales ricos transmitidos de manera oral e informal, pero que no han sido vinculados sistemáticamente a los textos escolares. En este mismo sentido, el MEN (2006), establece que la competencia lectora debe permitir al estudiante relacionar el texto con sus conocimientos y vivencias previas, realizar inferencias y tomar posiciones críticas; competencias que, según los datos recogidos, aún no se han consolidado en los grupos participantes. Esta situación invita a reflexionar que el problema no es solamente cognitivo, sino también cultural y pedagógico, por lo que se requieren textos y estrategias que conecten con la realidad del estudiante para que la comprensión pueda desarrollarse de manera genuina y significativa, es decir, que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los procesos comunicativos sean contextualizados al territorio.

En relación con la escritura se evidencian dificultades en ortografía, coherencia y redacción, donde los estudiantes omiten letras, no usan los signos de puntuación y no desarrollan ideas de manera argumentada, un ejemplo de esto es que en la Institución Etnoeducativa Rural Anoui se les realizó un dictado de un cuento titulado el cazador Kai, este cuento es propio de la cultura Wayúu, con la finalidad de que los estudiantes lo copiaran en sus cuadernos. En esta ocasión se observó que también se presentan dificultades al momento de escribir, pues, no escribieron las tildes en las palabras y en algunos casos es difícil entender la escritura. Fue

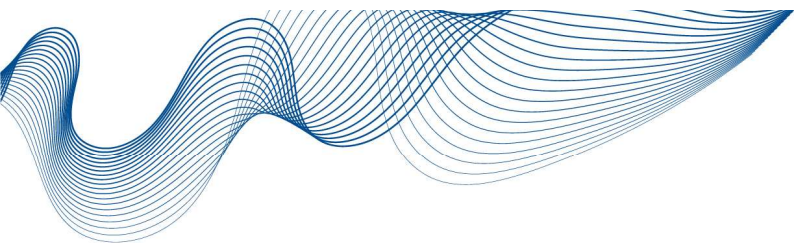


necesario repetir en muchas ocasiones las palabras para que pudieran escribir, es decir, es bastante lento el proceso de escritura.

Estas dificultades en la producción escrita se relacionan con lo establecido por el MEN (2006), en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, que define la escritura como una práctica que implica la producción de textos con coherencia, cohesión y adecuación comunicativa, así como el uso de estrategias de planificación, redacción, revisión y reescritura. Los estudiantes observados no logran aún desarrollar estas estrategias de manera autónoma, lo cual evidencia que la escritura no se está abordando como un proceso, sino como una tarea puntual de copia o dictado; en concordancia, Cassany (2006), concibe la escritura como una herramienta para comunicar, argumentar y registrar la memoria; sin embargo, cuando los contenidos escritos no tienen vínculo con la experiencia cultural del estudiante, la producción se vuelve mecánica y carente de intencionalidad comunicativa, es importante destacar que en el caso específico de los estudiantes Wayuu, la escritura en español constituye un proceso de alfabetización en una segunda lengua, lo que añade una capa de complejidad que debe ser considerada en el diseño de las estrategias pedagógicas, lo que refuerza la necesidad, planteada también en el marco teórico, de incorporar textos y referentes culturales propios del territorio como punto de partida para la producción escrita con sentido de pertenencia.

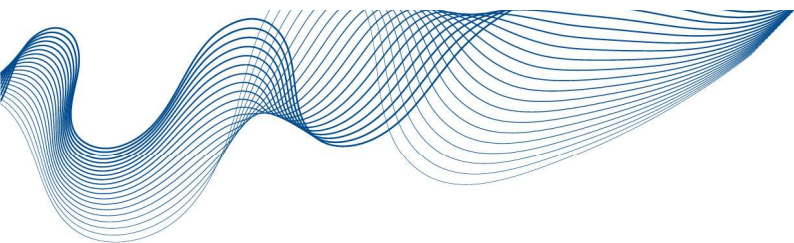
Se evidencia un bajo reconocimiento del patrimonio cultural local, especialmente en lo relacionado con historias, tradiciones y costumbres como por ejemplo las de la comunidad llanera propia de la Orinoquia Colombiana. Un porcentaje significativo de estudiantes afirma no conocer relatos propios de su territorio o confunde estas narraciones con historias de otras regiones o de carácter general. La familia aparece como el principal agente de transmisión cultural, particularmente los abuelos y padres; sin embargo, también se registra un porcentaje importante de estudiantes que no ha recibido relatos de su entorno, lo que indica una ruptura parcial en la transmisión intergeneracional de la memoria cultural.

Este hallazgo dialoga directamente con los planteamientos de Uribe y Arroyave (2024), quienes sostienen que el patrimonio cultural y natural es una entidad dinámica y en constante construcción social, íntimamente ligada al territorio y a las realidades históricas de las comunidades, por lo que se puede establecer que cuando dicha construcción no es acompañada



por procesos pedagógicos sistemáticos, el patrimonio se vuelve invisible para las nuevas generaciones, aun cuando habiten físicamente ese territorio. En esta misma línea, González Arias (2021) y Bonfil (1999), señalan que el patrimonio cultural es el conjunto de manifestaciones, saberes y valores que permiten la construcción de la identidad de las comunidades; su debilitamiento progresivo implica, entonces, no solo una pérdida de contenidos culturales, sino un quiebre en la construcción identitaria de los estudiantes. Asimismo, Rueda (2014), destaca que la escuela cumple un papel fundamental en la revalorización de la cultura local, pues es el escenario privilegiado donde los estudiantes pueden reconocer, narrar y reconstruir las historias de su contexto. Los resultados obtenidos indican que este papel aún no está siendo ejercido plenamente en las tres instituciones participantes, lo que refuerza la pertinencia de la propuesta pedagógica que orienta esta investigación, porque existe una ruptura en la transmisión intergeneracional identificada, especialmente en la comunidad Wayuu, lo que representa una urgencia educativa que la escuela no puede ignorar.

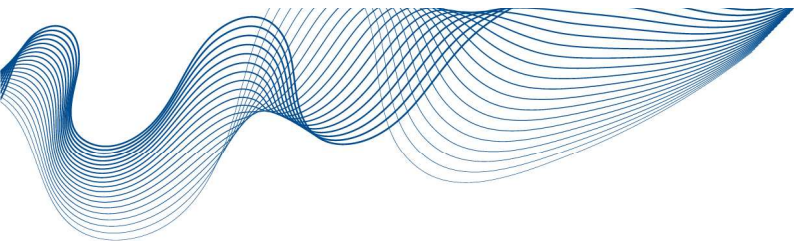
Por otro lado, se observa baja participación en la oralidad, marcada por la timidez, la inseguridad y la falta de referentes culturales, ya que muchos estudiantes no conocen ni narran historias propias de su comunidad como es el caso de los estudiantes de la I. E. Antonio Roldán Betancur de Tarazá. Esta situación se puede interpretar a la luz de los referentes teóricos contruidos en el marco de esta investigación como Cassany (1998), el cual establece que la expresión oral implica planificar el discurso, conducirlo y negociar su significado, lo que requiere no solo habilidades lingüísticas sino también un repertorio de experiencias y referentes culturales desde los cuales hablar, por lo tanto, cuando los estudiantes carecen de ese repertorio cultural porque no conocen los relatos, mitos o tradiciones de su comunidad, la participación oral se inhibe, no solo por timidez, sino por ausencia de contenido identitario desde el cual expresarse. Por otro lado, Calsamiglia y Tusón (2017), añaden que la oralidad se produce en intercambios multicanal que integran dimensiones verbales y no verbales; su desarrollo, por tanto, exige contextos comunicativos reales, significativos y seguros emocionalmente. Por su parte, Montes Ramírez (2022), concibe la oralidad como la liberación de la palabra, la cual en contextos escolares debe crear escenarios de espontaneidad, creatividad y autonomía. Teniendo en cuenta las premisas anteriores, se puede establecer que los datos obtenidos sugieren que



dichos escenarios aún son escasos en las instituciones participantes, y que cuando las actividades sí incorporan narrativas culturales propias como se observó en los espacios de conversatorio la participación mejora notablemente, lo que confirma la importancia pedagógica de la tradición oral como estrategia de desarrollo comunicativo.

Finalmente, se pudo identificar un interés hacia la escritura y la narración de historias locales, aunque una parte de los estudiantes muestra disposición para escribir sobre su territorio, otro grupo manifiesta desinterés o preferencia por temáticas externas como el terror o narrativas globalizadas, de cual se puede establecer que este interés diferenciado resulta pedagógicamente valioso porque señala un punto de entrada posible, en donde aquellos estudiantes que ya muestran disposición hacia la escritura pueden ser convocados desde temáticas cercanas a su territorio, aprovechando ese interés inicial para ampliar gradualmente el repertorio cultural. Sin embargo, la preferencia de otro grupo por narrativas externas (terror, fantasía, contenidos globalizados) no debe leerse simplemente como desinterés cultural, sino como un fenómeno que Cassany (2006) y Ramos y Rojas (2025), ayudan a interpretar, estableciendo que el lenguaje y la escritura se construyen desde las prácticas sociales y los contextos de vida del sujeto; cuando esos contextos están saturados de contenidos mediáticos externos, la escuela debe generar contraoferta cultural fuerte y significativa desde el propio territorio, es así como desde la perspectiva de Vygotsky (1979), el aprendizaje ocurre en interacción con el entorno sociocultural; por ello, si dicho entorno no ofrece referentes culturales propios con suficiente presencia en la vida cotidiana, la escuela debe asumir intencionalmente ese rol mediador, acercando al estudiante a los saberes ancestrales que, si bien existen en su comunidad, no siempre llegan a él de manera sistemática.

Desde una interpretación crítica, los hallazgos evidencian una tensión entre la cultura local y los referentes culturales externos que consumen los estudiantes, donde la presencia de relatos de terror, cuentos universales o temáticas globales sugiere que los estudiantes están fuertemente influenciados por medios externos, lo cual puede estar desplazando el conocimiento del patrimonio propio. Asimismo, la dificultad en comprensión lectora no puede analizarse de forma aislada, sino como parte de un proceso más amplio en el que influyen factores como la falta de prácticas lectoras significativas, la escasa contextualización del aprendizaje y la limitada



articulación entre escuela y comunidad. Además, la falta de motivación y participación sugiere la necesidad de estrategias pedagógicas más contextualizadas y significativas.

Estos resultados reflejan no solo falencias académicas, sino también una débil conexión con el contexto cultural y familiar, evidenciada en la escasa transmisión de tradiciones orales, lo que limita el desarrollo del lenguaje como práctica social significativa y reduce el interés por la lectura y la escritura. Desde el enfoque sociocultural de Cassany (2006) y Vygotsky, el lenguaje se construye en interacción con el entorno. En este sentido, la debilidad en la oralidad y en la memoria cultural familiar afecta directamente el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, ya que los estudiantes carecen de referentes culturales sólidos para interpretar y producir textos significativos.

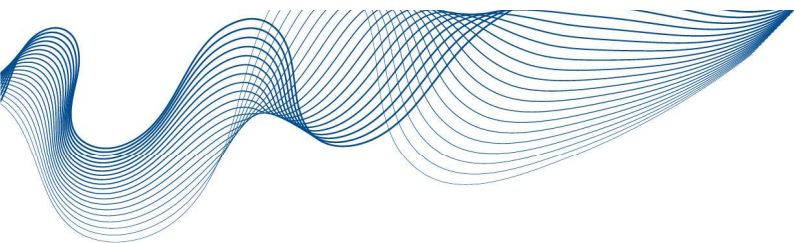
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Síntesis de hallazgos

La investigación Lenguaje, memoria y territorio: LEO tras las huellas de mis ancestros permitió conocer varias situaciones que viven los estudiantes de grado tercero frente a la lectura, la escritura, la oralidad y el reconocimiento de su cultura y su territorio. A través de las actividades realizadas, las entrevistas y las observaciones en las instituciones educativas participantes, se evidenció que muchos niños presentan dificultades para comprender lo que leen, escribir con claridad y expresar sus ideas de manera oral.

Uno de los aspectos más notorios fue el nivel de comprensión lectora. Durante las jornadas de lectura en voz alta, varios estudiantes mostraron dificultades para leer de manera fluida, respetar los signos de puntuación y entender el significado de los textos. En algunos casos, la lectura era lenta y silábica, lo que hacía más difícil que logaran interpretar lo que estaban leyendo. Además, cuando se les hacían preguntas sobre las historias o relatos trabajados en clase, muchos no sabían cómo responder o daban respuestas muy cortas y poco claras.

En la escritura también se encontraron varias dificultades. Algunos estudiantes omitían letras, no utilizaban tildes ni signos de puntuación y tenían problemas para organizar sus ideas dentro de un texto. Durante ejercicios como dictados y producción de cuentos, se observó que muchos necesitaban repetir varias veces las palabras para poder escribirlas correctamente. Sin



embargo, se identificó que los niños muestran interés por escribir cuando las actividades se relacionan con temas que llaman su atención, como historias de misterio, experiencias personales o relatos de su entorno.

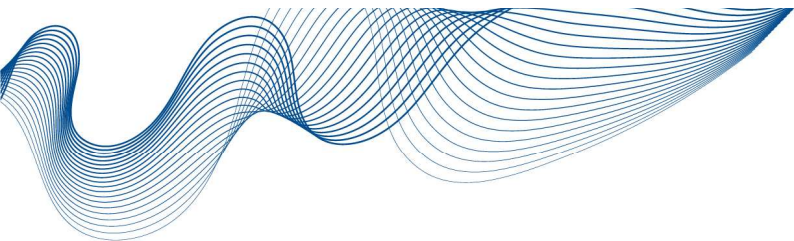
En cuanto a la oralidad, se evidenció que muchos estudiantes sienten pena o inseguridad al momento de hablar frente a sus compañeros. La participación en conversaciones, narraciones o actividades de exposición era limitada, especialmente cuando debían expresar opiniones o contar historias propias de su comunidad. Esta situación refleja que hace falta fortalecer espacios donde los niños puedan hablar con confianza y desarrollar mejor sus habilidades comunicativas.

Otro hallazgo importante fue el poco conocimiento que algunos estudiantes tienen sobre las tradiciones, historias y costumbres de su territorio. Muchos niños no reconocían relatos propios de su cultura o confundían las historias locales con cuentos y contenidos externos que conocen a través de internet, la televisión o las redes sociales. Esto permitió entender que poco a poco algunas tradiciones orales se han ido perdiendo y que ya no se transmiten con la misma frecuencia dentro de las familias.

Sin embargo, también se encontraron aspectos muy positivos durante el desarrollo de la investigación. Cuando se trabajó con mitos, leyendas y relatos tradicionales de las comunidades, los estudiantes mostraron más interés y participación. En varios momentos se observó curiosidad, emoción y entusiasmo por conocer historias relacionadas con sus raíces culturales. Esto demostró que los niños sí tienen disposición para aprender sobre su cultura cuando las actividades se presentan de una forma cercana y significativa.

Además, se pudo notar la importancia que tienen los abuelos y los padres en la transmisión de la memoria cultural. Los estudiantes que escuchaban relatos familiares o participaban en actividades culturales de su comunidad tenían más facilidad para compartir historias y reconocer elementos de su territorio. A pesar de esto, también se evidenció que en muchos hogares estas prácticas se han ido dejando de lado, situación que puede afectar la conservación de la identidad cultural de las nuevas generaciones.

En general, la investigación permitió comprender que las dificultades en lectura, escritura y oralidad no dependen únicamente de lo académico, sino también del contexto familiar, social y cultural de los estudiantes. Por esta razón, se hace necesario que la escuela implemente



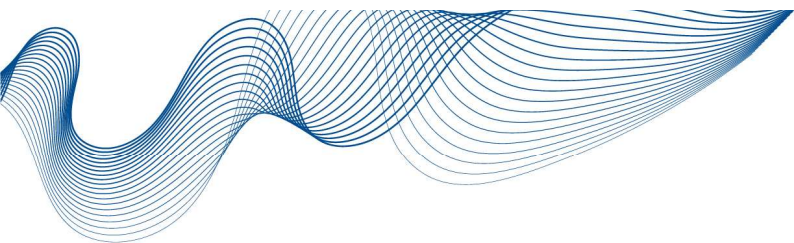
estrategias más relacionadas con la realidad y las experiencias de vida de los niños, utilizando el patrimonio cultural y natural como una herramienta pedagógica que motive el aprendizaje.

Finalmente, el estudio concluye que unir el lenguaje, la memoria y el territorio dentro de los procesos educativos ayuda a que los estudiantes aprendan de una manera más significativa. Trabajar desde las historias locales, las tradiciones y los saberes ancestrales no solo fortalece las competencias comunicativas, sino que también contribuye a que los niños valoren su cultura, se sientan orgullosos de sus raíces y reconozcan la importancia de conservar la memoria de sus comunidades.

5.2. Propuestas de mejora

Los hallazgos obtenidos en la investigación Lenguaje, Memoria y Territorio: LEO Tras las Huellas de Mis Ancestros, llevaron a evidenciar la necesidad de implementación de propuestas pedagógicas contextualizadas por medio de las cuales se puedan fortalecer las competencias en lectura, escritura y oralidad, donde se reconozca el territorio, la memoria colectiva y el patrimonio natural y cultural de cada comunidad. Es así, como los resultados obtenidos muestran que gran parte de los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora, la producción escrita y la oralidad argumentativa, sin dejar a un lado que poseen un conocimiento fragmentado de las narraciones y narrativas de su territorio, lo cual puede llevar al desarraigo cultural. Partiendo de lo anteriormente planteado es necesario proponer la escuela como escenario activo de recuperación y resignificación de la cultura local, integrando saberes ancestrales, relatos comunitarios, leyendas, prácticas culturales y elementos naturales como recursos pedagógicos permanentes dentro del currículo.

Como principales propuestas se tiene el diseño de estrategias didácticas basadas en tradición oral y las narrativas territoriales, las cuales pueden ser, video foros con contenido audiovisual propio de la región, encuentros intergeneracionales con sabedores o personas conocedoras de la región, lectura de mitos y leyendas locales, talleres de escritura creativa inspirados en experiencias comunitarias y actividades de narración oral donde los estudiantes puedan expresar sus vivencias y reconstruir historias de sus territorios. Dichas estrategias permiten que se fortalezcan las habilidades en las competencias comunicativas y se desarrolle apropiación cultural, lo que favorece la adquisición de aprendizaje significativo, la motivación



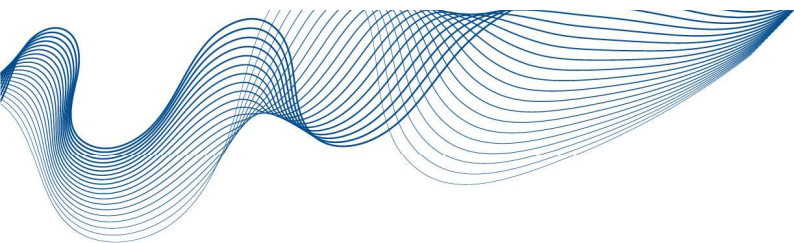
por los procesos comunicativos y la participación en el aula, además del fortaleciendo del sentido de pertenencia por el territorio y la identidad colectiva.

Por otro lado, es necesario fortalecer la relación entre comunidad, escuela y familia, y esto se hace a través del reconocimiento de los abuelos, sabedores ancestrales, líderes comunitarios y las familias, los cuales son los portadores indispensables y relevantes de la memoria cultural. Los resultados de la investigación muestran que la escuela tiene una participación muy limitada en el procesos de llevar la cultura de generación en generación, a diferencia de las familias quienes son la principal fuente de transmisión de relatos y tradiciones locales, lo que hace necesario la generación de espacios pedagógicos que permitan que las familias participen de manera cativa en los procesos de lectura, escritura y oralidad, que permitan la reconstrucción de relatos comunitarios, que promuevan el diálogo intergeneracional y la preservación del patrimonio cultural y natural.

Otras estrategias pedagógicas que pueden ser consideradas pertinentes son las metodologías activas y participativas como los proyectos de aula, las salidas pedagógicas, la cartografía social, el teatro, el uso de herramientas tecnológicas en la creación de podcasts escolares y productos audiovisuales que se relacionen a los procesos cumulativos y al conocimiento del territorio; todo ello con el propósito de promover el aprendizaje basado en la experiencia y el contexto y disminuir la apatía por leer y escribir.

Como la investigación se desarrolla además en un contexto indígena que es la comunidad Wayúu, se puede identificar de manera preocupante que hay una necesidad urgente de fortalecer los procesos culturales y lingüísticos, por medio de los cuales se pueda recuperar el conocimiento tradicional el cual tiene un gran riesgo de desaparecer; es así, como la oralidad cobra gran relevancia en este contexto, puesto que a través de este se puede transmitir la memoria colectiva y es aquí donde la escuela se convierte en el escenario pertinente para desarrollar propuestas etnoeducativas que integren relatos originarios, prácticas culturales, lengua materna y conocimientos ancestrales dentro de las dinámicas escolares, que favorezcan la preservación de la identidad cultural.

No obstante, es necesario reconocer que en la investigación existieron limitaciones, entre las cuales está el tamaño de la muestra, ya que solo se tomaron a los estudiantes de tercero de



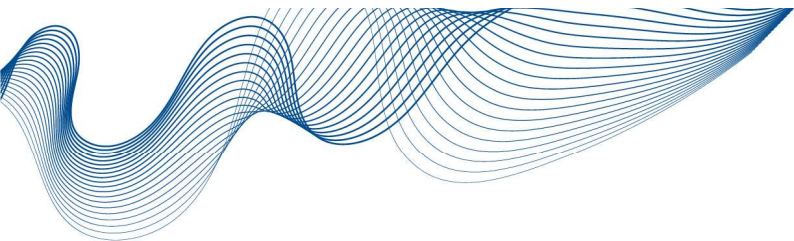
básica primaria, como sujetos objetos de investigación, lo que permitió reducir la población, se puede considerar que otros actores de la comunidad educativa como docentes y padres de familia pudieron haber aportado valiosa información para la investigación. En este mismo sentido, el tiempo de observación e intervención fue limitado, dejando poca posibilidad a realizar un seguimiento más amplio que permitiera la identificación de transformaciones profundas en las competencias comunicativas y en los procesos de apropiación cultural de los estudiantes. Por último, la investigación dependió en gran parte de la participación voluntaria de los estudiantes y de las dinámicas propias de cada institución, lo que pudo influir en la amplitud y profundidad de algunas respuestas obtenidas.

5.3. Líneas futuras de investigación

A partir de los resultados y reflexiones generadas en esta investigación, se considera necesario que futuras investigaciones amplíen la población participante, que incluya estudiantes de distintos grados de escolaridad, docentes, familias y actores comunitarios, con el propósito de recopilar información relevante que permita entender de manera integral y amplia cómo se relaciona el lenguaje, la cultura y el territorio, lo que permitirá realizar comparaciones entre realidades educativas diversas y desarrollar un análisis de las prácticas culturales y su influencia en el desarrollo de competencias comunicativas en los diferentes contextos socioculturales donde se desenvuelven los discentes.

Por otro lado, se recomienda realizar una profundización en el papel que cumplen las familias y los sabedores ancestrales de las comunidades como sujetos educativos importantes en la transmisión de la memoria colectiva y la tradición cultural. Todo esto debido a que la investigación arrojó resultados que demuestran que los conocimientos locales son transmitidos principalmente por abuelos y algunos familiares; pero en muchas clases la transmisión cultural se debilita progresivamente, es decir las familias no se sientan con sus hijos a contar o hablar sobre los elementos o historias propias de la región; por lo que se hace necesario que futuras investigaciones exploren estrategias pedagógicas y comunitarias que permitan fortalecer el diálogo intergeneracional y recuperar prácticas culturales que actualmente se encuentran en riesgo de desaparecer.

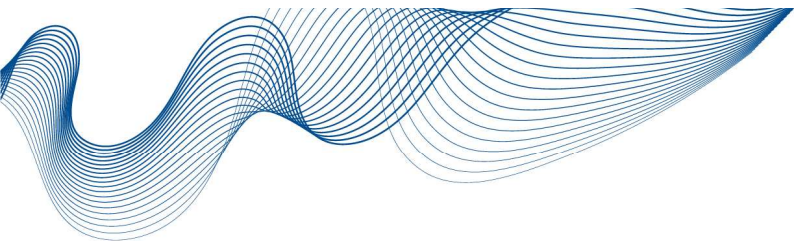
Otra línea innovadora de investigación sería las mediadas por la TIC, en este sentido se



analizarían el impacto de las estrategias didácticas con recursos tecnológicos y audiovisuales, en donde se articulen lectura, escritura, oralidad y patrimonio cultural y natural, con el objetivo de identificar cómo estas metodologías pueden aumentar la motivación estudiantil y fortalecer las competencias comunicativas desde enfoques contextualizados e interculturales.

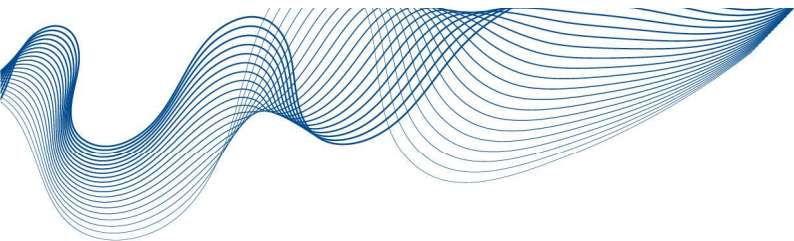
En el caso de la comunidad Wayúu, se podría profundizar con investigaciones relacionadas a la oralidad como una herramienta pedagógica por medio de la cual se buscaría preservar la cultura, puesto que la palabra posee un gran valor simbólico, espiritual y comunitario para esta población. Además, investigar sobre cómo al integrar la lengua materna y las prácticas narrativas tradicionales en escenarios como la escuela se puede contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y mejorar los procesos educativos.

Se concluye haciendo una recomendación importante y es la de desarrollar investigaciones que permitan evaluar el impacto de propuestas pedagógicas que puedan ser implementadas a mediano y largo plazo y por medio de las cuales se puedan analizar de manera profunda las transformaciones en las competencias de lenguaje como lo son la lectura, la escritura y la oralidad, así como a su vez los cambios en la apropiación de lo cultural y natural, que permitan la participación estudiantil y el fortalecimiento de la identidad territorial. Esto permite la construcción de modelos pedagógicos pertinentes y contextualizados que pueden ser replicados en otros territorios del país, desarrollando una más crítica, intercultural y vinculada con las realidades de las comunidades.



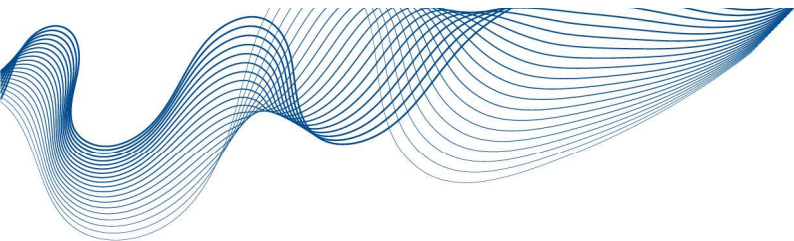
Referencias Bibliográficas

- Almukhanbet, S. B., Moldabek, K., Orynassarova, G., Yesnazar, A., & Zhorabekova, A. (2025). Desarrollo de las habilidades lingüísticas de estudiantes de primaria desde una perspectiva de pensamiento crítico: un sistema metodológico. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1565783>
- Atencio González, C. A., Iguarán Iguarán, L., & Epieyu Apushana, M. E. (2023). *Estrategias pedagógicas mediadas por la oralidad y la tradición oral para fortalecer la comprensión lectora en básica primaria en contexto etnoeducativo* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/56702>
- Camargo, Z., y otros. (2005). *La oralidad en los procesos de comprensión y producción de textos*. En *Memorias del I Congreso Internacional de Lectura y Escritura*. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2935>
- Carretti, B., Motta, E., & Re, A. M. (2016). Oral and written expression in children with reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 65–76. <https://doi.org/10.1177/0022219414528539>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5959020>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). *Gaceta Constitucional* N.º 114. https://www.arlsura.com/images/stories/ambiental/interes_gral/constitucion_1991.pdf
- Corredor Rivera, N. E., Martínez Castillo, S. M., & Pineda Lozano, M. I. (2021). *Incidencia de la lúdica en el proceso de lectura comprensiva en estudiantes de tercero de primaria* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <http://hdl.handle.net/11371/4566>
- Cruz Cruz, C. A., & Gómez Sollano, M. (2024). Educación popular y alternativas pedagógicas: La experiencia de Warisata: historia y porvenir. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1644. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-004)
- Espinosa, J. (2018). Los recursos didácticos como fuente de aprendizaje significativo. *Sinergias Educativas*, 3. https://www.researchgate.net/publication/331640254_LOS_RECursos_DIDACTICOS



COMO FUENTE DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

- Gálvez, G. U. E. (2017). Algunas consideraciones acerca de las habilidades comunicativas. *Luz*, 5(4), 9. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/269/1433>
- García, D., & Batista, J. (2020). Para un estudio semántico formal de las unidades fraseológicas en las Fábulas de Iriarte. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 3(3), 37–72. <https://doi.org/10.17561/rilex.3.3.5599>
- González, J. J. (2021). *Fortalecimiento del patrimonio cultural wayuu desde el turismo educativo comunitario* [Tesis]. <http://hdl.handle.net/11349/28606>
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3645/3/document.pdf>
- Herrera, J. (s.f.). *La investigación cualitativa* [Archivo PDF]. <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/metodologia-de-la-investigaci%C3%83%C2%B3n_sampieri.pdf
- Ibargüen, S. V. M. (s.f.). *Sentidos sobre los usos de la tradición oral para la formación en el lenguaje en una institución educativa en el municipio de Istmina, Chocó* [Tesis]. Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstreams/e433795e-6e47-4d68-9da7-c280bc6fc7c4/download>
- Labbé-Salazar, B. (2025). Senderismo educativo: Aprendizajes en la naturaleza en Escuelas de Hualpén, Chile. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 9(17), 20–42. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog25.11091701>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. *Diario Oficial* N.º 41.214. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 397 de 1997. Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural. 7 de agosto de 1997. *Diario Oficial* N.º 43.102.



<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE. <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles116042_archivo_pdf1.pdf

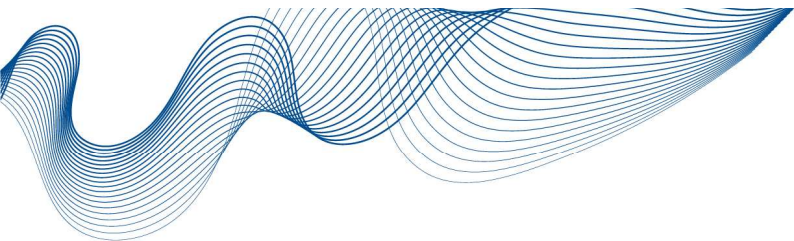
Montes Ramírez, E. A. (2022). *El proceso de la oralidad en niños y niñas de los niveles preescolar, primero y segundo de un centro educativo rural del suroeste antioqueño a través del uso de la variedad textual* [Tesis]. Universidad de Antioquia.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/13659c1f-ae48-47e6-935a-a9d2b56f7ad1>

Mora Vásquez, I. L., & Lara Vergara, M. C. (s.f.). *La literatura afrocolombiana infantil para favorecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado 3° de la institución educativa José Antonio Galán, corregimiento de San Marcos, Yumbo* [Tesis]. UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69684>

Pantoja Ortega, M. A., Recalde Martínez, C. X., & Tapia Martínez, Á. M. (2010). *Propuesta didáctica desde la oralidad para potenciar la escritura con las y los estudiantes de los grados segundo y tercero de básica primaria de la IEM Agustín Agualongo del corregimiento de San Pedro La Laguna* [Tesis]. Universidad de Nariño.
<http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/10796>

Ramos-Beltrán, M., & Rojas-Rivero, A. (2025). Oralidad en los procesos de lectura y escritura. *Dialéctica Revista de Investigación Educativa*.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/4052/4590>

RELEO: Ruta Escolar de Lectura, Escritura y Oralidad. (2021). *Componente de oralidad* [Disertación doctoral, Universidad de Antioquia].
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/90e1592f-471d-45fe-a505-96cef46fc4e4/content>



Rueda, Ó. E. (2014). Hablando del patrimonio cultural: historia oral escolar y fuentes orales en la enseñanza patrimonial. *Nodos y Nudos*, 4(37).

<https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/3125/2770>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

<https://books.google.com/books?id=e3cxT0qhn6AC>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Bases_de_la_investigacion_cualitativa_17-28.pdf

Taborda, S. F. U., & Arrubla, S. I. A. (2024). Propuesta pedagógica de apropiación del patrimonio cultural-natural: En el municipio de Puerto Berrío, Antioquia, Magdalena Medio colombiano. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(5), 110–130.

<https://camjol.info/index.php/CSH/article/view/18879>

Vargas Amézquita, S. L., Castro Minotta, A., & Carrión, M. (2024). Literacy pedagogical strategies implemented in primary education in Latin America: A review of the literature. *Saber Ser – Revista de Estudios Cualitativos en Educación*, 1(1), 75–91.

<https://doi.org/10.35997/saberser.v1i1.3>

Viramontes, E., Amparán, A., & Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en educación primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, (12), 65–82.

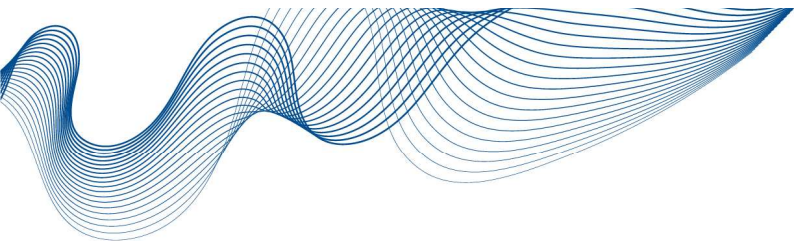
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/60379>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

<https://www.fre.uy/a/cb9c5ac3/vigotskiLIBROCOMPLETO-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superioresSINCOPYRIGHT.pdf>

Walker, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro Educativo*, (27), 13–32.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429426.pdf>



Anexos

Enlace carpeta de anexos:

<https://usantotomaseduco.sharepoint.com/:f:/r/sites/MaestriaenPedagogiaCriticaseIntervencionSocialSoci/educativa/Documentos%20compartidos/0.%20Formato%20documentos%20en%20blanco/CARPETA%200GUIA%20PARA%20OPCION%20DE%20GRADO%202/IV%20COHORTE%20MEMORIAS%20Y%20TERRITORIOS%20PEDAG%3%93GICOS/MT%2019/DOCUMENTO%20Y%20ANEXOS/ANEXOS%20-%20Lenguaje,%20Memoria%20y%20Territorio%20LEO%20Tras%20las%20Huellas%20de%20Mis%20Ancestros?csf=1&web=1&e=jFA4ad>

Anexo 1: FORMATO DE ENTREVISTA

Anexo 2: FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

Anexo 3: CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

Anexo 4: ENTREVISTAS REALIZADAS

Anexo 5: DIARIOS DE CAMPO

Anexo 6: ANÁLISIS DE RESULTADOS