

Los cuentos narrativos interculturales como herramienta pedagógica para la transformación del conflicto y la promoción de la convivencia escolar en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Inmaculada Concepción

Merlyn Calderón Pérez

Yunis Calderón Pérez

Asesora:

Jennifer del Carmen Del Rio Durango

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD

Maestría en Educación Intercultural

Bogotá

2026

Dedicatoria

A Dios porque aún cuando dormíamos él peleaba duras batallas por nosotras.

A Omar Calderón y Carmen Pérez, nuestros padres, por su amor, trabajo y sacrificio, gracias a sus enseñanzas hemos logrado llegar hasta aquí y convertirnos en lo que somos. Es un orgullo y un privilegio el ser sus hijas, son los mejores padres.

A nuestros hermanos, porque siempre tuvieron una palabra de ánimo en los momentos más difíciles de este proceso.

A Julián David y Mariangel, nuestros hijos, por ser ese bálsamo que nos brinda las fuerzas para sacar lo mejor de nosotras.

A Wilson Mario Acosta y Pedro Ávila, que, con su paciencia y amor, nos tranquilizaban el alma en las noches que aparecía el insomnio, mil gracias amados esposos.

A los abuelos Horacio Calderón, Lilia Gutiérrez y Pablo Pérez que ya partieron a la patria celestial pero que dejaron un legado de disciplina, amor y constancia, vitales para alcanzar tan anhelado sueño.

Agradecimientos

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

Principalmente a Dios por ser quien colocó las personas que nos animaron en esta aventura maravillosa.

A todo el equipo de trabajo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, por mostrar esmero e interés al entregarnos todos los recursos que nos llevaron a la culminación de este hermoso proceso.

A Jennifer Del Rio Durango, asesora, por dirigir las velas de este barco a buen puerto.

A la comunidad educativa la Inmaculada Concepción, por abrirnos las puertas de su corazón, por compartir tan gratos momentos llenos de aprendizaje y amor, que fueron muy importantes para la realización de este proyecto.

Por último y no menos importante, a los amigos que de alguna u otra forma hicieron valiosas contribuciones para poder culminar este proyecto, mil gracias por su apoyo incondicional.

Resumen

La presente investigación aborda el problema de los conflictos interculturales en el aula de grado sexto de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, donde se evidencian dinámicas de exclusión, burlas y discriminación por aspectos físicos, lingüísticos, culturales y económicos. Planteando como objetivo general diseñar e implementar estrategias pedagógicas, basadas en cuentos narrativos con enfoque intercultural, que transformen los conflictos y promuevan la sana convivencia en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Inmaculada Concepción.

La metodología adoptó un enfoque cualitativo, con diseño basado en la Investigación Acción Participativa (IAP), articulado con una metodología etnográfica, bajo el paradigma sociocrítico, en la que participaron 25 sujetos con origen sociocultural, como campesinos, migrantes, indígenas y no étnicos, recurriendo a técnicas como la observación participante, entrevistas, grupos focales y la etnografía. Los hallazgos muestran que los conflictos se expresan principalmente en el lenguaje y las relaciones entre pares, limitando la participación y el reconocimiento de saberes diversos.

Sin embargo, los cuentos narrativos se consolidaron como espacios de mediación pedagógica, permitiendo visibilizar tensiones, resignificar diferencias y fomentar el diálogo, la empatía y la inclusión. La implementación de dinámicas participativas equilibró la voz de los estudiantes, visibilizó tradiciones locales y fortaleció la identidad cultural. La evaluación mediante rúbrica confirmó la pertinencia cultural y viabilidad pedagógica de las estrategias, evidenciando cambios positivos en la convivencia. Se pudo concluir que los cuentos narrativos interculturales son una herramienta pedagógica para la transformación, capaz de convertir los conflictos de convivencia en oportunidades de aprendizaje y de reflexión que promueven instituciones educativas más inclusivas y democráticas.

Palabras clave: Cuentos interculturales, convivencia escolar, conflictos, inclusión, participación.

Abstract

This research addresses the problem of intercultural conflicts in the sixth grade classroom of the Immaculate Conception Educational Institution, where dynamics of exclusion, mockery and discrimination due to physical, linguistic, cultural and economic aspects are evidenced, proposing as a general objective to design and implement pedagogical strategies, based on narrative stories with an intercultural approach, that transform conflicts and promote healthy coexistence in the sixth grade students of the Immaculate Conception Educational Institution. The methodology adopted a qualitative approach, with a design based on Participatory Action Research (PAR), articulated with an ethnographic methodology, under the sociocritical paradigm, in which 25 subjects with sociocultural origins such as peasants, migrants, indigenous and non-ethnic participated, resorting to techniques such as participant observation, interviews, focus groups and ethnography. The findings show that conflicts are mainly expressed in language and peer relationships, limiting participation and recognition of diverse knowledge. However, narrative stories were consolidated as spaces for pedagogical mediation, making it possible to make tensions visible, resignify differences and promote dialogue, empathy and inclusion; the implementation of participatory dynamics balanced the voice of the students, made local traditions visible and strengthened cultural identity; The evaluation by rubric confirmed the cultural relevance and pedagogical viability of the strategies, evidencing positive changes in coexistence. It was possible to conclude that intercultural narrative stories are a pedagogical tool for transformation, capable of turning conflicts of coexistence into opportunities for learning and reflection that promote more inclusive and democratic educational institutions.

Keywords: Intercultural stories, school coexistence, conflicts, inclusion, participation.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	13
Generalidades	17
Planteamiento del Problema	17
Pregunta de Investigación	21
Justificación.....	23
Objetivos	25
Objetivo General	25
Objetivos específicos.....	25
Marcos de referencia	26
Antecedentes	26
Internacional.....	26
Nacional	29
Local.....	31
Marco Teórico	34
Fundamentos Teóricos	34
Narrativa.....	34
Interculturalidad	36

Conflicto escolar e interculturalidad	39
Convivencia escolar	42
Herramientas pedagógicas para el diálogo intercultural	44
Marco legal.....	47
Internacional.....	47
Nacional	49
Metodología	55
Paradigma.....	55
Enfoque de la investigación	56
Diseño.....	57
Población y muestra	60
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	61
Procedimiento.....	63
Consideraciones Éticas.....	65
Análisis y resultados.....	67
Presentación de la información	67
Diagnóstico participativo	68
Información sistematizada de las observaciones (emociones y contradicciones).....	68
Información sistematizada de las narrativas situadas (tensiones o momentos de reconocimiento).....	79

Información sistematizada de los diálogos espontáneos	92
Información sistematizada de las entrevistas a los estudiantes	100
Diseño de estrategias pedagógicas	118
Información sistematizada de las entrevistas a los estudiantes	119
Información de la sistematización del grupo focal (reflexiones colectivas)	126
Implementación de las estrategias pedagógicas	128
Evaluación participativa sobre pertinencia y viabilidad de las estrategias	128
Información de la rúbrica	129
Información sobre la producción de cuentos interculturales de los estudiantes.....	132
Análisis e interpretación de resultados.....	138
Naturaleza del conflicto en grado sexto	138
Estrategias pedagógicas para la transformación del conflicto.....	140
Cuentos narrativos interculturales	142
Pertinencia y viabilidad de las estrategias.....	143
Conclusiones y recomendaciones.....	146
Conclusiones	146
Aportes de la Investigación.....	147
Recomendaciones.....	149
Alcances y limitaciones.....	151
Referencias bibliográficas	153
Apéndices	167

Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1 <i>Representación sociocultural de la muestra</i>	60
Tabla 2 <i>Técnicas e instrumentos de recolección de la información</i>	62
Tabla 3 <i>Información que emerge de la sistematización de las observaciones según dimensiones o categorías</i>	68
Tabla 4 <i>Información que emerge de los registros sobre narrativas (conflictos, tensiones) ordenados por dimensiones o categorías</i>	79
Tabla 5 <i>Información que emerge de la sistematización de los audios (diálogos espontáneos) ordenados por dimensiones</i>	92
Tabla 6 <i>Sistematización de la información de las entrevistas a los estudiantes para tres dimensiones: identidad y pertinencia; relaciones y convivencia y lenguaje y comunicación</i>	100
Tabla 7 <i>Sistematización de las entrevistas a los estudiantes para dos dimensiones: conflictos y soluciones; narrativas y propuestas</i>	119
Tabla 8 <i>Sistematización de la información captada en sesiones de grupos focales</i>	126
Tabla 9 <i>Sistematización de información (Grupo focal 1)</i>	127
Tabla 10 <i>Rúbrica de evaluación de las estrategias pedagógicas basadas en los cuentos narrativos interculturales</i>	129

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1 <i>Árbol del problema sobre conflictos interculturales en la Institución Educativa de Varsovia, Tolú Viejo.....</i>	19
Figura 2 <i>Fases cíclicas de IAP en el proyecto.</i>	58
Figura 3 <i>Forma de organización de la información en atención al proceso.....</i>	67
Figura 4 <i>Producción de cuentos interculturales por los estudiantes.</i>	132

Lista de Apéndice

	Pág.
Apéndice A <i>Guía de observación etnográfica participativa</i>	167
Apéndice B <i>Guía para entrevistas semiestructuradas</i>	170
Apéndice C <i>Guía para grupos focales</i>	172
Apéndice D <i>Registro fotográfico actividades grupos focales</i>	174
Apéndice E <i>Formato de bitácora</i>	180
Apéndice F <i>Formato de episodios situados (del contexto)</i>	181
Apéndice G <i>Formato para grabaciones de audio o transcripciones parciales</i>	182
Apéndice H <i>Matriz de triangulación metodológica</i>	183
Apéndice I <i>Rúbrica de evaluación participativa</i>	185
Apéndice J <i>Sistematización de la observación etnográfica por dimensiones</i>	186
Apéndice K <i>Transcripción audios</i>	191
Apéndice L <i>Anotaciones de la bitácora</i>	195
Apéndice M <i>Anotaciones de episodios interculturales del contexto</i>	198
Apéndice N <i>Registros fotográficos</i>	201
Apéndice O <i>Consentimiento informado</i>	204

Introducción

La convivencia escolar es uno de los pilares en que se funda el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de aprendizajes significativos, no obstante, en contextos educativos caracterizados por una creciente diversidad cultural, como es el caso colombiano, la gestión de las relaciones interpersonales y el abordaje de los conflictos adquieren una complejidad que demanda respuestas pedagógicas contextualizadas y culturalmente pertinentes. La escuela, como espacio de encuentro entre diferentes formas de ser, pensar, sentir, hablar y habitar el mundo, tiene la responsabilidad ética y política de auspiciar que esa diversidad sea reconocida como activo social y no como fuente de exclusión, discriminación y violencia simbólica.

Colombia es un país pluriétnico y multicultural reconocido constitucionalmente desde 1991, pero enfrenta el desafío permanente de traducir este reconocimiento normativo en prácticas educativas concretas que transformen las realidades cotidianas de las aulas. En este sentido, a pesar de los avances en materia legislativa y de la creciente producción académica sobre educación intercultural, persiste una brecha significativa entre el deber ser declarado y el ser de las prácticas escolares, dado que con frecuencia, la diversidad cultural es ignorada, considerada folclor o abordada de manera superflua en el currículo, mientras que en la vida cotidiana del aula las diferencias se convierten en motivos de discriminación, exclusiones y agresiones que afectan el clima escolar y el bienestar emocional de los estudiantes.

Esta investigación se sitúa precisamente en esa brecha, en la medida que surge la preocupación por comprender y transformar las dinámicas de conflicto observadas en el grado sexto de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, ubicada en el corregimiento de Varsovia, municipio de Tolviejo, departamento de Sucre. En este contexto, caracterizado por la confluencia de estudiantes procedentes de distintas veredas, municipios con presencia de grupos étnicos e incluso de otros países como Venezuela, se evidenciaban tensiones recurrentes que

muchas veces se interpretan como incidentes disciplinarios, pero el trasfondo revela actitudes estigmatizadoras aprendidas del medio social, esto se evidencia en las constantes burlas por el color de piel, apodosos que estigmatizaban el origen geográfico, correcciones burlescas sobre las formas de hablar, exclusiones en trabajos grupales y juegos, y un silenciamiento generalizado de aquellos estudiantes que, por temor a la ridiculización, optan por no participar en clase.

Frente a esta realidad, la investigación se propuso diseñar, implementar y evaluar una estrategia pedagógica fundamentada en cuentos narrativos con enfoque intercultural como herramienta para la transformación de los conflictos y la promoción de la sana convivencia. La elección de los cuentos narrativos como eje metodológico se sustentó en un marco teórico que reconoce en la narrativa una forma de expresar el pensamiento y de construcción de significado (Bruner, 1997, 2002); también se aprecia la narración como un dispositivo para el reconocimiento de la diversidad cultural (Bishop, 1990), y un espacio de mediación pedagógica que permite a los estudiantes verse reflejados, asomarse a la experiencia del otro y transitar hacia nuevas formas de comprensión y relación.

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo y adopta un diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP) e inmersión etnográfica, que involucró a los estudiantes no como objetos de intervención sino como sujetos activos y protagonistas de su propia transformación. Así, a lo largo de cuatro fases que comprendieron un diagnóstico participativo; diseño colectivo de estrategias; producción de cuentos interculturales; y evaluación participativa del proceso, se buscó no solo comprender la naturaleza del conflicto en el aula, sino también cocrear con los estudiantes alternativas pedagógicas que partieran de sus propias voces, experiencias y saberes culturales.

El diagnóstico inicial, realizado mediante observaciones participantes, narrativas situadas, diálogos espontáneos y entrevistas a profundidad, confirmó la naturaleza intercultural de los

conflictos y reveló las experiencias de exclusión y silenciamiento que vivían muchos estudiantes, también permitió visibilizar que a pesar del clima de hostilidad, se presentaban muestra de solidaridad, gestos de apoyo entre pares, conciencia crítica sobre la injusticia de las burlas, y un anhelo de ser comprendidos en las propias circunstancias. Estos hallazgos, alimentaron la convicción de que la transformación era posible y que los cuentos interculturales podían ser el vehículo para potenciar esas solidaridades latentes y convertirlas en prácticas colectivas.

La intervención se desarrolló en encuentros y grupos focales que combinaron la lectura y análisis de cuentos interculturales, la creación de narrativas propias, estrategias como el círculo de palabra y el café de saberes, lo que permitió que los estudiantes leyeron sus historias, cocrearos relatos que partían de sus propias vivencias de exclusión y conflicto, resignificando sus experiencias en oportunidades de reflexión colectiva. Cuentos como "Los mejores amigos separados por un conflicto", "La niña que sufría por bullying", "El pobre y el rico", "No hay que juzgar a los demás por su pasado", entre otros, se convirtieron en dispositivos de mediación pedagógica que transformaron las dinámicas de participación, hicieron visible saberes culturales antes silenciados y promovieron formas de relación basadas en la empatía, el diálogo y el reconocimiento mutuo.

La evaluación participativa, realizada mediante rúbricas construidas colectivamente, grupos focales y análisis de las producciones narrativas, confirmó la pertinencia cultural y viabilidad pedagógica de la estrategia, dado que los estudiantes valoraron positivamente que las actividades partieran de sus propios saberes, lenguas y tradiciones, y reconocieron que los cuentos interculturales les permitieron expresar experiencias de exclusión que antes permanecían silenciadas, escuchar y valorar las historias de compañeros a quienes antes excluían o ignoraban, y proponer soluciones a los conflictos basadas en la empatía y el respeto, superando la lógica de la queja o la sanción.

Para ampliar lo anterior, este trabajo de investigación se organiza en seis capítulos que dan cuenta del proceso investigativo. El Capítulo I presenta el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos general y específicos, y la contextualización de la institución educativa donde se desarrolló el estudio; el Capítulo II desarrolla el marco teórico y conceptual, abordando las categorías de la investigación, referida a la educación intercultural, transformación de conflictos, pedagogía narrativa y cuentos interculturales como herramienta pedagógica; el Capítulo III describe el diseño metodológico, describiendo el enfoque cualitativo, el diseño de Investigación-Acción Participativa, la inmersión etnográfica, las fases del proceso, las técnicas e instrumentos de recolección de información, y las consideraciones éticas que orientaron el trabajo; el Capítulo IV presenta el análisis y los resultados, organizados en torno a los hallazgos del diagnóstico, el diseño participativo de las estrategias, la implementación de los cuentos interculturales y la evaluación de su pertinencia y viabilidad; finalmente, el Capítulo V presenta las conclusiones y recomendaciones, tanto para la institución educativa como para futuras investigaciones en el campo de la educación intercultural y la pedagogía de la convivencia.

Generalidades

Planteamiento del Problema

El problema de estudio está referido a conflictos interculturales que se identifican en la Institución Educativa Inmaculada Concepción de Varsovia, Sucre, Colombia, evidenciado en actitudes de segregación y odio por razones culturales entre la diversidad étnica y cultural que se acoge en el espacio escolar, de forma particular se evidencia el problema en el aula del grado 6° (INELINCO, 2023).

El diagnóstico sobre conflictos interculturales es abordado desde distintas perspectivas por teóricos como Kilmann & Thomas (1977), Hammer (2005) y Ting-Toomey (2012). Más recientemente, López-López (2021) retoma estos enfoques para profundizar en las dinámicas de conflicto en contextos interculturales, articulando los estilos de manejo con dimensiones críticas de la competencia comunicativa intercultural. Estos autores se han ocupado de estudiar los estilos en conflicto que afloran cuando dos personas de distintas culturas perciben que tienen expectativas incompatibles. También analizan los estudios interculturales alrededor de los estilos en conflicto, así como el desarrollo de una perspectiva teórica acerca de los conflictos interculturales que propone el mantenimiento de la propia imagen, estilos comunicativos y competencias interculturales en la resolución de conflictos. Todos estos autores han desarrollado modelos teóricos e instrumentos diagnósticos o de evaluación que usan los profesionales de mediación, formación y asesores para la resolución de disputas en torno a conflictos interculturales.

Para efectos de la presente investigación, el diagnóstico se soporta en el referente teórico de Ting-Toomey, quien ha refinado la teoría de negociación de identidad cultural/étnica. Esta autora propone cuatro destrezas constructivas para la resolución de conflictos entre las culturas: La escucha activa, la reformulación del conflicto; el diálogo cooperativo y el modelo de los siete

pasos para resolver conflictos interculturales, que se aborda en el marco teórico de forma amplia. En adelante se hace una descripción del problema, sus causas, magnitud y evolución prevista de no atenderse.

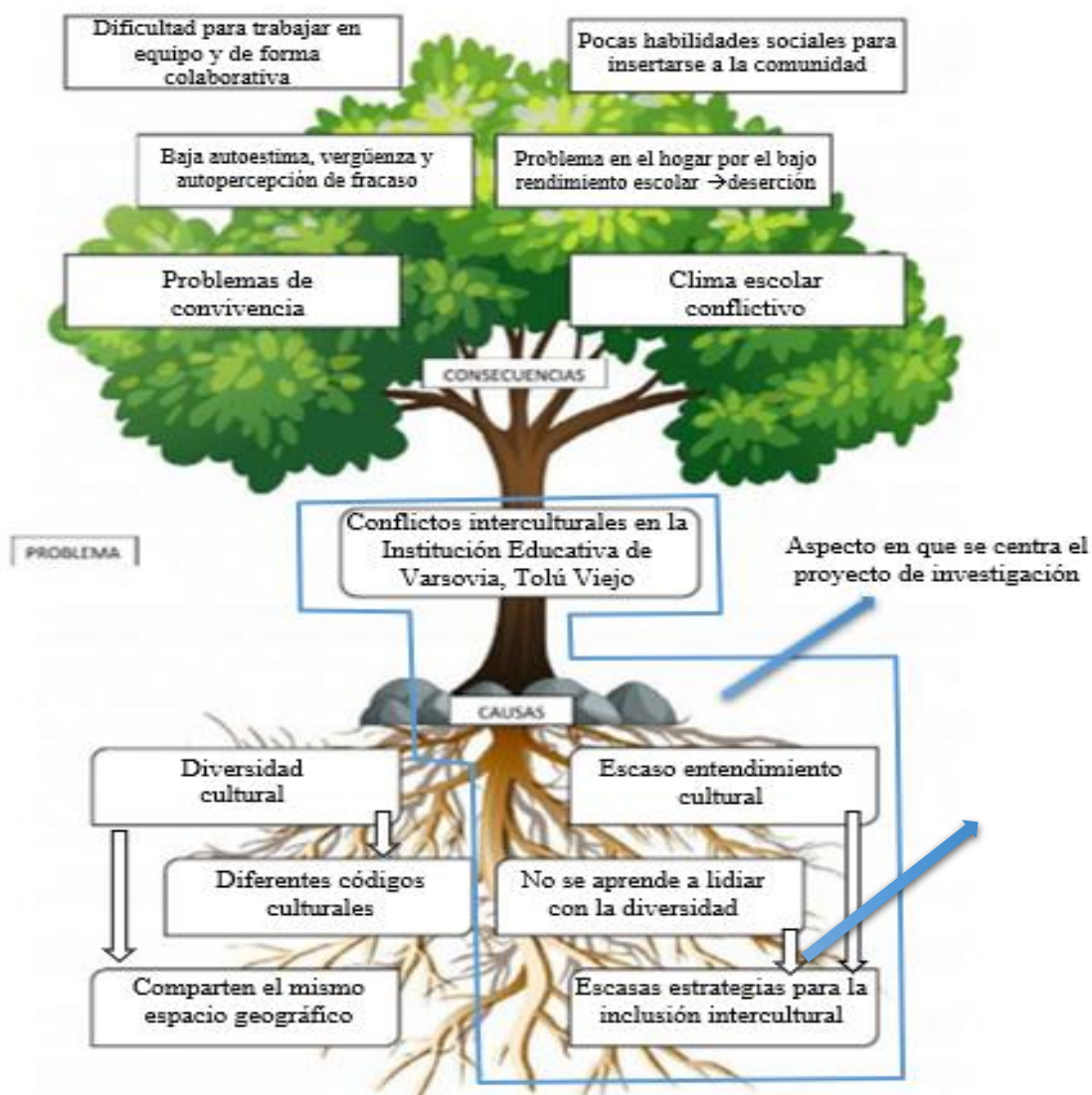
Descripción del problema- planteamiento problema, formulación del problema.

El problema del conflicto intercultural, aunque se evidencia en grado 6°, donde las docentes investigadoras tienen contacto diario con los estudiantes, es en realidad generalizado en la institución educativa, presentándose eventos de discriminación que están registrados en las actas de compromiso que se levantan con estudiantes y padres de familia cuando se presentan desavenencias entre estudiantes. El problema se dimensiona también en la gran cantidad de estudiantes matriculados en la institución, donde para 2025 ascienden a 454 alumnos, y en los dos grados 6° (6-01 y 6-02), de interés de la investigación, se cuenta con 46 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 10 a 11 años. Se trata de un número alto de estudiantes que a diario pueden estar expuestos a participar de agresiones, ser víctimas de estas o presenciar en calidad de espectadores estos conflictos.

Es una situación que alerta, porque muchos de ellos, como los del grado 6°, aún están en proceso de socialización y requieren un entorno seguro, que les brinde confianza para crecer sanamente. El ideal de un buen clima escolar se ve afectado por actitudes hostiles y de rechazo a los estudiantes con pertenencia social vulnerable y a la población étnica, pero también se presenta segregación entre estudiantes que se consideran con más conocimientos que otros, formándose así una división de “clases” al interior del aula. Esto lleva a identificar como problema los conflictos interculturales que se manifiestan en rencillas, egoísmo, peleas, mal trato verbal, llamar a otro por apodos, y a que las emociones se desbordan en actitudes de tristeza, frustración e impotencia. Al analizarse causas y efectos del problema se encuentra:

Figura 1

Árbol del problema sobre conflictos interculturales en la Institución Educativa de Varsovia, Tolú Viejo



Nota. Elaboración propia.

Siguiendo la representación gráfica del árbol del problema como se muestra en la figura 1, pueden describirse las causas y consecuencias del problema que se concreta en conflictos interculturales en la Institución Educativa de Varsovia, Tolú Viejo. Dentro de las causas se encuentra la diversidad cultural presente en el aula, los diversos códigos culturales y que estén en

el mismo espacio geográfico explica gran parte del problema. Otras causas apuntan al escaso entendimiento cultural, no se aprende a lidiar con la diversidad y una causa bien importante: las escasas estrategias para la inclusión intercultural.

En el caso de los efectos, estos se manifiestan en problemas de convivencia, clima escolar conflictivo, baja autoestima, vergüenza y autopercepción de fracaso, problema en el hogar por el bajo rendimiento escolar, ausentismo, dificultad para trabajar en equipo y de forma colaborativa, deserción y escasas habilidades sociales para insertarse a la comunidad.

De no atenderse las causas del problema, este evolucionaría hacia un aumento de conflictos, su naturalización entre la comunidad educativa, un incumplimiento del contrato social que asumen las instituciones escolares con la formación integral, en el desconocimiento de las normas legales, objetivos de calidad y lineamientos curriculares concernientes a la inclusión, la convivencia pacífica y la paz (González, Berríos y Toro, 2021).

Como quiera que las causas del problema son multicausales y algunas de estas están siendo incluidas en las estrategias de convivencia consignadas en los planes de la institución como respuesta al problema, desde esta investigación se contribuirá con la atención de aquellas que indican escaso entendimiento cultural, se ha aprendido a lidiar con la diversidad, situaciones que encuentran raíces causales más profundas en las escasas estrategias para la inclusión intercultural. De hecho, la reflexión sobre este último asunto conduce a identificar que los grupos étnicos autóctonos, cuentan con una riqueza cultural que se expresa en los cuentos narrativos, lo que se desaprovecha como herramienta pedagógica. Algunas de las posibles razones por las que los cuentos narrativos pueden ser ignorados como estrategias pedagógicas para disminuir los conflictos interculturales pueden deberse a:

- Desconocimiento y formación. Los educadores pueden no estar familiarizados con los cuentos narrativos interculturales o no saber cómo utilizarlos pedagógicamente en el aula.

Además, la formación en pedagogía intercultural puede no ser una parte del estándar de la formación docente.

- Disponibilidad de recursos. Puede haber una escasa difusión de cuentos narrativos y los recursos necesarios para que sean conocidos, clasificados como apropiados para el nivel cognitivo de los estudiantes y escritos en medios formales para su reproducción masiva.
- Prioridades educativas. El currículo escolar a menudo está lleno y los educadores pueden sentir límites de tiempo para incorporar estrategias pedagógicas adicionales, siendo así, los cuentos narrativos interculturales pueden ser vistos como menos importantes que otras herramientas de aprendizaje.
- Resistencia al cambio. Como con cualquier nueva estrategia o enfoque pedagógico, puede haber resistencia al cambio por parte de los educadores, los administradores escolares, los padres o incluso los propios estudiantes.
- Falta de apoyo institucional. Las directivas de la institución educativa y el sistema educativo en su representación más amplia no han contemplado proporcionar apoyos necesarios, como la planificación, recursos financieros, formación profesional para implementar nuevas estrategias pedagógicas.

Pregunta de Investigación

Es por todo lo anterior, que puede concluirse que la convivencia entre los estudiantes de la Institución Educativa de Varsovia de Toluviéjo, con códigos culturales diferentes, que comparten el mismo espacio geográfico, no han podido aprender a lidiar con la diversidad y tampoco aprovechar la riqueza cultural, como los cuentos narrativos de estos mismos grupos sociales, para que sea usada como herramienta pedagógica que incida sobre los conflictos de convivencia. Todo esto conduce a plantear como pregunta de investigación:

¿De qué manera los cuentos narrativos interculturales pueden servir como herramientas para transformar los conflictos y promover la sana convivencia en el aula de grado sexto de la Institución Educativa Inmaculada Concepción?

Justificación

Un proyecto sobre interculturalidad es importante como tema de investigación porque países como Colombia son culturalmente diversos y esa diversidad de culturas se hace evidente en espacios socializadores como las escuelas, donde se desearía una interacción de aceptación y reconocimiento de las distintas culturas en un marco de derechos culturales o interculturales, sin embargo, la diversidad muchas veces es fuente de conflictos entre las distintas formas de ser, sentir y habitar. Siendo así, las escuelas están llamadas a trabajar por una sociedad plural, desde los centros educativos a fin de evitar discriminaciones que conlleven a alguna de las partes a tener desventajas educativas (Valencia y Nieto, 2019), debido a su identidad cultural.

La diversidad cultural es una realidad en muchas instituciones educativas alrededor del mundo, producto de los intercambios culturales, la globalización y sistemas de transportes expeditos (Valencia y Nieto, 2019). La Institución Educativa de Varsovia, Toluviejo, no es una excepción, los estudiantes de esta institución, que provienen de diferentes culturas y comparten el mismo espacio geográfico, están experimentando conflictos interculturales que afectan su convivencia y su proceso de aprendizaje. Estos conflictos pueden surgir debido a malentendidos, prejuicios y la falta de habilidades para lidiar con la diversidad (Institución Educativa de Varsovia PEI, 2022).

La investigación de estos conflictos interculturales es trascendental para entender su origen, su impacto en la convivencia estudiantil y en el ambiente de aprendizaje, así como para identificar estrategias para su manejo (Peñalva y Leiva, 2019). Esta investigación se justifica por la necesidad de promover un ambiente de respeto y comprensión mutua en la institución educativa, donde la diversidad cultural sea vista como una riqueza y no como un motivo de conflicto.

Asimismo, los hallazgos o información nueva que genera esta investigación derivan de contextos interculturales específicos, lo que podría ser útil para otras instituciones educativas que enfrentan desafíos similares, proporcionando un marco analítico y metodológico susceptible de adaptarse a otros contextos escolares diversos para el desarrollo de estrategias pedagógicas que promuevan la interculturalidad y la convivencia pacífica. En este sentido, la investigación tiene el potencial de contribuir significativamente al conocimiento existente sobre la gestión de conflictos interculturales en el contexto educativo. (De la Cruz y Peña, 2023).

En sentido de lo anterior este proyecto contribuye a resolver problemáticas que como los conflictos interculturales afectan la convivencia y paz del entorno educativo. Los estudiantes al mejorar sus competencias interculturales estarán habilitados como agentes de cambio por fuera de la escuela y asumir la resolución de conflictos interculturales en sus propias comunidades. De esta manera se estaría cumpliendo con la atención a la situación de conflicto que incentivó este proyecto, manifestado entre estudiantes cruzados por la diversidad social y cultural y sus distintas cosmovisiones.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar e implementar estrategias pedagógicas, basadas en cuentos narrativos con enfoque intercultural, que transformen los conflictos y promuevan la sana convivencia en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Inmaculada Concepción.

Objetivos específicos

Diagnosticar los conflictos interculturales existentes en el aula para la comprensión de la naturaleza del conflicto y sus causas en el grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción de Varsovia, Sucre, Colombia.

Diseñar estrategias pedagógicas, basadas en cuentos narrativos con enfoque intercultural, que permitan la transformación del conflicto y promuevan la sana convivencia en los estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa La Inmaculada Concepción de Varsovia, Sucre, Colombia.

Implementar estrategias pedagógicas fundamentadas en cuentos narrativos con enfoque intercultural para la transformación del conflicto y la sana convivencia en los estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa La Inmaculada Concepción de Varsovia, Sucre, Colombia.

Evaluar la pertinencia y viabilidad de las estrategias pedagógicas diseñadas, utilizando una rúbrica, para determinar su potencial en la promoción de la sana convivencia escolar en el aula de 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción de Varsovia, Sucre, Colombia.

Marcos de referencia

Antecedentes

En este apartado se describen los marcos de referencia de la investigación, presentándose como antecedentes los estudios que abordan las categorías estrategias pedagógicas, conflictos interculturales y cuentos narrativos. Estos estudios datan de los últimos cinco años, realizados para los ámbitos local, nacional e internacional.

Internacional

A nivel internacional, la narrativa intercultural como herramienta pedagógica ha sido explorada en diversos contextos globales, destacándose su potencial para transformar conflictos y fomentar la convivencia en entornos educativos multiculturales. Benavides-Cortés y García-Ramírez (2021) proponen las “narrativas otras” como dispositivos pedagógicos que permiten leer y resignificar la diferencia cultural desde una perspectiva crítica y situada. Por su parte, Gutiérrez y Oropeza (2020) sostienen que la investigación narrativa en educación posibilita la reconstrucción de experiencias de conflicto y la construcción de sentido colectivo, al vincular relatos personales con procesos de identidad y justicia cultural.

En América Latina, experiencias en comunidades indígenas de México y Bolivia han utilizado la tradición oral como puente intercultural. En México, Guillén-Ortiz (2023), ofrece una genealogía de estudios sobre tradición oral que evidencia cómo los relatos mayas, nahuas y zapotecos han sido incorporados en proyectos educativos para facilitar el diálogo entre saberes ancestrales y currículos escolares, reduciendo tensiones derivadas de la marginación cultural. De manera similar, en Bolivia, Gonzales-Mamani (2021) analiza cómo el modelo de educación intracultural bilingüe, basado en narrativas aymaras y quechuas, ha fortalecido la cohesión social en aulas históricamente divididas, promoviendo el reconocimiento de identidades y prácticas culturales propias.

En Europa, contextos migratorios han aprovechado la narrativa para gestionar la diversidad. Rivera (2021), documenta cómo los relatos sobre migración y derechos humanos han sido utilizados en espacios educativos para promover el reconocimiento de las trayectorias migrantes y generar procesos de sensibilización intercultural. De manera similar, Sánchez et al. (2024), reúnen cuentos escritos por autores migrantes que, desde la ficción, abordan experiencias de desplazamiento, encuentro y transformación, evidenciando que la creación colectiva de historias fortalece la empatía y desmonta estereotipos en contextos escolares multiculturales.

Más recientemente y también en el plano internacional, investigaciones evidencian el rol transformador de la narrativa en la gestión de conflictos y la inclusión intercultural en entornos educativos. Estudios como los de Herrera y Paidicán (2023) en la Revista de Estudios y Experiencias en Educación destacan que la creación colectiva de relatos en aulas multiculturales de Chile, lo que redujo prejuicios y fomentó la cohesión social, al permitir que estudiantes migrantes y locales negocien significados compartidos. En la misma línea, Balagopalan (2024), en un proyecto con escuelas de India y Sudáfrica, demostraron que los cuentos interculturales facilitan la resolución de conflictos al visibilizar perspectivas históricamente marginadas.

En América Latina, experiencias en contextos de diversidad étnica y migratoria refuerzan estos hallazgos. Por ejemplo, en México, una intervención en escuelas de Oaxaca (Martínez, 2020) utilizó cuentos tradicionales mixtecos y zapotecos para mediar conflictos entre estudiantes indígenas y mestizos, logrando disminuir la discriminación y mejorar la participación en clase. De manera similar, en Chile, un estudio en aulas con alta presencia de estudiantes haitianos (Redondo, 2024) reveló que las narrativas autobiográficas fortalecieron la empatía y desactivaron estereotipos racializados.

Continuando en el ámbito iberoamericano, investigaciones recientes han abordado el conflicto en contextos educativos interculturales: En Chile, el estudio "El conflicto en contextos

culturalmente diversos desde la perspectiva de profesionales de la educación" (Campdesuñer & Murillo, 2020) analizó seis centros escolares interculturales en Santiago, revelando que los docentes atribuyen el origen de los conflictos a brechas de comunicación cultural, estereotipos internalizados y asimetrías de poder. Los autores destacan que la falta de herramientas pedagógicas interculturales agudiza estas tensiones, lo que refuerza la necesidad de estrategias narrativas para deconstruir prejuicios.

En España, Fernández de León (2023) —en su trabajo "Virtual exchange and the integration of global and ecological citizenship in foreign language education"— demostró que el uso de narrativas digitales colaborativas entre estudiantes de diferentes países (España, Marruecos y México) no solo mejoró la competencia lingüística, sino que también fomentó la empatía intercultural y la resolución pacífica de conflictos. Este enfoque resulta relevante para aulas multiculturales, donde la diversidad lingüística suele ser un factor de exclusión.

Así mismo, desde una perspectiva crítica, Morales (2022) —en "Conflicto intercultural en Samuel Phillips Huntington y estrategias de confrontación racional"— cuestiona el paradigma del "choque de civilizaciones" y propone la narrativa dialógica como antídoto para esencialismos culturales en escuelas. Su análisis, basado en casos de aulas en Madrid con alta diversidad migrante, subraya que los relatos compartidos permiten trascender visiones binarias (nosotros/otros).

Por otro lado, en Europa, proyectos como "Storytelling for Peacebuilding" (EU Horizon 2020, 2021), implementado en escuelas de España e Italia con alumnado gitano y migrante, confirmó que la narrativa digital intercultural reduce el bullying étnico y promueve identidades híbridas. Estos casos, al igual que la realidad de la IE Inmaculada Concepción, subrayan que las prácticas narrativas no solo son pedagógicas, sino políticas, es decir, permiten renegociar relaciones de poder en espacios marcados por la diversidad.

Estos precedentes refuerzan la viabilidad de implementar cuentos narrativos interculturales en aulas como las de la IE Inmaculada Concepción, donde la diversidad cultural demanda estrategias creativas para la convivencia.

Nacional

En Colombia, investigaciones de los últimos cinco años destacan el potencial de la narrativa intercultural como herramienta pedagógica para transformar conflictos y fortalecer la convivencia en contextos educativos marcados por la diversidad. El estudio de Mena y Meneses (2020) en escuelas de Bogotá con población migrante y local demostró que el uso de "relatos de vida" en el aula redujo un 40% los incidentes de discriminación, al facilitar el reconocimiento de experiencias compartidas y necesidades comunes. Este hallazgo resalta cómo la narrativa actúa como puente entre identidades en conflicto.

En el Pacífico colombiano, Bejarano y Bolaños (2023) analizaron una experiencia con maestras afrocolombianas de los municipios de Tumaco y La Tola Nariño, donde se integraron cuentos tradicionales afrocolombianos (como los de la tradición oral del "arrullo") a las estrategias pedagógicas y didácticas. El propósito fue identificar los escenarios de aprendizaje y las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes, teniendo en cuenta sus narrativas y experiencias, para la generación de un entorno cotidiano más cercano en el aula de clase, desde donde se propende por la recuperación de la memoria histórica, la reconstrucción del tejido social y la cultura generacional en medio de la diversidad. La investigación, publicada en la revista *Criterios*, reveló que estas prácticas no solo preservan el patrimonio cultural, sino que mitigan tensiones étnicas al validar saberes históricamente excluidos. Se concluye que: "Las prácticas pedagógicas que toman en cuenta la cultura local permean la formación de ciudadanos íntegros, orgullosos de su identidad étnica, histórica y cultural " (Bejarano & Bolaños, 2023, p. 159).

Para el caso de la población indígena, Redondo (2024) documentó en su tesis de la Universidad de Antioquia cómo desde la cultura wayuu en la Guajira, fueron utilizados en escuelas recursos culturales para apreciar los aportes de las comunidades indígenas alrededor de las plantas medicinales y fortalecer el diálogo y la armonía intercultural. La autora identificó que la resignificación colectiva de estos saberes mejoró la convivencia intercultural, al establecer diálogos horizontales sobre conceptos clave como el "intercambio de saberes".

A nivel metodológico, el proyecto "Literatupaz" (ASCUN, 2024), se basa en cuentos que representan diversidades étnicas, resolución pacífica de conflictos y memoria histórica, demostrando que la literatura infantil puede ser un acto político de paz cuando, en la medida que las historias no solo narran mundos posibles, sino que ayudan a construirlos. Su modelo ofrece una metodología replicable en contextos dialógicos, donde la paz se teje desde las palabras compartidas.

Sucede también que, en el país, los conflictos interculturales vinculados a disputas territoriales, dinámicas escolares y procesos de memoria histórica han sido abordados desde diversas perspectivas académicas. Fernández (2019), en su investigación "Conflictos interculturales por la tierra y el territorio entre campesinos e indígenas en Colombia. El caso del pueblo indígena Barí y las comunidades campesinas en la región del Catatumbo, Norte de Santander, 2009-2018", identificó que las tensiones en esta zona surgen por la superposición de derechos territoriales, la falta de diálogo intercultural y la marginalización histórica de las comunidades indígenas. Este estudio revela cómo la ausencia de mecanismos institucionales para mediar estas diferencias profundiza la división social, un patrón que también puede extrapolarse a contextos educativos donde coexisten grupos culturalmente diversos.

En el ámbito escolar, Osorio y Serna (2023) exploraron estrategias pedagógicas para transformar estos conflictos en su trabajo "Promoción de la sana convivencia e interculturalidad a

través de la literatura y pedagogía", desarrollado en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento (Inírida, Guainía). Los autores demostraron que la incorporación de literatura indígena y campesina en el aula —junto con metodologías dialógicas— redujo los choques culturales entre estudiantes de diferentes etnias, fomentando una convivencia basada en el respeto mutuo. Este caso evidencia el potencial de las narrativas interculturales como herramienta para desactivar estereotipos y construir identidades compartidas en espacios educativos multiculturales.

Por otro lado, el estudio de Rueda, Paz y Avendaño (2019), "Análisis de la educación intercultural en grupos de estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que fueron víctimas del conflicto armado", aporta una mirada crítica sobre cómo la educación intercultural puede servir como mecanismo de reparación simbólica. Los hallazgos destacan que los estudiantes víctimas del conflicto armado perciben en estos enfoques pedagógicos una oportunidad para reconstruir el tejido social, siempre y cuando se parta del reconocimiento de sus experiencias traumáticas y saberes ancestrales.

Local

La Institución Educativa Inmaculada Concepción ha desarrollado diversas iniciativas enfocadas en la convivencia intercultural, aunque aún carece de un enfoque sistemático basado en la mediación narrativa. Según los registros en la web de la institución, se han puesto en marcha espacios específicos con impacto en la comunidad estudiantil. Una de estas iniciativas se realizó el 29 de marzo de 2025, a través de la Secretaría de Educación de la Gobernación de Sucre, desarrolló la jornada “Vivir en armonía” con el propósito de impulsar entornos de paz y respeto en las escuelas. Con talleres prácticos, dinámicas participativas y una feria de servicios, estudiantes, docentes y familias buscaron fortalecer las habilidades para el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Se trató de una intervención puntual que culminó el mismo día, cerrando el evento con la marcha de la armonía.

Uno de los proyectos destacados es "El proyecto de ética", implementado en 2021 dentro del área de Ciencias Sociales con estudiantes de 5° a 7° grado, realizando actividades con los valores que apuntan a mejorar la convivencia, no obstante, para el presente año (2025), solo se ha trabajado una actividad sobre el *valor del respeto*, para lo que va corrido del periodo.

El anterior fue un proyecto que dio continuidad a un proyecto anterior llamado "Microambientes de paz: La importancia de un ambiente sano y saludable", importante en la medida que fue una de las experiencias finalistas del foro municipal de Tolúviejo realizado en el año 2017. Esta iniciativa buscó rescatar el entorno de la institución desde la acción participativa de los estudiantes y colaborativas de los padres de familia para alcanzar un ambiente de convivencia, creando para ello los espacios donde interactuar, dialogar y recrearse, siendo el pretexto, la conservación ambiental de los patios de la institución. Como lo expresa el profesor Adolfo Romero: "*hemos creado en los alumnos esa forma de querer, de apreciar un ambiente institucional donde los jóvenes llegan, se sientan, hablan, charlan. Nos hemos dado cuenta por medio del proyecto microambientes de paz, que el padre de familia de esta comunidad está interesado en la importancia de espacios sanos y saludables*" (Castillo, 2017, video, min 37).

Otra acción relevante fue la celebración del bicentenario de la independencia de Colombia, que se tituló: "*20 de julio de 1810 a 2010 bicentenario del primer grito de independencia*", desarrollada en 2010, en la que se llevaron a cabo manifestaciones culturales, danzas típicas, lectura de historias regionales, desfiles y representaciones de personajes de época. Según los registros filmicos publicados en blog, se menciona: "En el desfile se revivieron los personajes, que en 1810 protagonizaron las luchas de independencia frente al dominio de los españoles, acompañados de un colorido desfile, donde se hicieron notar los colores de nuestra bandera, terminando en el parque principal de Varsovia, con un acto protocolario, cultural y folclórico, donde intervinieron directivos, docentes y estudiantes de la Institución" (Cuello, 2012,

párr. 4). No obstante, el evento, además de ser puntual, tampoco se centró en el reconocimiento de las culturas y su explicación histórica.

A pesar de estos esfuerzos, los informes institucionales revelan importantes desafíos en materia de convivencia. Según el Informe de Convivencia 2023, el 68% de los conflictos en básica secundaria tienen un componente intercultural, reflejado en burlas por acentos y discriminación por costumbres rurales o urbanas (INELINCO, 2023). En el informe de seguimiento, la profesora Y. Calderón enfatizó la necesidad de un enfoque más estructurado: *"Tenemos estudiantes hijos de campesinos, indígenas zenúes y desplazados. Hace falta una estrategia permanente que trabaje estas diferencias"* (Evaluación y seguimiento, 2024). Ante esta situación, se identificaron brechas en las iniciativas previas:

- Las acciones realizadas han sido esporádicas y sin seguimiento pedagógico.
- Se presenta escasa articulación entre la tradición oral y el manejo de conflictos
- Se requiere mayor formación docente en interculturalidad para afrontar los desafíos de convivencia.

El presente estudio tiene el potencial de sistematizar y fortalecer estas experiencias, abordando las limitaciones detectadas. Se propone recuperar y adaptar las metodologías utilizadas en "Raíces del Golfo de Morrosquillo", incorporarlas al manual de convivencia (Art. 12 sobre diversidad cultural) y diseñar un programa de capacitación docente basado en cuentos interculturales. Estas estrategias podrían permitir una construcción más sólida y permanente de la convivencia intercultural dentro de la institución educativa.

Marco Teórico

Fundamentos Teóricos

La presente investigación parte de la necesidad de comprender cómo las narrativas interculturales pueden contribuir a transformar los conflictos escolares en contextos culturalmente diversos. En este sentido, el marco teórico se estructura en torno a cinco categorías clave: la narrativa como herramienta pedagógica, la interculturalidad como horizonte educativo, la naturaleza del conflicto escolar en entornos multiculturales, la convivencia como proceso formativo, y las estrategias didácticas basadas en cuentos. Cada una de estas dimensiones se aborda desde un enfoque crítico y situado, que reconoce las dinámicas propias del territorio y las prácticas educativas del aula.

Narrativa

La narrativa constituye una forma de organizar el pensamiento y la experiencia humana, permitiendo construir significado a través de relatos estructurados que conectan hechos, emociones e interpretaciones (Bruner, 2002, como se citó en Angarita et al., 2020). Más que una técnica discursiva, es una estructura cognitiva que da forma a cómo las personas comprenden el mundo y se comprenden a sí mismas. En este sentido, Bruner introduce el concepto de mente narrativa, señalando que el pensamiento humano se configura naturalmente en forma de historias con inicio, desarrollo y desenlace. Esta estructura narrativa no solo facilita la comprensión de la realidad, sino que la construye activamente, dado que “la narrativa no solo representa la realidad, sino que la construye” (Bruner, 2002, como se citó en Angarita et al., 2020, p. 12).

Desde una perspectiva educativa, esta capacidad narrativa se convierte en una herramienta pedagógica, en la medida en que permite que los estudiantes se reconozcan en historias compartidas, comprendan su identidad y cultura, y elaboren sentidos colectivos que favorecen la convivencia (Riessman, 2008, como se citó en Rodríguez, 2020). Siendo así, en contextos

escolares marcados por la diversidad cultural, esta pedagogía ofrece un espacio para que las distintas voces dialoguen, se escuchen y se resignifiquen.

Al respecto, puede citarse a Benjamin (1996) como se citó en Casas (2020), quien, aunque desde una mirada más filosófica, aporta a esta comprensión al destacar el valor de la oralidad como vehículo de transmisión cultural y cohesión social. Para él, la modernidad ha erosionado la capacidad de narrar experiencias, debilitando la memoria colectiva; sin embargo, el acto de narrar sigue siendo una práctica de resistencia, puesto que “el narrador toma lo que narra de la experiencia; la hace experiencia de quienes escuchan” (Benjamin, 1996, como se citó en Casas, 2020, p. 23). Esta idea refuerza el potencial pedagógico de la narrativa como medio para compartir saberes, reconstruir vínculos, preservar tradiciones y mantener la memoria histórica vigente.

Así, en el ámbito de la investigación educativa, Riessman (2008), propone la narrativa como método de análisis para comprender cómo los sujetos interpretan y negocian sus realidades. En esta línea, Suárez (2021) retoma sus aportes para mostrar cómo, en contextos interculturales, las historias personales revelan tensiones, rupturas y posibilidades de reconciliación, convirtiéndose en enclaves de resistencia afirmativa y reconstrucción identitaria. En tal sentido, la narración de experiencias se convierte en una vía para reconstruir identidades fragmentadas por el conflicto, favoreciendo la inclusión y la comprensión interpersonal e intercultural.

Al respecto, aunque Freire (1970) no se inscribe de forma directa en la teoría narrativa, su enfoque dialógico ofrece una base ética y política para la pedagogía narrativa, pues sostiene que el acto de nombrar el mundo desde la propia experiencia es un gesto transformador: “Decir la palabra verdadera es transformar el mundo” (Freire, 1970, como se citó en Jardilino y Soto, 2020, p. 23). En este marco, las historias de los oprimidos no son solo relatos, sino actos de liberación que deben ser el punto de partida para una educación crítica y emancipadora.

La pedagogía narrativa, entonces, no solo facilita el aprendizaje significativo, sino que incide directamente en la construcción de identidad, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la memoria colectiva. En contextos de interculturalidad, como el de la Institución Educativa Inmaculada Concepción en Varsovia, Sucre, las narrativas permiten que grupos culturalmente diversos negocien significados y refuercen su sentido de pertenencia (Bruner, 2002, como se citó en Angarita et al., 2020). Ejemplo de ello son los relatos ancestrales afrocolombianos, que han servido para reafirmar identidades en contextos de discriminación (Bejarano & Bolaños, 2023).

Asimismo, estrategias como los círculos de narración han demostrado ser efectivas en la reducción de conflictos en aulas multiculturales, al permitir que los estudiantes expresen sus vivencias y escuchen las de otros desde el respeto y la empatía (Herrera & Paidicán, 2023). En este proceso, la oralidad se reafirma como mecanismo para preservar tradiciones y mitigar la pérdida cultural, reforzando los lazos comunitarios y la conexión con el pasado (Benjamin, 1996, como se citó en Casas, 2020).

En definitiva, la pedagogía narrativa representa un recurso transformador para la educación intercultural, el diálogo y la construcción de paz, brindando a las personas la oportunidad de compartir relatos y por tanto, la posibilidad de reconstruir identidades, comprender conflictos y preservar su memoria colectiva, abriendo caminos hacia una convivencia más justa y plural.

Interculturalidad

La interculturalidad crítica, según Walsh (2012), se distingue de la visión funcional, que se limita a celebrar la diversidad, al plantear un enfoque que cuestiona las estructuras coloniales de poder y busca una transformación de las relaciones culturales. Este enfoque promueve la resignificación epistémica, es decir, la revalorización y legitimación de los saberes indígenas,

afros y populares, desafiando el predominio de conocimientos occidentales. En este sentido, Santos (2017) introduce el concepto de diálogo de saberes, que busca la horizontalidad en la interacción entre diferentes formas de conocimiento, evitando la imposición de un único marco epistemológico. Wences (2021) retoma estos aportes para proponer un diálogo intercultural simétrico, sustentado en la decolonialidad epistémica y el reconocimiento de la pluralidad cultural del Sur global.

En este marco, diversos teóricos han contribuido a la construcción de una educación crítica y transformadora con enfoque intercultural. Walsh (2012) propone la interculturalidad como praxis decolonial, destacando la necesidad de desarrollar currículos que confronten el racismo y el epistemicidio, es decir, la negación de ciertos conocimientos en favor de otros. En esta línea, Wences (2021) retoma los aportes de Walsh para defender una interculturalidad crítica que promueva el diálogo epistémico simétrico y la transformación de las estructuras de poder que sostienen la colonialidad del saber. Por su parte, Boaventura de Sousa (2019) introduce el concepto de "ecología de saberes", defendiendo que las escuelas deben ser espacios de justicia cognitiva, donde se reconozca y valore la diversidad de conocimientos. En esta línea, Sánchez (2022) cita a Santos para destacar cómo la ecología de saberes permite confrontar el pensamiento moderno occidental y abrir paso a un pluralismo crítico que legitima los saberes subalternizados.

En sentido similar, Freire (1970) plantea la educación como un acto político, lo que fundamenta las pedagogías interculturales dialógicas, en las que el aprendizaje se construye a partir del diálogo y la experiencia colectiva. García y García Marín (2022), citando a Freire, profundizan en esta dimensión política de la educación, destacando cómo las relaciones dialógicas permiten la humanización y la concientización de los sujetos en contextos de opresión y diversidad cultural, en congruencia con este precepto, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO] (2023), analiza la intersección entre interculturalidad y género en contextos

educativos, señalando la importancia de abordar las opresiones de clase, cultura y género de manera integrada dentro del aula.

No obstante, para construir una educación intercultural con enfoque crítico, no basta con reconocer la diversidad cultural, es necesario transformar las estructuras que históricamente han invisibilizado saberes, voces y experiencias. En este sentido, se proponen tres principios fundamentales que orientan dicha transformación. En primer lugar, la descolonización del conocimiento (Walsh, 2012) implica cuestionar la hegemonía epistemológica occidental e integrar saberes ancestrales y comunitarios en el currículo escolar. En esta línea, Wences (2021), citando a Walsh, propone una interculturalidad crítica que articula la transformación educativa con la justicia epistémica, reconociendo la pluralidad de conocimientos como base para una educación verdaderamente inclusiva. Un ejemplo de ello es la incorporación de la filosofía ubuntu en las clases de ética, basada en el principio “yo soy porque nosotros somos”, que promueve la interdependencia y el respeto mutuo como valores fundamentales.

En segundo lugar, se destacan las prácticas educativas situadas, entendidas como aquellas que emergen desde las condiciones reales del territorio y las dinámicas comunitarias, permitiendo que los aprendizajes se construyan a partir de los saberes locales y las experiencias cotidianas (Pulgarín et al., 2024). Este enfoque reconoce el contexto como fuente legítima de conocimiento y como motor de transformación pedagógica. Por ejemplo, la disputa entre comunidades sobre el uso de tierras consideradas sagradas frente a intereses de agricultura industrial puede ser abordada desde una pedagogía participativa, que permita a los estudiantes analizar, dialogar y proponer soluciones contextualizadas.

Finalmente, las metodologías dialógicas ofrecen un marco para promover el aprendizaje colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento. Ávila, Medina y Castro (2024) destacan que este enfoque permite generar espacios de formación donde docentes y estudiantes

enseñan y aprenden juntos, reconociendo la diversidad de saberes y favoreciendo procesos reflexivos y participativos. Estrategias como las cartografías sociales permiten a los estudiantes mapear los conflictos interculturales presentes en su comunidad, identificar actores, causas y consecuencias, y generar propuestas de transformación desde el diálogo horizontal y la reflexión crítica.

Estos principios hacen aportes a la práctica pedagógica, al tiempo que configuran una educación comprometida con la justicia cultural, la equidad y la construcción de paz en contextos marcados por la diversidad.

Conflicto escolar e interculturalidad

El conflicto escolar en contextos multiculturales surge como resultado de tensiones derivadas de diferencias culturales, étnicas, socioeconómicas o lingüísticas. Estas fricciones se manifiestan en dinámicas de exclusión, discriminación o invisibilización de ciertos grupos estudiantiles, afectando la convivencia y el sentido de pertenencia en el aula (Sánchez, 2022). Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, Wences (2021), citando a Walsh, sostiene que estos conflictos no deben ser concebidos como anomalías a erradicar, sino como oportunidades pedagógicas para cuestionar las relaciones de poder y construir espacios educativos más equitativos, donde el diálogo, el reconocimiento y la justicia cultural sean principios rectores.

Causas de los conflictos interculturales en la escuela. Una de las causas centrales de los conflictos interculturales es la falta de reconocimiento de las diferencias identitarias. Estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, como indígenas, afrodescendientes o migrantes, suelen enfrentar estereotipos, prejuicios y la negación de sus saberes dentro del entorno escolar (Campdesuñer & Murillo, 2020). Esta invisibilización cultural afecta la convivencia y el sentido de pertenencia en el aula, generando tensiones que, lejos de ser anomalías, revelan la necesidad de transformar las prácticas educativas hacia una mayor inclusión y justicia cultural. En

Colombia, por ejemplo, niños wayuu en La Guajira han reportado burlas relacionadas con su lengua y vestimenta, lo que dificulta su integración y bienestar académico (Redondo, 2024).

A esta invisibilidad se suman las asimetrías presentes en el currículo escolar, que tiende a privilegiar una visión eurocéntrica, urbana y monocultural. Esta orientación curricular genera procesos de marginalización de otras cosmovisiones, saberes y formas de vida (Mato, 2020). Además, en regiones marcadas por conflictos sociales o violencia histórica, como zonas rurales del Caribe colombiano, las tensiones entre comunidades (campesinas, indígenas o afrodescendientes) se reproducen dentro de las aulas, afectando las relaciones entre estudiantes (Fernández, 2019).

Dinámicas y consecuencias de los conflictos interculturales. Estas tensiones se manifiestan en el ámbito escolar a través de microviolencias cotidianas, tales como burlas por el acento, la apariencia, las costumbres o las lenguas maternas. Campdesuñer y Murillo (2020), señalan que estas prácticas, aunque sutiles, configuran escenarios de exclusión que afectan la convivencia, el reconocimiento identitario y el derecho a una educación intercultural. Tales experiencias generan procesos de autoexclusión, en los que los estudiantes optan por aislarse para evitar el rechazo, debilitando su participación y su desarrollo académico (Osorio & Serna, 2023). La presión por ajustarse a normas culturales dominantes también ha llevado a la pérdida de capital cultural, evidenciada en la supresión de lenguas originarias y prácticas tradicionales, lo que afecta la construcción de identidad. Melo (2020) advierte que esta desvalorización de los saberes ancestrales y la invisibilización de las expresiones culturales propias de los pueblos indígenas constituyen un retroceso en la afirmación identitaria y en la transmisión intergeneracional de la memoria colectiva.

Educación para la paz e interculturalidad. Frente a estos desafíos, diversas propuestas educativas han buscado transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje y

reconciliación. Una pedagogía del diálogo permite abordar los conflictos desde la horizontalidad, promoviendo la escucha activa, la comprensión mutua y los intercambios interculturales. Cornejo (2022), retomando a Freire, sostiene que el diálogo no solo es método, sino también ética y política, y que la producción horizontal de conocimiento representa un desafío urgente para los procesos educativos actuales, especialmente en contextos marcados por la diversidad cultural. Desde esta perspectiva de Freire, se reconoce que las voces de los oprimidos deben ser el punto de partida para una educación liberadora.

Complementariamente, Jelin (2022), propone las pedagogías de la memoria, que utilizan narrativas históricas, como los relatos de víctimas de conflictos armados, para sanar divisiones y reconstruir vínculos sociales. Estas pedagogías permiten que los estudiantes comprendan el pasado desde diferentes miradas (principalmente de quienes han vivido la segregación, discriminación y han sido violentados), favoreciendo la empatía y el reconocimiento.

En esta misma línea, Wences (2021), citando a Walsh, desarrolla el enfoque de interculturalidad crítica, que no se limita a la inclusión de la diversidad per se, sino que cuestiona las jerarquías culturales y promueve la equidad desde el aula. Este enfoque implica una ruptura con el eurocentrismo y una apuesta por el reconocimiento de saberes subalternizados como parte legítima del proceso educativo. Esta metodología implica abrir el currículo a saberes diversos, fomentar el diálogo intercultural y construir una convivencia basada en el respeto y la reciprocidad.

Puede inferirse, entonces, que la comprensión y el tratamiento de los conflictos escolares desde una perspectiva intercultural requieren estrategias pedagógicas que mitiguen la discriminación y al mismo tiempo promuevan activamente el reconocimiento, la participación y la convivencia respetuosa. Bajo tal comprensión, el proceso educativo debe ser un espacio transformador, en el que la diversidad cultural se valore como un recurso enriquecedor, y no

como una fuente de exclusión o conflicto. Solo así será posible construir escuelas más justas, plurales y comprometidas con la paz.

Convivencia escolar

La convivencia escolar es un proceso que involucra tres categorías interdependientes: normativa, relacional y pedagógica (Ochoa & Salinas, 2019). La categoría normativa hace referencia a las reglas y acuerdos colectivos que regulan la vida escolar, asegurando un marco de respeto y equidad. La categoría relacional se centra en la construcción de vínculos basados en la empatía y el respeto mutuo, promoviendo interacciones armoniosas dentro de la comunidad educativa. Por último, la categoría pedagógica abarca las estrategias educativas destinadas a fortalecer la convivencia, integrando metodologías que favorezcan la resolución de conflictos y el aprendizaje socioemocional.

En este contexto, los enfoques restaurativos han cobrado relevancia como alternativa al modelo punitivo tradicional, priorizando estrategias centradas en la justicia relacional y la cultura del cuidado. Hernández y Quiroga (2023), sostienen que la justicia restaurativa en el ámbito escolar permite reparar el tejido social afectado por el conflicto, promoviendo espacios de diálogo, reconocimiento mutuo y construcción colectiva de la convivencia. La justicia relacional busca reparar daños mediante el diálogo y el reconocimiento de responsabilidades, promoviendo la resolución pacífica de conflictos dentro de la comunidad escolar. La cultura del cuidado, por su parte, enfatiza la prevención a través de redes de apoyo que fortalecen el bienestar emocional de los estudiantes y docentes.

Una de las dimensiones de la convivencia escolar es la normativa (Ruiz, 2020), enfoque desde el cual los manuales de convivencia deben ser co-construidos en diálogo con la comunidad educativa, evitando que sean documentos impuestos unilateralmente. En Colombia, el Ministerio

de Educación Nacional [MEN] (2022) recomienda la inclusión de enfoques interculturales en estos documentos para garantizar representatividad y equidad.

En atención a la categoría relacional (Ochoa & Salinas, 2019), la gestión de emociones y conflictos debe abordarse de manera sistémica, reconociendo las experiencias individuales y colectivas. Un estudio realizado en Antioquia reveló que la importancia de rescatar los aportes de las culturas a través de estrategias como “caminando la palabra” lo que permitió conocer los aportes de la cultura indígena a la academia y la educación en Antioquia, revelando que la escuela debería retomar de forma más amena la oralidad, toda vez que por medio de la palabra se gestan interacciones más amigables y profundas. (Domicó, 2017). Por su parte, en torno a la categoría pedagógica (Torrego, 2020), la convivencia escolar no solo se regula mediante normas explícitas, sino que se enseña a través del currículo oculto y proyectos transversales que integran prácticas de participación y resolución de conflictos.

En cuanto a los enfoques restaurativos, se encuentra el de justicia relacional (Hopkins, 2019), el cual se fundamenta en tres pilares: diálogo, responsabilidad y reparación simbólica. Un ejemplo de su aplicación se observa en Chile, donde estudiantes mapuches y no indígenas han logrado resolver disputas mediante la implementación de mesas restaurativas organizadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2021).

Otro enfoque restaurativo es de la cultura del cuidado (Galtung, 2019), el cual propone la creación de redes estudiantiles de acompañamiento, como los "alumnos mediadores", que tienen un rol activo en la prevención de conflictos y la promoción de un ambiente escolar seguro y colaborativo.

En atención a lo anterior, la convivencia escolar es un fenómeno complejo que requiere un enfoque integral, donde la participación de la comunidad educativa, la formación en

habilidades socioemocionales y la implementación de prácticas restaurativas sean pilares fundamentales para fortalecer relaciones pacíficas y colaborativas dentro del entorno escolar.

Herramientas pedagógicas para el diálogo intercultural

Las herramientas pedagógicas interculturales son estrategias educativas que, a través de recursos narrativos y dialógicos, permiten fortalecer el reconocimiento del “otro”, facilitar la transformación de los conflictos y contribuir a la construcción de identidades híbridas dentro del entorno escolar. El reconocimiento de la diversidad cultural es fundamental para la convivencia en contextos educativos interculturales. En este sentido, Wences (2021) sostiene que la interculturalidad crítica implica valorar los saberes diversos como base para la justicia epistémica y la transformación social. Por su parte, Hernández y Quiroga (2023) destacan el papel de las narrativas restaurativas como herramienta para abordar tensiones escolares, permitiendo la reconstrucción de vínculos y el fortalecimiento del sentido de comunidad. Finalmente, Piedra, Moya y Varona (2022), retomando a García Canclini, analizan las identidades híbridas como procesos socioculturales dinámicos, donde la interacción entre culturas genera nuevas formas de expresión, pertenencia y resistencia.

Entre los recursos pedagógicos más eficaces en este contexto, el cuento intercultural se posiciona como una herramienta central para humanizar las diferencias, representar experiencias conflictivas en formatos accesibles y generar empatía a través de personajes y metáforas. Suárez (2019), destaca que los cuentos infantiles basados en la diversidad regional permiten visibilizar saberes ancestrales y promover el respeto por la diferencia desde la primera infancia. Por su parte, Kerguelen, Pacheco y Lucumí (2023), evidencian cómo las narrativas inclusivas fortalecen la sensibilización y la formación de niños con mayor sentido de humanidad. Agudelo (2016), propone el cuento como estrategia para pensar-se y narrar-se en el aula, favoreciendo la construcción de perspectivas más inclusivas y reflexivas.

Estrategias didácticas basadas en narrativa.

El cuento como espejo y ventana (Bishop, 1990, como se citó en Facing History, 2022). Esta estrategia se fundamenta en la doble función de la narrativa dentro de la educación intercultural. Como espejo, los relatos permiten que los estudiantes se vean reflejados en historias que representan su identidad y entorno, como sucede con los mitos. Como ventana, los cuentos exponen a los estudiantes a realidades ajenas, promoviendo la comprensión de otras culturas. Un ejemplo de aplicación es la iniciativa "Te cuento mi historia" (Miranda & Vergara, 2021), que contiene historias escritas por catorce niños de tres veredas del municipio de San Vicente Ferrer, Antioquia, Colombia, generando empatía y diálogo entre estudiantes de distintos lugares.

Didácticas para la resolución de conflictos. Diversas estrategias pedagógicas han sido diseñadas para abordar los conflictos interculturales desde la narrativa: 1) Reescritura colectiva, la cual implica la modificación de finales de cuentos para reinterpretar conflictos culturales desde nuevas perspectivas. Este enfoque se basa en el diálogo transformador, entendido como una práctica pedagógica que permite a los estudiantes participar activamente en la construcción de significados desde sus contextos y experiencias. Martínez, Ocaña y Parreño (2025) destacan que la pedagogía crítica fomenta el pensamiento reflexivo, la conciencia social y el compromiso colectivo, convirtiendo el aula en un espacio de transformación y justicia educativa.

Mediante la dramatización con títeres, se representan conflictos culturales, lo que facilita el análisis y la reflexión crítica. Puerta (2021), destaca que el teatro de títeres, como experiencia lúdico-pedagógica, permite a los estudiantes personificar situaciones sociales complejas, promoviendo la empatía y el reconocimiento de la diversidad. Inspirado en enfoques críticos como el de Oltra (2019), esta técnica favorece la exploración de roles y perspectivas en contextos escolares diversos. Así mismo, las bitácoras narrativas, construidas a partir de diarios personales, permiten a los estudiantes registrar y reinterpretar tensiones vividas en el entorno escolar. En esta

misma línea, Suárez (2019), propone el análisis narrativo como herramienta para visibilizar saberes subalternizados y comprender las dinámicas interculturales que atraviesan la convivencia escolar.

Siendo así, el uso de herramientas narrativas en el aula permite dar voz a la diversidad, transformar conflictos en oportunidades de aprendizaje y fomentar relaciones basadas en el respeto y la inclusión. A través de estas estrategias, la educación intercultural se fortalece, promoviendo la construcción de comunidades escolares más abiertas y dialogantes.

Marco legal

En este apartado se presenta el marco legal a partir de normas nacionales e internacionales que regulan y soportan normativamente el constructo sobre interculturalidad.

Internacional

A nivel internacional, existen varios instrumentos y convenios que establecen el marco legal para la interculturalidad. Este marco en materia de derechos humanos y diversidad cultural ofrece un respaldo normativo base para el desarrollo de estrategias pedagógicas interculturales en contextos escolares. Los instrumentos ratificados por Colombia, como los Pactos Internacionales de Derechos Civiles, Políticos, Económicos, Sociales y Culturales, establecen el derecho de todos los individuos a recibir una educación que respete su identidad cultural, lingüística y étnica. Esta garantía se vincula directamente con el propósito de esta investigación, que busca transformar los conflictos escolares mediante el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula. Algunos de los más relevantes, firmados y ratificados por Colombia se relacionan seguidamente (Fernández, 2019), para posteriormente describir su articulación con la presente investigación:

- **Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.** Estos pactos, adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establecen los derechos humanos fundamentales que deben ser garantizados por todos los Estados.
- **Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.** Estas convenciones buscan eliminar todas las formas de discriminación racial y de género que vulneran los derechos de las mujeres.

- **Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.** Esta declaración sostiene que la diversidad cultural constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.
- **Convenio 169 de la OIT.** Este convenio es el principal instrumento internacional en materia de derechos de los pueblos indígenas y tribales.

Estos documentos legales establecen las bases para la interculturalidad a nivel internacional, sirven a la presente investigación porque entregan directrices orientadas a la promoción de la diversidad cultural y a la inclusión en diversos campos, incluyendo el ámbito educativo. Por tanto, se pueden esgrimir los siguientes argumentos, en los que se expresa la relación que tienen con este estudio:

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y *la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* refuerzan el compromiso de los Estados con la erradicación de prácticas discriminatorias. En el contexto educativo, esto implica que las instituciones deben adoptar enfoques pedagógicos que promuevan la equidad, la inclusión y el respeto por las diferencias. La implementación de cuentos narrativos interculturales como herramienta pedagógica responde a esta exigencia, al ofrecer espacios donde las voces históricamente marginadas puedan ser escuchadas y valoradas.

Por su parte, *la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* sostiene que la diversidad cultural es un patrimonio común de la humanidad y debe ser protegida y promovida. Esta declaración legitima el uso de narrativas culturales como recurso educativo, reconociendo su potencial para fortalecer la identidad, fomentar el diálogo intercultural y prevenir conflictos. En este sentido, los cuentos narrativos utilizados en el proyecto no solo

cumplen una función didáctica, sino que también se alinean con los principios internacionales de preservación y promoción de la diversidad.

Finalmente, el *Convenio 169 de la OIT* sobre pueblos indígenas y tribales establece el derecho de estos pueblos a una educación que respete sus valores, lenguas y formas de vida. Este instrumento es especialmente importante en el contexto colombiano, donde la presencia de comunidades indígenas y afrodescendientes exige una respuesta educativa sensible y contextualizada. La investigación se articula con este convenio al proponer estrategias que integran relatos ancestrales y experiencias culturales propias del territorio, contribuyendo así a la construcción de una escuela más justa, plural y comprometida con los derechos culturales.

En su conjunto, estos instrumentos internacionales legitiman el enfoque intercultural de la investigación, además ofrecen un marco ético y jurídico que orienta la transformación del conflicto escolar hacia una convivencia basada en el respeto, la equidad y el reconocimiento de la otredad.

Nacional

En Colombia, el marco legal que sustenta el abordaje de la interculturalidad en las escuelas ha ido evolucionando a través de un natural proceso de adaptación, conocimiento y adopción de las normas que regulan el tema. Las principales enunciaciones del marco jurídico desde su historia cronológica así lo dejan apreciar (Fernández, 2019; Osorio y Serna, 2023; Rueda, Paz y Avendaño, 2019):

Constitución Política de Colombia de 1991

Es a partir de la Constitución de 1991 que se reconoce a Colombia como un Estado pluriétnico y multilingüe, así quedó plasmado en el artículo 7 del Título I De los principios fundamentales, que señala: “*El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana*” (Constitución Política de Colombia, 1991). Los orígenes pluriétnicos de

Colombia se evidencian en la mezcla de distintas culturas allegadas al territorio: los españoles (conquistadores), los negros (esclavos) traídos del África e indígenas que poblaban originalmente estas tierras. Esta es la base de las mayorías actuales (mestizos); pluriétnico porque aún se conservan las minorías étnicas de pueblos originales, a la que posteriormente se sumaron otras minorías como los rom o gitanos (Constitución Política de Colombia, 1991).

La Constitución aporta al trabajo de investigación porque otorga un marco legal que da soporte al objetivo de la investigación.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

A partir de la Ley General de Educación, se establece una orientación hacia una educación que respondiera a lo diverso. En el artículo 55 de esta Ley se define la etnoeducación en los siguientes términos: “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. (Ley 115, 1994) En referencia a una educación intercultural, en su artículo 56 sobre principios y fines declara:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente Ley y tendrá en cuenta además los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Subrayado propio) (Ley 115, 1994).

La Ley General de Educación otorga un marco normativo al presente estudio, porque se ocupa de definir los fines y principios de la educación étnica del país y la forma cómo debe contemplarse a nivel del sistema educativo.

Decreto 804 de 1995

La asunción de una educación intercultural y su real significado cobra mejor claridad en el Decreto 804 de 1995, como lo expresa el artículo 2º, literal e: “Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (Decreto 804, 1995).

De esta manera se establece la interculturalidad como un componente que debe estar presente en la educación escolarizada que se promueve para las distintas culturas que interactúan en un espacio de enseñanza-aprendizaje.

El Decreto 804 de 1995 es de suma importancia para el trabajo porque define de manera clara el concepto de interculturalidad, a fin de superar las barreras semánticas comunes al tema de cultura, que en sí mismo es muy amplio.

Decreto 3323 de 2005

Una manera de asegurar una educación intercultural emana de lo dispuesto en el artículo 9º en esta Directiva para seleccionar personal docente en etnoeducación:

Los componentes de la prueba integral etnoeducativa medirán el conocimiento de los aspirantes en los saberes básicos y específicos de dichos pueblos, concretamente en los aspectos de territorialidad, culturas locales, interculturalidad, organización social, historia, relaciones interétnicas y diálogo de saberes, así como en los principios de etnoeducación, pedagogía, derechos y legislación etnoeducativa básica (Decreto 3323, 1995).

Ley 1516 de 2012

Aprobó la "Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales", firmada en París el 20 de octubre de 2005. Esta convención afirma que la

diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad y un patrimonio común que debe valorarse y preservarse.

Índice de Inclusión para Educación Superior – INES

Desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional, busca incentivar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en la definición de acciones y estrategias para el fortalecimiento del enfoque diferencial en el acceso, permanencia y condiciones de calidad de las IES en el país de las poblaciones de especial protección constitucional (MEN, 2018).

Herramienta desarrollada para afrontar el reto de un sistema de educación superior inclusivo. Permite a las IES reconocer las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad de sus estudiantes.

Como puede analizarse, de acuerdo con el marco nacional sobre interculturalidad, desde la Constitución Política de 1991 se reconoció la diversidad étnica y cultural del país como patrimonio de la nación, permitiendo a los diversos pueblos lograr una autonomía para proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida. Así, la Carta Constitucional orienta los preceptos para que de manera subsiguiente las leyes se orienten a promover la diversidad, la inclusión y la equidad en la educación y en la sociedad en general.

De esta manera, a partir de las normas legales se han dado avances y ajustes en materia de educación intercultural, en un proceso tendiente a la inclusión social entre las culturas presentes en la escuela que serán las culturas en busca de soluciones en la sociedad. Es tarea de los agentes educadores contribuir a crear en cada uno de sus educandos las competencias para desempeñarse como interlocutores de igual nivel ante los distintos grupos humanos o culturas.

Como se puede inferir del marco legal colombiano relacionado, en las leyes y política pública se establecen principios fundamentales que respaldan el enfoque intercultural y la transformación educativa que orienta esta investigación. En primer lugar, la Constitución Política

de Colombia (1991) reconoce explícitamente la diversidad étnica y cultural de la nación, y consagra el derecho de todos los ciudadanos a una educación que respete y promueva dicha diversidad (Artículos 7, 10, 68 y 70). Este mandato constitucional se alinea directamente con el propósito del proyecto, al buscar estrategias pedagógicas que valoren las narrativas culturales de los estudiantes y promuevan la convivencia en contextos escolares multiculturales.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) refuerza este compromiso al establecer que la educación debe fomentar el respeto por los derechos humanos, la paz y la pluralidad cultural. En su artículo 5, se señala que uno de los fines de la educación es “la formación en el respeto a la vida, a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad”. Esta orientación normativa legitima el uso de cuentos narrativos interculturales como herramienta para transformar conflictos escolares, al promover el reconocimiento mutuo y el diálogo entre culturas.

Asimismo, los Decretos 804 de 1995 y 1953 de 2014, que regulan la educación para grupos étnicos, establecen que los pueblos indígenas y afrocolombianos tienen derecho a una educación propia, basada en sus saberes, lenguas y cosmovisiones. Aunque el presente estudio se desarrolla en una institución oficial, su enfoque intercultural busca precisamente integrar estos principios en el aula regular, reconociendo las identidades culturales de los estudiantes como base para una convivencia más justa e inclusiva.

Por otro lado, la Política Nacional de Educación Inclusiva y los lineamientos del MEN sobre educación intercultural promueven la adaptación del currículo y las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad cultural, lingüística y territorial del país. En este sentido, el proyecto se articula con las políticas públicas al proponer estrategias que visibilizan las narrativas de los estudiantes como recurso pedagógico, favoreciendo la construcción de sentido, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la identidad.

En conjunto, el marco legal nacional respalda el enfoque de esta investigación, en su propósito de incidir en una transformación de las prácticas escolares hacia modelos más inclusivos, participativos y culturalmente pertinentes. El uso de cuentos narrativos interculturales como estrategia pedagógica responde a esta exigencia, al ofrecer una vía concreta para democratizar el conocimiento, reconocer la pluralidad y construir una convivencia escolar basada en el respeto y la equidad.

Metodología

Paradigma

La presente investigación se cobija bajo el paradigma sociocrítico, el cual se alinea plenamente con los propósitos del estudio, ya que permite comprender la realidad educativa como un campo de tensiones, disputas y posibilidades de transformación. A diferencia de los paradigmas positivistas, que se centran en describir o explicar fenómenos desde una lógica objetiva y cuantificable, el sociocrítico busca interrogar, problematizar y transformar las condiciones sociales que generan exclusión, desigualdad o conflicto (Valenzuela, Candia & Carrasco, 2022).

Este paradigma reconoce que el conocimiento no es ajeno a las relaciones de poder, y por tanto, la investigación debe orientarse a la emancipación de los sujetos, promoviendo su participación activa en la construcción de soluciones. En este estudio, los estudiantes no son concebidos como objetos de estudio, sino como agentes reflexivos y transformadores, capaces de narrar sus experiencias, identificar los conflictos que los atraviesan y proponer estrategias para una convivencia más justa. Como afirman Grijalba, Mendoza y Beltrán (2020), el paradigma sociocrítico implica una postura ética y política que sitúa a los actores sociales en el centro del proceso investigativo, reconociendo sus saberes, voces y prácticas como fuentes legítimas de conocimiento.

Asimismo, este enfoque vincula de manera articulada la teoría y la práctica, entendiendo que el conocimiento debe estar al servicio de la acción social, lo cual está en coherencia con el tercer objetivo de esta investigación, referido a diseñar una herramienta pedagógica para la transformación de conflictos interculturales, en tal sentido, el paradigma sociocrítico permite entrelazar la reflexión alrededor de los postulados teóricos con la intervención educativa en la praxis, generando procesos de cambio que emergen desde el diálogo, la participación y la

creación colectiva de saberes y soluciones. Según Paño (2022), esta articulación entre saber y hacer es la base para construir pedagogías críticas que respondan a los desafíos de la diversidad cultural en la escuela.

De acuerdo con tales conceptos, el paradigma sociocrítico ofrece el marco epistemológico adecuado para una investigación que busca comprender y transformar los conflictos interculturales en el aula, reconociendo a los estudiantes como sujetos activos, que pueden adoptar transformaciones para la inclusión cultural y generar conocimiento emanado del conocimiento que tienen del entorno escolar y su cultura, todo lo cual se traduce en acción pedagógica.

Enfoque de la investigación

El enfoque que se adopta en esta investigación es cualitativo que se fundamenta en la comprensión de los conflictos interculturales en el aula, por tanto, vehicula las voces de los estudiantes en torno a las dinámicas en que se dan las relaciones que definen las características de la convivencia escolar, toda vez que la investigación cualitativa se caracteriza por su interés en explorar significados, experiencias y procesos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados.

Se trata de un enfoque que permite acceder a las subjetividades, narrativas y prácticas que emergen de los contextos escolares diversos, reconociendo la complejidad cultural y relacional que los atraviesa. Según González (2024), la investigación cualitativa en educación se concibe como una herramienta transformadora que responde a la realidad cambiante del hecho educativo, exigiendo una mirada crítica y flexible que se adapte a los desafíos de la educación contemporánea.

Al respecto, puede citarse a Mujica-Sequera (2025), quien argumenta que las metodologías cualitativas han evolucionado hacia formas más participativas y éticamente

responsables, incorporando innovaciones como la etnografía digital, el análisis narrativo y el uso de tecnologías para el registro y la codificación de categorías emergentes. Es una mirada actualizada que sustenta que estas transformaciones han ampliado el alcance del enfoque cualitativo, en la medida que permiten explorar dimensiones de la experiencia humana y sus vivencias tal como las conciben sus protagonistas (Martínez, Ocaña & Parreño, 2025).

Por su parte, Oliveira e Sá et al. (2020), señalan que la investigación cualitativa en educación ha cobrado relevancia por su capacidad para sistematizar perspectivas diversas, generar conocimiento situado y promover procesos de análisis que integran lo emocional, lo simbólico y lo cultural. Según estos autores, esta perspectiva es especialmente pertinente para estudios que abordan la interculturalidad, la inclusión y la transformación pedagógica desde una lógica participativa.

Soportados en estos conceptos, el presente estudio adopta un enfoque cualitativo que se articula con la Investigación Acción Participativa (IAP), reconociendo a los estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento. En tal sentido, la elección de este enfoque responde al interés por comprender los conflictos interculturales como procesos cargados de sentido en vez de hechos aislados, mismos que pueden ser transformados mediante el diálogo, la narración y la reflexión colectiva.

Diseño

Este estudio adopta un diseño basado en la Investigación Acción Participativa (IAP), articulado con una metodología etnográfica para la fase de diagnóstico. Esta combinación responde a la necesidad de comprender a profundidad el problema social acerca de los conflictos interculturales en el aula, para luego cocrear soluciones transformadoras junto con los actores implicados. Además, este diseño se inscribe en el paradigma sociocrítico, que reconoce la

investigación como una práctica emancipadora orientada al cambio social, la justicia cultural y la necesidad de democratizar el conocimiento (Torres-Quintero & Granados-García, 2023).

La IAP se caracteriza por su enfoque basado en el diálogo, la interacción y la colaboración, donde los participantes no son objeto de estudio sino sujetos activos que toman acción en la construcción del conocimiento y la transformación de su realidad. Según Gómez, Otálvaro y Cárdenas (2023), este enfoque posibilita articular las investigaciones con procesos de acción educativa, porque permite reconocer los saberes locales y las experiencias vividas como fuentes legítimas del saber social acumulado en las distintas culturas. En este sentido, la IAP se estructura como un ciclo dinámico que incluye las fases de planificación, acción, observación y reflexión, tal como se presenta en la Figura 2.

Figura 2

Fases cíclicas de IAP en el proyecto



Nota. Adaptado de Gómez, Otálvaro y Cárdenas (2023). Fuente. Elaboración propia.

Aplicando estas fases al proyecto, la IAP se desarrolla en los siguientes términos:

1. **Planeación.** Se inicia con un diagnóstico participativo, tal como se plantea en el primer objetivo, identificando el problema junto con la comunidad educativa.
2. **Diseño.** Se planifican las acciones para abordar el conflicto intercultural, incorporando las voces y propuestas de los estudiantes.
3. **Implementación.** Se lleva a cabo la intervención pedagógica basada en cuentos narrativos, construida colectivamente desde las apuestas que los participantes conciben.
4. **Reflexión.** Se evalúan los impactos de la estrategia mediante procesos participativos, promoviendo la retroalimentación y el aprendizaje compartido.

Complementario a la IAP, se recurre a la etnografía como técnica para la fase de diagnóstico, en la medida que permite a las investigadoras sumergirse en la cultura del aula, observar las interacciones cotidianas, identificar normas implícitas y comprender los significados que los estudiantes atribuyen a sus experiencias. Como señala Rockwell (2016), la etnografía en educación no se limita a describir comportamientos, más bien busca interpretar los sentidos que emergen de los distintos contextos socioculturales, por lo que reconoce a la escuela como un espacio de disputa simbólica y cultural.

Además, la etnografía se articula con la IAP al ofrecer insumos para la fase de planeación, permitiendo que las acciones no se impongan desde fuera, sino que emergen desde el reconocimiento de las dinámicas sociales y culturales del grupo. En palabras de Paño (2022), esta complementariedad metodológica favorece una investigación que incide para transformar el contexto y/o problemas identificados, en consonancia con las realidades concretas de los actores educativos. En tal sentido, los hallazgos etnográficos, como puede ser el caso de los conflictos identificados y las tensiones lingüísticas, son el insumo directo para el diseño conjunto de los cuentos narrativos y la estrategia pedagógica.

En el marco de tales conceptos, el diseño metodológico de este estudio se fundamenta en la articulación entre la acción y la comprensión de los propios participantes; entre transformación y escucha, en la medida que el conocimiento se construye en diálogo con las comunidades; y en la apuesta por un servicio educativo inclusivo en torno a las diversidades que acoge en sus aulas. Siendo así, para el diagnóstico, usar la etnografía permitirá a las investigadoras sumergirse en la cultura del aula y comprender las dinámicas de conflicto, las normas no escritas y los significados que los estudiantes atribuyen a sus interacciones (véase el Apéndice A sobre guía de observación etnográfica), lo que permitiría dar alcance al primer objetivo específico.

Población y muestra

La población de referencia está conformada por los 46 estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción. La muestra seleccionada incluye 25 estudiantes, los cuales provienen de un solo grupo de un total de dos grupos que suman 46 estudiantes, fueron elegidos mediante un muestreo intencional, en función de su pertinencia para los objetivos de la investigación, Se trata de una muestra representativa de la diversidad cultural local, como presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Representación sociocultural de la muestra

Origen sociocultural	Número de estudiantes	Representación porcentual
Campeños	4	16%
Migrantes	3	12%
Indígenas	3	12%
No étnicos	15	60%
Total	25	100%

Nota. Información de campo.

Los criterios de selección de la muestra fueron:

- Estudiantes que presentan registros de indisciplina y conflicto, especialmente aquellos vinculados a tensiones interculturales o dificultades de convivencia.
- Estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas o culturales diversas (indígenas, migrantes, campesinos), cuya experiencia puede aportar a la comprensión de la diversidad en el aula.
- Estudiantes que han manifestado interés o sensibilidad hacia temas de identidad, cultura o narración, ya sea en actividades previas o en conversaciones informales.
- Estudiantes con participación activa o pasiva en situaciones de exclusión, discriminación o conflicto, tanto como protagonistas como observadores.
- Estudiantes que muestran disposición para participar en espacios de diálogo, reflexión y construcción colectiva, según observaciones docentes y registros escolares.

Este conjunto de criterios busca garantizar una muestra incluyente de la diversidad de experiencias, voces y perspectivas, que permita comprender las dinámicas interculturales del aula y cocrear estrategias pedagógicas transformadoras desde la narrativa.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La presente investigación, de enfoque cualitativo y diseño basado en la IAP, emplea técnicas e instrumentos que permiten acceder a las voces, experiencias y significados construidos por los estudiantes en torno a los conflictos interculturales y la convivencia escolar. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2014) y Flick (2018), en la investigación cualitativa los instrumentos no se limitan a formatos rígidos, sino que se construyen como dispositivos flexibles que permiten captar la complejidad de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores.

En este sentido, se privilegian técnicas que favorecen la participación, la narración y la reflexión colectiva, en coherencia con el paradigma sociocrítico que orienta al estudio, siendo las técnicas e instrumentos utilizados los que se presentan en la tabla 2:

Tabla 2

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Técnica	Instrumento(s)
Observación participante	Guía de observación etnográfica (Apéndice A)
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista (Apéndice B)
Grupos focales	Guía de grupos focales (Apéndice C)
Etnografía	Bitácora etnográfica reflexiva (Apéndice D), registro de narrativas situadas (Apéndice E) y registro de grabaciones de audio o transcripciones parciales (Apéndice F)

Nota. Elaboración propia.

Como se desprende de la tabla 2, el empleo de múltiples registros etnográficos (bitácora, episodios situados, transcripciones), cumplen funciones específicas pero complementarias. En tal sentido, la Bitácora permite la reflexión de las investigadoras, mientras que los episodios situados capturan los relatos de acción y conflicto en el contexto del aula, lo que entrega información para la fase de diagnóstico; a su vez, las grabaciones y transcripciones aprovechan los momentos de presentación de conflictos para capturar y ampliar la explicación del fenómeno que se está presentando para el momento mismo, cómo lo están vivenciando sus protagonistas y qué percepciones, emociones o actitudes adoptan frente a los hechos de tensión y conflictos.

Siendo así, cada instrumento ha sido diseñado para responder a los objetivos específicos del estudio, permitiendo triangular la información obtenida y construir una comprensión de las interacciones y relaciones interculturales en el aula. La observación participante y la etnografía permiten captar los significados atribuidos por los estudiantes a las interacciones cotidianas; las entrevistas semiestructuradas profundizan en sus experiencias individuales; y los grupos focales favorecen la construcción colectiva de propuestas narrativas transformadoras.

Como afirma Guber (2001), como se citó en Gaztañaga (2025), la etnografía en contextos educativos más que describir interpreta y dialoga con los actores, reconociendo sus saberes como legítimos y necesarios para la transformación pedagógica. Esta perspectiva se articula con la IAP, que según Gómez et al. (2023), promueve la investigación como práctica emancipadora, en la que los sujetos participan activamente en la construcción de soluciones a los problemas que los afectan.

De manera explícita el proceso de evaluación y reflexión se soportó en la técnica de análisis narrativo, que se aplicó a las transcripciones de entrevistas y grupos focales, los cuales se vinculan a la matriz de triangulación una vez la información se organizó siguiendo las categorías de análisis, esto es, identidad y pertenencia cultural, lenguaje y comunicación, relaciones y dinámicas de convivencia, prácticas pedagógicas y reconocimiento de la diversidad cultural y las propuestas narrativas que emergen de los participantes y sean consideradas transformadoras.

Procedimiento

La investigación se desarrolló siguiendo una secuencia de pasos articulados al diseño de la IAP y a las técnicas etnográficas para la comprensión de las dinámicas interculturales del aula, para ello se estructuró el proceso en cuatro fases:

1. Fase de planeación y diagnóstico

- Se realizó una inmersión etnográfica en el aula de sexto grado, mediante observación participante, bitácoras reflexivas, narrativas situadas y registros de diálogos espontáneos.
- Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes seleccionados intencionalmente, con base en criterios como participación en conflictos, pertenencia cultural diversa y disposición al diálogo.

- Se sistematizó la información recolectada para identificar las tensiones interculturales, los patrones de exclusión y las oportunidades de transformación.

2. Fase de diseño participativo

- A partir del diagnóstico, se convocaron grupos focales con estudiantes para reflexionar colectivamente sobre los hallazgos y cocrear propuestas basadas en los cuentos narrativos locales o costumbristas para mejorar la convivencia. En tal sentido, los grupos focales además de dar ideas, también contribuyeron a la selección, adaptación y creación original de los cuentos narrativos interculturales.
- Se diseñó una estrategia pedagógica basada en cuentos narrativos interculturales, integrando las voces estudiantiles y los saberes que emergieron del aula.
- Se elaboraron los instrumentos de implementación y evaluación participativa.

3. Fase de implementación

- Se llevó a cabo la intervención pedagógica en el aula, aplicando la estrategia basada en los cuentos narrativos interculturales en sesiones planificadas.
- Se promovió la participación activa de los estudiantes en la narración, dramatización y análisis de los cuentos, generando espacios de diálogo y reflexión.

4. Fase de evaluación y reflexión

- Se aplicaron técnicas de evaluación participativa para valorar los efectos de la estrategia en la convivencia escolar.
- Se realizaron observaciones, entrevistas y grupos focales para recoger percepciones sobre el proceso vivido.
- Se sistematizó la información para construir una narrativa que muestra cómo se transforman los conflictos interculturales en el aula a través de la participación, la

narración y la acción pedagógica. del proceso de transformación, integrando los hallazgos en una matriz de triangulación metodológica (véase el Apéndice G).

Este procedimiento responde a la lógica cíclica de la IAP, en la que cada fase retroalimenta a la siguiente, y se construye desde la participación de los estudiantes, el reconocimiento de sus saberes y la búsqueda de soluciones emanadas del aula. Como afirman Gómez et al. (2023), la IAP más que una metodología es una postura ética y política que transforma la investigación en una práctica colectiva de emancipación.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se desarrolla bajo principios éticos que garantizan el respeto, la dignidad y la participación de los estudiantes como sujetos de derecho y agentes de transformación. En coherencia con el paradigma sociocrítico y el enfoque de IAP, se reconoce que la ética, más allá del consentimiento formal, atraviesa todo el proceso de investigación como práctica reflexiva, situada en el contexto y basada en el diálogo (Campos, Díaz & Cárdenas, 2025).

En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y sus familias, mediante formatos adaptados a la edad y el contexto de los estudiantes. Se explicó el propósito de la investigación, los procedimientos, los posibles beneficios y riesgos, así como el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de la información recolectada, utilizando codificaciones en los registros, transcripciones y narrativas. Las grabaciones de audio se realizaron únicamente con autorización explícita y se almacenaron en sistemas informáticos seguros, respetando los principios de protección de información personal.

La investigación se comprometió con el principio de no daño, evitando cualquier situación que pudiera generar incomodidad, exposición o revictimización de los estudiantes; se

cuidó el abordaje de los conflictos interculturales, promoviendo espacios de escucha, contención y diálogo respetuoso. Como señala Paño (2022), la ética en contextos escolares exige una mirada sensible a las relaciones de poder, las emociones y los silencios que configuran la experiencia educativa.

Asimismo, se promovió la participación activa y el reconocimiento de los saberes de los estudiantes, invitándolos a construir de forma conjunta los instrumentos, las propuestas de narraciones convenientes y las propuestas pedagógicas, reconociendo su agencia y legitimando sus voces como parte del conocimiento producido. Esta postura ética responde a lo planteado por Paño, Rébola y Suárez (2019), quienes afirman que la investigación participativa debe ser también una práctica de justicia epistémica.

Adicionalmente, en atención al enfoque de la ética de la restitución, referida a la necesidad de la devolución de hallazgos de la investigación a los actores que vivencia la problemática (Castañeda-Ruiz et al., 2020; Calvo, 2022), en el marco de lo procedimental se realizó una devolución de resultados a la comunidad educativa, toda vez que la IAP requiere que los hallazgos y el conocimiento generado se compartan con los participantes para fomentar la continuidad del cambio social y el proceso de emancipación.

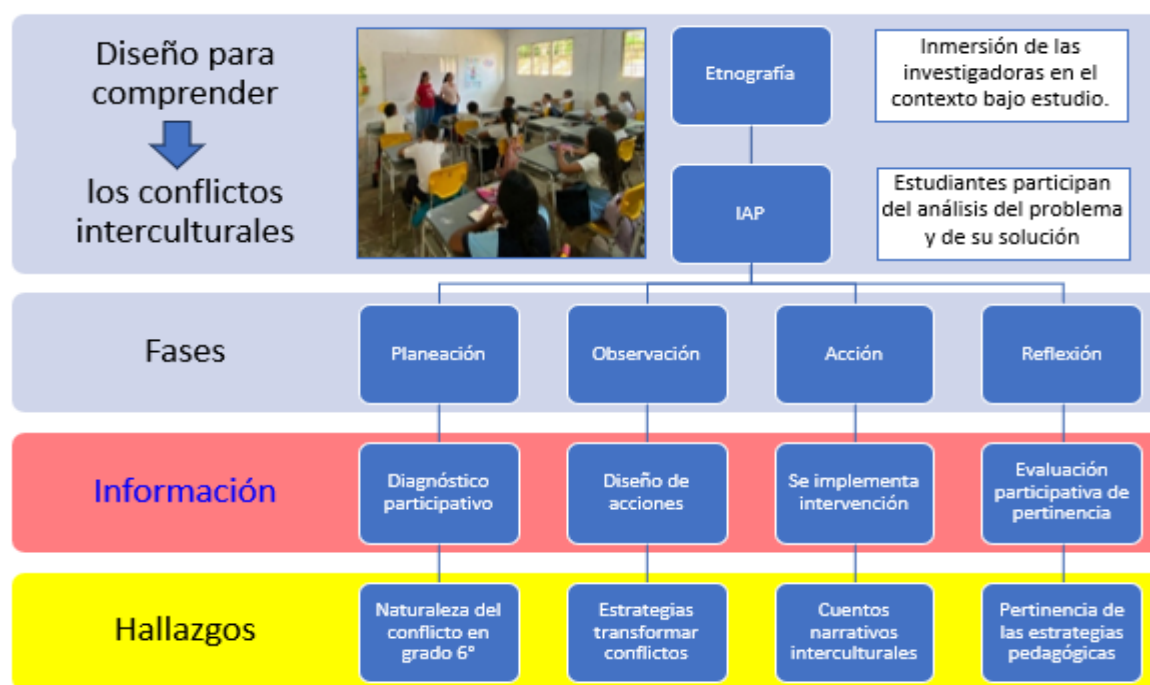
Bajo tales preceptos, durante todo el proceso se mantuvo una actitud reflexiva y crítica por parte de las investigadoras, reconociendo sus propios posicionamientos, límites y responsabilidades, asumiendo una ética soportada en el compromiso permanente con la transformación educativa, el respeto intercultural y la construcción de vínculos pedagógicos basados en la equidad y el cuidado.

Análisis y resultados

En este apartado se presentan los hallazgos de la investigación, donde, en primera instancia se plasman la información obtenida para cada dimensión o categoría de análisis incurra en los conflictos interculturales, y en un segundo punto, se presenta el análisis e interpretación de estos resultados. Como se sintetiza en la figura 3, responden a evidencias que se fueron obtenidas procesualmente en atención a la IAP y etnografía.

Figura 3

Forma de organización de la información en atención al proceso



Nota. Elaboración propia.

Presentación de la información

Siguiendo la figura 3, la información se organizó en atención a los objetivos específicos y metodología, lo que en su orden da cuenta de: diagnóstico participativo, diseño de las estrategias pedagógicas, la implementación, y evaluación del impacto en términos de pertinencia y viabilidad para la promoción de la convivencia escolar.

Diagnóstico participativo

Información sistematizada de las observaciones (emociones y contradicciones)

Tabla 3

Información que emerge de la sistematización de las observaciones según dimensiones o categorías

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.						
Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.						
Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)						
SISTEMATIZACIÓN:						
Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Bitácora reflexiva (para anotar episodios significativos, emociones y contradicciones)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
Interacciones entre estudiantes	¿Cómo se relacionan los estudiantes entre sí?	Los estudiantes en este día a nivel general se trataron bien, aunque por un momento peleaban por cosas que se decían ofensivas, pero fue algo pasajero.	Los estudiantes de grado sexto se relacionan de una forma poco cordial. Se evidencia malos tratos verbales y gestuales en el aula.	Se relacionan con poca empatía donde muestran no entender al que está a su lado.	Algunos estudiantes de grado sexto utilizan expresiones poco agradables para dirigirse a sus compañeros.	Las relaciones entre los estudiantes son hostiles, se muestran con frecuencia a la defensiva.
	¿Se observan grupos excluidos o aislados?	Precisamente la discusión de este día tuvo que ver por no aceptación de uno de los niños al grupo.	Se observan estudiantes excluidos de actividades académicas como trabajos grupales. En descanso hay estudiantes aislados.	Si se evidencian grupos excluidos no solamente al momento de realizar actividades sino también en otros espacios.	Hay niños que son excluidos de actividades dentro y fuera del aula.	Es muy frecuente ver niños que son excluidos de actividades.

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Bitácora reflexiva (para anotar episodios significativos, emociones y contradicciones)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
Lenguaje y comunicación	¿Qué expresiones verbales o gestuales revelan tensiones socioculturales?	“Tu no sabes porque vienes del monte” “quítate de aquí nima del monte”	Se escuchan expresiones como “no entiendo lo que dices” “No sabes habla” “es que tú hablas raro”	Tienden a torcer los ojos, tienden a torcer la boca cuando muestran desacuerdo o desagrado por uno de sus compañeros, levantan las cejas o se miran entre ellos como queriendo decir que no les gusta lo que está ocurriendo.	Usan expresiones como “ni quien trabaje contigo, quítate de aquí”	Las expresiones despectivas son utilizadas a menudo.
	¿Qué registros lingüísticos se usan en el aula? ¿Hay burlas, silencios o correcciones que revelen discriminación lingüística por la forma de expresión personal? ¿Cómo se expresan los estudiantes sobre su identidad sociocultural?	Hay momentos que dicen expresiones o dichos de los abuelos y no se entienden entre ellos porque algunos vienen de otras veredas. Abundan mucho las burlas, sobre todo correcciones con tono burlesco.	En el aula hay expresiones de un niño extranjero (venezolano) que sus compañeros no entienden. Al no entender en muchas ocasiones lo que sus compañeros expresan se generan burlas y agresiones verbales.	Como vienen de veredas diferentes, algunos de otros municipios o país, se encuentran en ocasiones con expresiones que no les permite entenderse entre ellos. Se corrigen en muchas ocasiones con gritos o con burlas pretendiendo hacer saber que	Hay estudiantes que utilizan expresiones despectivas para referirse algunos compañeros. Algunos estudiantes corrigen a otros por algunas expresiones, pero de manera burlesca. Se nota un poco de egocentrismo en algunos estudiantes.	Los estudiantes utilizan expresiones usuales del entorno donde viven. Las burlas se evidencian con mucha frecuencia dentro y fuera del aula. Se evidencian expresiones de superioridad por pertenecer a una comunidad determinada.
		Dándole la importancia a su cultura sin tener en	Cada estudiante cree que su cultura es			

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Bitácora reflexiva (para anotar episodios significativos, emociones y contradicciones)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
Participación y reconocimiento			más importante que la de otro.	saben más que el compañero (a)		
		cuenta que todos somos importantes.		Ellos siempre buscan defenderse diciendo que en su casa hablan así o en su familia o en su vereda.		
	¿Quiénes participan activamente en clase?	Aquellos estudiantes que son muy seguros de sí mismo.	Por lo general en sexto grado los estudiantes más extrovertidos toman la iniciativa para participar.	Los estudiantes que muestran esa cualidad expresiva sin miedo a burlas o a lo que digan.	Los estudiantes que más participan en clases son aquellos a los que no le da pena expresarse y que les da igual que los corrijan o se burlen de ellos.	Usualmente los que participan son los estudiantes descomplicados y expresivos.
	¿Hay estudiantes que evitan intervenir?	Sí, bastante, por temor a que se rían de ellos.	Algunos niños evitan expresarse en público para no ser objetos de burlas.	Sí, claro, hay estudiantes que por mucho que el docente los anime deciden guardar silencio o si intervienen lo hacen con voz muy bajita.	Hay niños tímidos y que no les gusta ser objetos de burlas.	Hay niños que manifiestan pena o temor de expresarse porque con frecuencia los molestan.
	¿Se reconocen saberes culturales diversos en las	Son pocos esos momentos en los que se abren os espacios o se incluyen	En las actividades que se realizan en la institución es casi nula el	No se evidencia ese reconocimiento, se dedica a lo que está	Es prácticamente nulo el reconocimiento de saberes culturales en	No se involucran saberes sobre la diversidad cultural

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Bitácora reflexiva (para anotar episodios significativos, emociones y contradicciones)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
Prácticas docentes	actividades escolares?	actividades que ayuden al reconocimiento de esos saberes culturales.	reconocimiento de esa diversidad.	dedica a lo que está en su planeación y en su currículo.	las actividades desarrolladas.	en las prácticas de aula.
	¿Cómo aborda el docente la diversidad cultural?	Hay escasas de este tipo de herramientas.	En la práctica docente no se evidencia la inclusión de la diversidad cultural. Se siguen currículos estandarizados.	Muestra poco o nulo interés ante este tema.	En actividades aisladas los docentes abordan de manera superficial la diversidad pero de manera general.	No es notorio el abordaje de la diversidad cultural por parte de los docentes.
	¿Se promueve el diálogo intercultural?	Realmente es poco	Hay escasas o nulas oportunidades para que los estudiantes den a conocer su cultura o su costumbre.	No se promueve ese diálogo en el aula.	No se evidencian interacciones ni diálogos de saberes culturales.	No hay un diálogo intercultural para privilegiar saberes.
	¿Qué tipo de contenidos se privilegian en clase?	Contenidos netamente relacionados con el área que se está dando.	Los contenidos privilegiados en las prácticas pedagógicas de aulas son los que responden a estándares y competencias	Los que tienen planeados según su plan de área y que son los evaluados por las diferentes pruebas externas.	Se siguen trabajando planes de áreas estandarizados.	Los contenidos o temáticas trabajadas responden a las exigencias o lineamientos curriculares.

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Bitácora reflexiva (para anotar episodios significativos, emociones y contradicciones)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
Ambiente escolar	¿Qué símbolos, imágenes o textos están presentes en el aula?	Pactos de aula, horario de clases, cumpleaños, entre otros.	evaluadas a nivel nacional. Los símbolos expuestos en el aula son los que tienen que ver con el horizonte institucional. Estos símbolos no reflejan la diversidad cultural inmersa en el contexto cultural.	El horizonte institucional, pactos de aula, cumpleaños, horario de aseo.	Los símbolos que se aprecian en las aulas son los institucionales.	En el aula solo hay símbolos representativos de la institución y algunos pactos de convivencia. Esos símbolos pegados en las aulas no reflejan la diversidad cultural de la población estudiantil.
	¿Reflejan la diversidad cultural del grupo?	No lo reflejan		No lo reflejan, no hay nada que lo evidencie.	No hay símbolos que reflejen la diversidad cultural en las aulas de clases.	
	¿Cómo se gestionan los conflictos cuando surgen?	Si es una situación que pueda manejar el docente, se le llama la atención al estudiante y se hace que se pidan disculpas. Si es meritorio se activa ruta.	Para la solución de conflictos se evidencia el seguimiento de la ruta descrita en el manual de convivencia. La cual inicia con un diálogo entre los implicados y el docente.	El enfoque que utilizan es el que orienta el manual de convivencia. Arreglar o pactar dentro del aula.	Aunque se sigue una ruta para mediar conflictos son muy frecuentes las discordias por agresiones verbales entre estudiantes.	Los conflictos se solucionan con diálogos entre los implicados.

Nota. Guía de observación y registros de la bitácora reflexiva.

La tabla 3 correspondiente al diagnóstico participativo, presenta la información sistematizada de las observaciones sobre emociones y contradicciones en el aula de sexto grado, insumo fundamental para comprender la naturaleza del conflicto intercultural, pues recoge, a través de cinco sesiones de observación participante, las dinámicas relacionales, comunicativas y pedagógicas que caracterizan la convivencia cotidiana en el aula. El análisis se organiza en torno a las cinco dimensiones propuestas en la tabla, identificando patrones, contradicciones y hallazgos significativos. De cada dimensión puede analizarse:

Principales hallazgos de la dimensión interacciones entre estudiantes.

Las relaciones oscilan entre la hostilidad y la fragilidad. En la Observación 1 se reporta que los estudiantes "*se trataron bien, aunque por un momento peleaban por cosas que se decían ofensivas*", lo que sugiere que la convivencia es inestable y que las agresiones verbales emergen con facilidad, incluso en medio de interacciones aparentemente cordiales. También se evidencia una falta de empatía generalizada, tal como queda plasmado en la Observación 2 al señalar que los estudiantes "*se relacionan de una forma poco cordial*", con "*malos tratos verbales y gestuales*", situación que la Observación 3 profundiza, al reseñar que "*se relacionan con poca empatía donde muestran no entender al que está a su lado*".

Así mismo, la exclusión es una práctica recurrente y naturalizada, dado que múltiples observaciones (2, 3, 4, 5) reportan estudiantes excluidos de actividades académicas y recreativas. La observación 5 es categórica al respecto al establecer que "*es muy frecuente ver niños que son excluidos de actividades*". De acuerdo con lo observado, las expresiones despectivas tienen un claro contenido territorial y cultural, cuando se escuchan voces como "*tu no sabes porque vienes del monte*", "*quítate de aquí nima del monte*", frases que revelan una jerarquización implícita entre quienes provienen de contextos rurales (veredas) y quienes se perciben como urbanos o de poblados centrales. Por su parte, los gestos no verbales (torcer los ojos, torcer la

boca, levantar las cejas, mirarse entre ellos) funcionan como mecanismos de exclusión silenciosa, que refuerzan la pertenencia al grupo dominante y señalan al otro como no deseado.

Siendo así, puede interpretarse que las interacciones entre estudiantes revelan un conflicto de tipo intercultural latente, donde las diferencias de origen geográfico y pertenencia territorial se convierten en marcadores de estatus y exclusión. La falta de empatía y la naturalización de la exclusión indican que no se trata de conflictos aislados, sino de patrones relacionales arraigados que requieren una intervención pedagógica de fondo, por tanto, se puede decir que la dimensión gestual, frecuentemente invisibilizada en los diagnósticos convencionales, emergió como un indicador de las tensiones no expresadas verbalmente.

Principales hallazgos de la dimensión lenguaje y comunicación.

Se presenta una diversidad lingüística en el aula dado por el tono o acento al hablar, esto se explica porque los estudiantes provienen de distintas veredas, municipios con presencia étnica diversa e incluso de Venezuela (Observación 2). Sin embargo, esta diversidad no es valorada, sino que se convierte en blanco de burlas y correcciones. Precisamente, las burlas por la forma de hablar son frecuentes y crueles: "*no entiendo lo que dices*", "*no sabes habla*", "*es que tú hablas raro*" (Observación 2). Estas expresiones no solo hieren, sino que silencian a quienes son señalados como lingüísticamente diferentes.

Las observaciones dan cuenta de que los estudiantes despliegan estrategias de defensa identitaria, en la medida que "*ellos siempre buscan defenderse diciendo que en su casa hablan así o en su familia o en su vereda*" (Observación 4), lo que indica que el lenguaje es vivido como un campo de disputa donde la identidad cultural está en juego. Al mismo tiempo se observan expresiones de superioridad asociadas a la pertenencia a una comunidad determinada (Observación 5), lo que sugiere que el aula reproduce jerarquías socioculturales presentes en el contexto del que provienen los estudiantes.

Así las cosas, puede interpretarse que el lenguaje, se distancia de ser solo un vehículo de comunicación, para operar también como un dispositivo de inclusión o exclusión y como un marcador de identidad sociocultural, donde, las correcciones burlescas y la descalificación de ciertos acentos al hablar, constituyen violencias simbólicas que afectan la autoestima y la participación de los estudiantes. Este hallazgo es coincidente con los planteamientos de Tubino (2015), sobre la necesidad de pasar del multiculturalismo que solo busca coexistencia, a la interculturalidad como diálogo horizontal entre culturas. No obstante, la escuela, en lugar de reconocer y valorar la diversidad lingüística la convierte en motivo de exclusión.

Principales hallazgos de la dimensión participación y reconocimiento.

La participación en clase está mediada por la seguridad personal y el miedo a las burlas, observándose, que los estudiantes que participan son aquellos "*muy seguros de sí mismos*", "*extrovertidos*", "*descomplicados y expresivos*" (Observaciones 1, 2, 3, 5), pero, por otro lado, se presenta un grupo de estudiantes que evitan intervenir por temor a ser objeto de burlas, siendo el temor a participar "*bastante, por temor a que se rían de ellos*" (Obs. 1); "*algunos niños evitan expresarse en público para no ser objetos de burlas*" (Obs. 2); "*hay estudiantes que por mucho que el docente los anime deciden guardar silencio o si intervienen lo hacen con voz muy bajita*" (Observación 4). Además, el reconocimiento de saberes culturales diversos es prácticamente nulo en las actividades escolares, esto, por cuanto todas las observaciones coinciden en que no se evidencian prácticas que valoren la diversidad cultural y el currículo se limita al seguimiento de estándares (Observaciones 3, 4, 5).

Puede entonces interpretarse que la participación no es un fenómeno que afecte solo individual, sino que está estructurada por las dinámicas de poder y reconocimiento en el aula, en consecuencia, el miedo a la burla opera como un mecanismo de silenciamiento que afecta a quienes ya son vulnerables por su diferencia cultural o lingüística. Esta ausencia de

reconocimiento de saberes diversos refuerza la idea de que solo ciertas formas de ser, hablar y saber son legítimas en el espacio escolar, por tanto, este hallazgo valida la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas explícitamente orientadas a equilibrar la participación y visibilizar saberes de las culturas presentes en el aula.

Principales hallazgos de la dimensión prácticas docentes.

Se evidencia una escasa inclusión de la diversidad cultural en las prácticas pedagógicas, dado que las observaciones reportan que *"hay escasas de este tipo de herramientas"* (Obs. 1); *"en la práctica docente no se evidencia la inclusión de la diversidad cultural. Se siguen currículos estandarizados"* (Obs. 3); se *"muestra poco o nulo interés ante este tema"* (Obs. 4); y *"no es notorio el abordaje de la diversidad cultural por parte de los docentes"* (Obs. 5).

El diálogo intercultural no se promueve, como queda en evidencia en las observaciones 2, 3, 4 y 5, las cuales coinciden en que no hay espacios para que los estudiantes den a conocer su cultura o sus costumbres. Además, los contenidos privilegiados son aquellos que responden a estándares, competencias evaluadas a nivel nacional y planes de área estandarizados (Observaciones 1 a 5), siendo la lógica predominante la preparación para pruebas externas.

Estas observaciones conducen a interpretar que las prácticas docentes distan de contrarrestar las dinámicas de exclusión, más bien tienden a reproducirlas al ignorar la diversidad cultural como dimensión pedagógica. Así mismo, la estandarización curricular y el enfoque en resultados evaluables desplazan cualquier posibilidad de abordar los conflictos desde sus raíces interculturales, hallazgo que es consistente con las críticas de Walsh (2012) y López (2009), acerca del carácter monocultural del currículo escolar en contextos diversos. En efecto, la intervención docente frente a los conflictos se limita a llamados de atención o a la aplicación del

manual de convivencia, sin generar procesos de reflexión sobre las causas estructurales de la discriminación.

Principales hallazgos de la dimensión ambiente escolar.

Los símbolos presentes en el aula son homogeneizadores, caso de los pactos de aula, horarios de clase, cumpleaños, horizonte institucional (Observaciones 1 a 5), careciéndose de No símbolos que reflejen la diversidad cultural del grupo. Por su parte, la gestión de conflictos se realiza siguiendo rutas formales (diálogo entre implicados, llamado de atención, aplicación del manual de convivencia), pero las observaciones indican que las agresiones verbales y la exclusión persisten (Observaciones 2, 3, 5), lo cual sugiere que las soluciones aplicadas no transforman las causas de fondo.

Siendo así, puede interpretarse que el ambiente escolar refleja una institucionalidad que ignora la diversidad cultural y que aborda los conflictos desde una lógica reactiva y punitiva, no preventiva ni transformadora. Si a esto se suma, la ausencia de símbolos y prácticas que reconozcan explícitamente la pluralidad del grupo, se contribuye a invisibilizar las diferencias y, paradójicamente, a su exacerbación como fuente de conflicto. Al respecto, Ochoa y Salinas (2019), señalan que la convivencia no se construye solo con normas, sino con prácticas cotidianas de reconocimiento que hagan visible la diversidad para que sea valorada.

En concreto, la información sistematizada en la tabla 3 permiten concluir que el conflicto en el grado sexto tiene una naturaleza intercultural, aunque esta dimensión no sea reconocida explícitamente por la institución y donde las tensiones no son solo problemas disciplinarios, dado que sus raíces son varias: 1) jerarquía, basadas en el origen geográfico (vereda vs. casco urbano), procedencia de otra nación (Venezuela) y formas o acentos al hablar; 2) mecanismos de exclusión cotidianos que operan tanto verbal como gestualmente, naturalizando la segregación de ciertos estudiantes; 3) silenciamiento de voces diversas por miedo a la burla, lo que limita la

participación y el reconocimiento; 4) prácticas docentes y curriculares que, al ignorar la diversidad, contribuyen a reproducir las condiciones que generan el conflicto; 5) ambiente escolar homogeneizador que no ofrece símbolos ni espacios para el diálogo intercultural.

Información sistematizada de las narrativas situadas (tensiones o momentos de reconocimiento)

Tabla 4

Información que emerge de los registros sobre narrativas (conflictos, tensiones) ordenados por dimensiones o categorías

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.						
Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.						
Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)						
SISTEMATIZACIÓN:						
Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Narrativas situadas (relatos cortos que ejemplifiquen tensiones o momentos de reconocimiento)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
Interacciones entre estudiantes	¿Cómo se relacionan los estudiantes entre sí?		Se ha notado que cuando llegan en la mañana solo saludan a los que normalmente están en sus grupos de trabajos o con los que más desarrollan empatía, al resto solo los ignoran. Mostrando como si esto fuera algo normal entre ellos.			En uno de los cambios de clases, se escuchó a uno de los niños saludar a otro con la expresión “qué más mister popó” lo que generó risa entre los que estaban a su alrededor. A esto una de sus amiguitas le responde con rabia al niño que lanza la expresión diciéndole lo siguiente: “iraaaaa como si tu fueras tan bonito, tu que tienes la piel que no se sabe qué color es” esto deja evidenciar que la expresión está

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Narrativas situadas (relatos cortos que ejemplifiquen tensiones o momentos de reconocimiento)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
	¿Se observan grupos excluidos o aislados?	En el día de hoy, en la hora de biología, el docente coloca un trabajo grupal dando libertad para elegir sus compañeros y en medio de esa elección se forma la discusión donde uno de los niños le dice al otro que no lo quiere en su grupo porque es muy bruto y le lanza la siguiente expresión: “Tú no sabes porque vienes del monte” a lo que el afectado le responde; “tu quítate de aquí anima del monte” y allí se forma una discusión en la que tuvo que intervenir el docente.	Se pudo observar en la hora del descanso que muchos niños andan aislados y no hablan con nadie. Ellos no buscan dialogar, pero tampoco nadie los busca a ellos para entablar conversación.		referida al color de piel del niño.	

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Narrativas situadas (relatos cortos que ejemplifiquen tensiones o momentos de reconocimiento)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
	¿Qué expresiones verbales o gestuales revelan tensiones socioculturales?		<p>En la clase de sociales se evidenció este tipo de expresiones hacia un estudiante venezolano.</p> <p>El niño leía en voz alta una respuesta de un taller de sociales y de pronto salen estas expresiones: “no entiendo lo que dices” “No sabes habla” “es que tú hablas raro”. A lo que el niño responde “yo hablo así”</p> <p>“es que yo vengo de otro país” y se dirige al profe diciendo: “profe no se preocupe que ya estoy acostumbrado que digan que no entienden”.</p> <p>Lo que se evidencia de la situación es</p>	<p>Esto se evidenció en una situación en particular donde el docente de ética los coloca a realizar una tarea en parejas. El profesor inicia formando él mismo los pares, pero en varias niñas se nota el descontento poniendo gestos en sus caras y mirándose entre ellas como queriendo decir que no están a gusto por el compañero (a) que les tocó. El docente se da cuenta y les pregunta el porqué de esas expresiones a lo que uno de ellos contesta: “profe es que ella no gusta de negro”, entre burlas y miradas el docente tuvo que hacer intervención de la</p>		

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Narrativas situadas (relatos cortos que ejemplifiquen tensiones o momentos de reconocimiento)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
			que el estudiante que viene de Venezuela tiene una dicción o forma particular de leer o expresarse que hace a que a sus compañeros les parezca raro su manera de hablar.	situación. A lo que otro niño respondió: “mira la facta, ni que ella fuera gringa”, otro dice: profe mejor déjenos trabajar con el que uno quiera porque es que a veces le ponen cara a uno porque somos de otra vereda”.		
Lenguaje y comunicación	¿Qué registros lingüísticos se usan en el aula?					Es muy notable en las relaciones de estos estudiantes que algunos son muy altivos al momento de tratar a sus compañeros, se pueden observar en los descansos como hacen subgrupos y aíslan o echan o reciben al que ellos quieren, pero siempre se nota que

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Narrativas situadas (relatos cortos que ejemplifiquen tensiones o momentos de reconocimiento)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
Lenguaje y comunicación	¿Hay burlas, silencios o correcciones que revelen discriminación lingüística por la forma de expresión personal?	En medio de la situación presentada en el aula con el docente de biología se notó un poco de tensión entre los estudiantes evidenciándose en muestras de silencio y en otros de risas				hay un (a) líder y los demás lo siguen.
						Se nota también en los descansos que abundan expresiones despectivas y muy ofensivas sobre todo cuando están jugando en un grupo y se acerca a quien no desean y lanzan expresiones como: “tu no porque tú no sabes jugar” “Ey quítate de aquí que tú eres de otro lao” “tú no porque eres maniquero” (refiriéndose que viene de la vereda de Manica”).
	¿Cómo se expresan los estudiantes sobre					Los estudiantes rechazados se aíslan

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Narrativas situadas (relatos cortos que ejemplifiquen tensiones o momentos de reconocimiento)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
	su identidad sociocultural?				y se sientan solos, aunque a veces se les acercan algunos y entablan conversación.	
	¿Quiénes participan activamente en clase?				Al final de la clase de religión lógicamente hablaron de primero estas niñas que habían hecho gestos con sus caras y los otros se mantuvieron callados.	
Participación y reconocimiento	¿Hay estudiantes que evitan intervenir?		En la clase de castellano debían participar leyendo su tarea que consistía en la lectura de una leyenda consultada a sus abuelos o familiares mayores. Participaron al inicio los estudiantes que se ven más seguros y expresivos, pero costó que		El profesor de religión animó a que todos hicieran su participación, pero después de este suceso nadie quiso habar.	

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Narrativas situadas (relatos cortos que ejemplifiquen tensiones o momentos de reconocimiento)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
Participación y reconocimiento	¿Hay estudiantes que evitan intervenir?	En la clase de castellano debían participar leyendo su tarea que consistía en la lectura de una leyenda consultada a sus abuelos o familiares mayores. Participaron al inicio los estudiantes que se ven más seguros y expresivos, pero costó que participaran los demás. La docente los animaba, pero ellos decían que después se burlaban, sin embargo, lograron un poco más de participación.				El profesor de religión animó a que todos hicieran su participación, pero después de este suceso nadie quiso habar.
	¿Se reconocen saberes culturales diversos en las actividades escolares?					

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Narrativas situadas (relatos cortos que ejemplifiquen tensiones o momentos de reconocimiento)				
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5
Prácticas docentes	¿Se reconocen saberes culturales diversos en las actividades escolares?					
	¿Cómo aborda el docente la diversidad cultural?					
	¿Se promueve el diálogo intercultural?					
Ambiente escolar	¿Qué tipo de contenidos se privilegian en clase?					
	¿Qué símbolos, imágenes o textos están presentes en el aula?					
	¿Reflejan la diversidad cultural del grupo?					
	¿Cómo se gestionan los conflictos cuando surgen?					

Nota. Guía de observación etnográfica participativa y registros de episodios situados.

La tabla 4 complementa el diagnóstico al recoger narrativas situadas, es decir, relatos cortos de episodios concretos observados durante la inmersión etnográfica. A diferencia de la Tabla 3, que sistematizaba impresiones generales por dimensión, esta tabla captura incidentes críticos que revelan, con mayor densidad emocional y contextual, cómo se manifiestan las tensiones interculturales y, en algunos casos, atisbos de reconocimiento o solidaridad entre estudiantes. El análisis se organiza siguiendo las dimensiones que presentan registros:

Dimensión. Interacciones entre estudiantes.

Las narrativas situadas evidencian que las interacciones cotidianas están atravesadas por microagresiones que tienen un claro contenido identitario y territorial. En la observación 2 se registró un patrón de relacionamiento excluyente desde el inicio de la jornada escolar, dado que los estudiantes solo saludaban a quienes pertenecían a sus grupos habituales de trabajo o con quienes compartían mayor afinidad, ignorando al resto como si ello fuera algo normal. Esta naturalización de la exclusión sugiere que la segmentación del grupo en subgrupos cerrados no es percibida como problemática por los estudiantes, sino como parte del orden cotidiano del aula.

Uno de los episodios más reveladores ocurrió durante un cambio de clase, cuando un niño saludó a otro con la expresión "*qué más mister popó*", lo que generó risas entre los cercanos, sin embargo, la compañera respondió con visible rabia: "*iraaaaa como si tú fueras tan bonito, tú que tienes la piel que no se sabe qué color es*". Esta respuesta, aparentemente defensiva, pone en evidencia que la burla inicial estaba cargada de un contenido racista implícito que la niña afectada supo identificar y devolver. El episodio muestra cómo el color de piel emerge como un marcador de diferencia que puede ser utilizado tanto para agredir como para defenderse, revelando la centralidad de lo racial en las dinámicas de conflicto.

Otro incidente significativo ocurrió en la clase de biología, cuando el docente propuso un trabajo grupal con libertad para elegir compañeros, ante esta indicación, un estudiante excluyó a

otro diciéndole: "*Tú no sabes porque vienes del monte*", a lo que el afectado replicó: "*Tú quítate de aquí anima del monte*", entonces, la discusión escaló hasta requerir la intervención docente. Este episodio es particularmente revelador porque el término "monte" opera como una categoría despectiva que estigmatiza a quienes provienen de veredas o contextos rurales, construyendo una jerarquía simbólica entre lo urbano (asociado a saber) y lo rural (asociado a ignorancia). La respuesta del afectado, devolviendo el mismo epíteto, muestra que no existe un repertorio alternativo para responder a la agresión más que la réplica simétrica, lo que perpetúa el círculo de la violencia verbal.

Así mismo, en la clase de sociales, se observó una situación recurrente de exclusión hacia un estudiante venezolano, ocurrió mientras leía en voz alta, luego, sus compañeros lanzaron expresiones como "*no entiendo lo que dices*", "*no sabes habla*", "*es que tú hablas raro*". La respuesta del niño afectado fue particularmente reveladora de su experiencia migratoria: "*yo hablo así, es que yo vengo de otro país*", y dirigiéndose al docente agregó: "*profe no se preocupe que ya estoy acostumbrado que digan que no entienden*". Esta última frase condensa años de exposición a la discriminación lingüística y revela cómo la diferencia en la forma de hablar se convierte en un estigma internalizado, donde el estudiante ha aprendido a esperar la incompreensión y la burla como parte de su experiencia escolar cotidiana.

Por su parte, en la clase de ética, el docente conformó parejas de trabajo, lo que generó visible descontento en algunas niñas, quienes expresaron su malestar con gestos y miradas cómplices. Ante la pregunta del docente, un estudiante explicó: "*profe es que ella no gusta de negro*", entre burlas y miradas. Otro niño añadió: "*mira la facta, ni que ella fuera gringa*", y un tercero solicitó: "*profe mejor déjenos trabajar con el que uno quiera porque es que a veces le ponen cara a uno porque somos de otra vereda*". Este episodio es especialmente rico para el análisis porque entrelaza múltiples dimensiones del conflicto intercultural: la discriminación

racial explícita ("*no gusta de negro*"), la burla hacia quienes pretenden superioridad ("*ni que ella fuera gringa*") y la exclusión territorial ("*somos de otra vereda*"), mostrando, además, que los estudiantes son plenamente conscientes de las jerarquías sociales que operan en el aula y pueden nombrarlas cuando se les brinda un espacio para hacerlo.

Dimensión. Lenguaje y comunicación.

En esta dimensión, las narrativas situadas confirman que el lenguaje es el principal vehículo del conflicto, pero también revelan la existencia de códigos comunicativos diferenciados que los estudiantes manejan con habilidad. Se observó que en los descansos los estudiantes se agrupan en subgrupos con líderes claramente identificados, y que la pertenencia a estos grupos está mediada por la aceptación del líder, donde las expresiones despectivas y ofensivas abundan, especialmente durante los juegos, cuando algún niño intenta integrarse a un grupo que no lo desea. Frases como "*tú no porque tú no sabes jugar*", "*ey quítate de aquí que tú eres de otro lao*", "*tú no porque eres maniquero*" (refiriéndose a quien proviene de la vereda Manica), muestran cómo el lenguaje opera a modo de dispositivo de exclusión inmediata y territorializada.

Frente a estas exclusiones, los estudiantes rechazados suelen aislarse voluntariamente, sentándose solos o en pequeños grupos de otros excluidos, sin embargo, en ocasiones, algunos compañeros se acercan a ellos y entablan conversación, lo que sugiere que existen acercamientos, pese al muro de la exclusión y que la solidaridad entre pares, aunque minoritaria, es posible. Estos momentos, aunque escasos en las observaciones, son importantes porque indican que los estudiantes no están completamente determinados por las dinámicas excluyentes y existen recursos relacionales alternativos que podrían ser potenciados pedagógicamente.

Dimensión. Participación y reconocimiento.

Las narrativas situadas confirman el hallazgo de la tabla 4 respecto al miedo a la participación, pero añaden otros matices, como se apreció en la clase de castellano, donde los estudiantes debían compartir una leyenda consultada a sus abuelos o familiares mayores, participaron inicialmente los estudiantes más seguros y expresivos. La docente animó al resto, pero ellos manifestaban explícitamente su temor: "*decían que después se burlaban*". No obstante, la observación reporta que "*lograron un poco más de participación*", lo que sugiere que cuando el docente insiste y genera un ambiente de confianza, algunos estudiantes se animan a romper el silencio.

Por el contrario, en la clase de religión, ocurrió una situación inversa, pues tras un episodio de gestos de descontento por parte de algunas niñas hacia la conformación de parejas, el profesor animó a todos a participar, pero "*después de este suceso nadie quiso hablar*". Este silencio colectivo puede interpretarse como una forma de resistencia pasiva o como una manifestación del malestar generado por la situación previa y muestra cómo un incidente de exclusión puede contaminar el clima del aula durante toda la sesión, inhibiendo la participación incluso de quienes no estuvieron directamente involucrados.

En síntesis, la tabla 4 aporta una comprensión más situada de la naturaleza del conflicto intercultural en el grado sexto, dado que los episodios narrados permiten concluir que las tensiones anclan en marcadores identitarios concretos, caso del color de piel, el origen geográfico (vereda, municipio, país), la forma de hablar, las características físicas. Estos marcadores operan como categorías de inclusión y exclusión que los estudiantes manejan de manera certera y que utilizan tanto para agredir como para defenderse.

Puede decirse entonces, que los estudiantes no son sujetos pasivos de estas dinámicas, al contrario, despliegan estrategias diversas: algunos se aíslan voluntariamente para protegerse,

otros responden con réplicas simétricas, otros buscan la solidaridad de pares, y unos pocos se atreven a intervenir en defensa de los excluidos. Esta última actitud es una muestra de agencia, y aunque limitada, es un recurso fundamental que la intervención pedagógica debe reconocer y potenciar.

Por su parte, el lenguaje y los gestos operan como dispositivos de exclusión bien calibrados y punzantes, dado que los estudiantes saben qué palabras duelen más, qué gestos excluyen sin necesidad de palabras, y cómo construir complicidades silenciosas que refuerzan la pertenencia al grupo dominante. Esta competencia comunicativa para la exclusión contrasta con la ausencia de competencias para la inclusión y el diálogo intercultural, lo que señala un ámbito a atender desde la intervención pedagógica. Existen, sin embargo, momentos de solidaridad en medio de las dinámicas excluyentes: el estudiante que se acerca al compañero aislado, la niña que defiende a quien fue agredido, el docente que insiste en animar a los silenciados. Estos momentos, aunque minoritarios y frágiles, son importantes porque demuestran que la convivencia no está totalmente determinada por las lógicas de exclusión y que existen recursos relacionales alternativos que pueden ser movilizados y fortalecidos.

En su conjunto, la tabla 4 refuerza la conclusión de que el conflicto en el grado sexto es de naturaleza intercultural y que su transformación requiere intervenciones que operen simultáneamente en múltiples niveles: el simbólico (cuestionando las jerarquías implícitas), el relacional (promoviendo vínculos alternativos), el comunicativo (desarrollando competencias para el diálogo intercultural) y el pedagógico (incorporando la diversidad como contenido y como metodología).

Información sistematizada de los diálogos espontáneos

Tabla 5

Información que emerge de la sistematización de los audios (diálogos espontáneos) ordenados por dimensiones

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.			
Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.			
Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)			
SISTEMATIZACIÓN:			
Dimensión	Categoría	Grabaciones de audio (previo consentimiento informado) o transcripciones parciales de diálogos espontáneos	
		Subcategoría / indicador	Evidencias en audios
Interacciones entre estudiantes	Relaciones	Apoyo y solidaridad	Audio 1: estudiante brinda apoyo emocional (“a palabras necias oídos sordos”). Audio 2: burlas por físico, raza, tamaño.
		Exclusión y burlas	Audio 3: apodo “oreja de antena parabólica”.
	Tensiones socioculturales	Conflictos verbales	Audio 4: apodos “7 esquinas”, “pipón”. Audio Cuento 1 y 2: peleas entre compañeros/amigas que derivan en reconciliación.
Lenguaje y comunicación	Registros lingüísticos	Lenguaje coloquial y refranes Lenguaje ofensivo	Audio 1: uso de refrán popular. Audio 2, 3, 4: apodos discriminatorios.
	Discriminación lingüística	Burlas por forma de expresión	Audio 6: estudiantes no se expresan por miedo a burlas.
	Identidad sociocultural	Autoexpresión emocional Denuncia y búsqueda de soluciones	Audio 5: estudiante reconoce su ira y estrategias de autocontrol. Audio 7: acudir a maestros y padres.
Participación y reconocimiento	Participación activa	Intervención en conflictos	Audio 1: apoyo directo a compañeros.
	Participación limitada	Evitan expresarse	Audio 6: miedo a burlas inhibe participación.
	Reconocimiento de saberes	Valoración de cuentos	Cuentos interculturales (Oradores 3, 4, 5): relatos como espacios de reflexión y convivencia.
	Abordaje de diversidad	Intervención docente	Audio Cuento 1: profesora promueve diálogo pacífico.

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.

Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.

Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)

SISTEMATIZACIÓN:

Dimensión	Categoría	Grabaciones de audio (previo consentimiento informado) o transcripciones parciales de diálogos espontáneos	
		Subcategoría / indicador	Evidencias en audios
Prácticas docentes	Abordaje de diversidad	Intervención familiar	Audio 4: madre resuelve conflicto. Cuento 2: padre ayuda a reflexionar.
	Contenidos escolares	Uso de cuentos como recurso	Cuentos interculturales: relatos como contenidos que privilegian convivencia y respeto.
Ambiente escolar	Símbolos/textos	Cuentos como símbolos de convivencia	Cuentos interculturales: Oradores 3, 4, 5.
	Diversidad cultural	Narraciones reflejan pluralidad	Cuentos con mensajes de respeto e inclusión. Audio 3: disculpas en clase.
	Gestión de conflictos	Estrategias de resolución	Audio 4: intervención de madre. Audio 5: autocontrol personal. Audio 7: acudir a adultos.

Nota. Registros de audio de diálogos espontáneos y su sistematización.

La tabla 5 sistematiza la información proveniente de las grabaciones de audio de diálogos espontáneos entre estudiantes, previo consentimiento informado, la cual captura el lenguaje en su uso natural, no mediado por la presencia explícita de las investigadoras o por la estructura de una entrevista. Así, los audios permitieron acceder a las interacciones cotidianas en su espontaneidad, revelando tanto las violencias sutiles que circulan en el aula como los escasos gestos de solidaridad que emergen entre pares. El análisis se organiza siguiendo las dimensiones y subcategorías de que trata la tabla.

Dimensión. Interacciones entre estudiantes.

En la subcategoría de *apoyo y solidaridad*, el Audio 1 registra un episodio significativo en el que un estudiante brinda apoyo emocional a un compañero que está siendo objeto de burlas, utilizando el refrán popular "*a palabras necias, oídos sordos*", hecho importante, por varias razones. En primer lugar, muestra que, a pesar del clima general de hostilidad, algunos estudiantes despliegan recursos de contención y cuidado hacia sus pares; en segundo lugar, el uso de un refrán popular indica que los estudiantes recurren a saberes culturales y lingüísticos de su comunidad para manejar situaciones de conflicto, lo que sugiere que la cultura popular contiene herramientas de resistencia y gestión emocional que la escuela podría potenciar: en tercer lugar, este episodio evidencia que la solidaridad no es completamente inexistente en el aula, sino que opera de forma esporádica, dependiendo de la iniciativa individual de algunos estudiantes.

En contraste, las subcategorías de *exclusión y burlas y tensiones socioculturales* concentran la mayor cantidad de registros. El Audio 2 documenta burlas dirigidas a compañeros por características físicas, específicamente por raza, tamaño y apariencia. El Audio 3 registra el uso del apodo "*oreja de antena parabólica*", que ridiculiza a un estudiante por el tamaño de sus orejas, mientras que el Audio 4 recoge los apodos "*7 esquinas*" y "*pipón*", que aluden respectivamente a la forma de la cabeza y al tamaño del abdomen de los estudiantes

afectados. Estos apodos, más que bromas inofensivas, son formas de violencias simbólicas que etiquetan a los estudiantes como diferentes y los coloca en una posición de inferioridad dentro de la jerarquía informal del grupo. La persistencia y variedad de estos apodos indican que la burla por características físicas es una práctica generalizada y naturalizada en el aula.

Los Audios identificados como "*Cuento 1*" y "*Cuento 2*" registran peleas entre compañeros y amigas que derivan en procesos de reconciliación, no obstante, el hecho de que los conflictos verbales puedan resolverse sin intervención adulta y mediante el diálogo entre pares, indica que los estudiantes poseen competencias dialógicas básicas para la resolución de conflictos, aunque estas competencias no siempre se activen o no sean suficientes cuando las tensiones tienen raíces interculturales más profundas.

Dimensión. Lenguaje y comunicación.

En la subcategoría de *registros lingüísticos*, se confirma la coexistencia de un lenguaje coloquial rico en refranes y expresiones populares (Audio 1) con un lenguaje ofensivo y discriminatorio (Audios 2, 3, 4). Esta dualidad es importante porque muestra que los estudiantes manejan un repertorio lingüístico amplio que incluye tanto recursos para la afirmación cultural (refranes) como para la agresión. Siendo así, una intervención pedagógica no parte de un vacío comunicativo, sino de la necesidad de desplazar el uso del repertorio lingüístico desde la exclusión hacia el reconocimiento.

Por su parte, en la subcategoría de *discriminación lingüística* se evidencia en el Audio 6, registros de estudiantes que no se expresan por miedo a las burlas, lo que conecta con las Tablas 3 y 4, para confirmar que el temor a la ridiculización es uno de los principales obstáculos para la participación equitativa en el aula y donde la discriminación lingüística no solo se presenta cuando alguien es corregido u objeto de burlas, sino también de manera preventiva, es decir, silenciando a los estudiantes antes de que intenten hablar. Este silenciamiento autoimpuesto es

una forma invisible de exclusión, que además internaliza la censura y convierte al estudiante en cómplice de su propia invisibilidad.

En relación a la subcategoría de *identidad sociocultural*, el Audio 5 registra un momento de particularmente emocional, donde un estudiante reconoce su propia ira y menciona estrategias de autocontrol que utiliza para manejar sus emociones. Este hallazgo muestra que algunos estudiantes están desarrollando, por su cuenta, competencias socioemocionales para gestionar los conflictos, dado que el reconocimiento de la propia ira y la búsqueda de estrategias de autocontrol son habilidades para la convivencia, y su emergencia espontánea en el aula sugiere que existe una base sobre la cual la intervención pedagógica puede trabajar.

Dimensión. Participación y reconocimiento.

En la subcategoría de *participación activa*, el Audio 7 documenta una estrategia recurrente entre los estudiantes de acudir a maestros y padres cuando se enfrentan a situaciones de conflicto que no pueden resolver por sí mismos, lo que indica que los estudiantes reconocen la autoridad de los adultos como mediadores y confían en que pueden obtener ayuda externa, sin embargo, como se evidenció en las Tablas 3 y 4, esta confianza no siempre se traduce en transformaciones duraderas, porque la intervención adulta suele limitarse a llamados de atención o a la aplicación del manual de convivencia, sin abordar las causas estructurales del conflicto.

El Audio 1, ya mencionado por el apoyo emocional entre pares, también puede leerse como una forma de *intervención en conflictos* desde la horizontalidad, dado que el estudiante que dice el refrán no está acudiendo a una autoridad externa, sino que está brindando un recurso simbólico a su compañero para que pueda sobrellevar la situación. Esta forma de apoyo, aunque no resuelve el conflicto de fondo, tiene el valor de validar la experiencia del afectado y ofrecerle un marco cultural para interpretar lo que está viviendo.

Por su parte, en la subcategoría de *participación limitada* se confirma nuevamente con el Audio 6, que documenta el miedo a las burlas, como inhibidor de la expresión. La consistencia de este hallazgo a través de las diferentes tablas y técnicas de recolección (observación, narrativas situadas, entrevistas, audios) le otorga un alto grado de validez y lo consolida como uno de los problemas centrales a abordar en cualquier estrategia de mejoramiento de la convivencia.

Así mismo, en la subcategoría de *reconocimiento de saberes*, los audios identificados como "Cuentos interculturales (Oradores 3, 4, 5)" registran relatos creados por los estudiantes que operan como espacios de reflexión y convivencia, esto indica que algunos estudiantes recurren a la narrativa como un vehículo para procesar sus experiencias y para comunicar aspectos de su identidad cultural. Este hallazgo valida la pertinencia de elegir los cuentos interculturales como herramienta pedagógica, pues demuestra que la narrativa no es un dispositivo impuesto desde afuera, sino una práctica que los estudiantes ya reconocen y valoran.

Dimensión. Prácticas docentes.

En la subcategoría de *abordaje de la diversidad*, el Audio Cuento 1 registra una intervención docente que promueve el diálogo pacífico, mientras que el Audio 4 y el Cuento 2 documentan la intervención de madres y padres en la resolución de conflictos. Estos hallazgos son importantes porque muestran que, aunque las prácticas docentes en general ignoran la diversidad cultural, se cuenta con actores adultos (docentes y familias) que ocasionalmente intervienen de manera constructiva, caso de la madre que resuelve un conflicto y del padre que ayuda a reflexionar, esto sugiere que las familias pueden ser aliadas importantes en la transformación de la convivencia escolar, un aspecto que las recomendaciones de esta investigación retoman al sugerir la inclusión de relatos familiares y comunitarios.

Así mismo, en la subcategoría de *contenidos escolares*, los "Cuentos interculturales" aparecen nuevamente como recursos que privilegian la convivencia y el respeto, así, el hecho de

que estos cuentos sean mencionados en la tabla como parte de las prácticas docentes, aunque sea de manera incipiente, indica que ya existía una cierta apertura hacia el uso de narrativas como contenido pedagógico.

Dimensión. Ambiente escolar.

En la subcategoría de *símbolos y textos*, los "Cuentos interculturales (Oradores 3, 4, 5)" son identificados como símbolos de convivencia, hallazgo importante, porque sugiere que, para los estudiantes, los cuentos más que ejercicios académicos, tienen un estatus de símbolo, apreciación que los convierte en referentes con capacidad de transformar las maneras de interactuar y reconfigurar el imaginario colectivo sobre las formas de convivir.

En el caso de la subcategoría de *gestión de conflictos*, los audios registran una variedad de estrategias: disculpas en clase (Audio 3), intervención de madres (Audio 4), autocontrol personal (Audio 5) y acudir a adultos (Audio 7), evidenciándose que los estudiantes y sus familias despliegan múltiples recursos para manejar los conflictos, aunque estos recursos operan de manera desarticulada y no siempre logran transformaciones duraderas. No obstante, la diversidad de este repertorio es un activo que la intervención pedagógica debe reconocer y sobre el cual debe construirse.

En síntesis, puede decirse que la Tabla 5 aporta una comprensión más dinámica y completa de la convivencia en el aula, en la medida que logra capturar de manera simultánea, las formas de violencia y solidaridad que caracteriza las interacciones cotidianas, hallazgos permiten concluir que las dinámicas de exclusión y burla son generalizadas y están profundamente naturalizadas, pero no son absolutas. Así mismo, los estudiantes poseen un repertorio lingüístico y cultural que incluye tanto recursos para la agresión como para la resistencia y la solidaridad. Siendo así, la tarea pedagógica puede ayudar a desplazar el uso de ese repertorio desde la

exclusión hacia el reconocimiento, desde la burla hacia la empatía, desde el silencio hacia la expresión confiada.

Por otra parte, el miedo a las burlas emerge como el principal inhibidor de la participación y la expresión, situación que se viven en la experiencia cotidiana de quienes han sido objeto de ridiculización, en consecuencia, cualquier estrategia que pretenda transformar la convivencia debe abordar este miedo de manera explícita, creando espacios suficientemente seguros para que los estudiantes silenciados se animen a hablar, pues también se presentan recursos familiares y comunitarios que pueden ser movilizados en la gestión de conflictos, la tarea es articularlos.

En su conjunto, la Tabla 5 refuerza la necesidad de una intervención que no parta de un déficit (los estudiantes no saben convivir), sino de un reconocimiento de capacidades existentes que necesitan ser potenciadas, articuladas y orientadas hacia horizontes de mayor inclusión y justicia relacional. Siendo así, la estrategia de cuentos interculturales, al operar desde la voz y la experiencia de los estudiantes, se revela como adecuada para este propósito.

Información sistematizada de las entrevistas a los estudiantes

Tabla 6

Sistematización de la información de las entrevistas a los estudiantes para tres dimensiones: identidad y pertinencia; relaciones y convivencia y lenguaje y comunicación

Código		Dimensión: Identidad y pertinencia		
E	P	1. ¿Cómo te describirías a ti mismo/a? ¿Qué cosas son importantes para ti?	2. ¿Sientes que tu cultura, tu forma de hablar o tus costumbres son respetadas en el colegio?	3. ¿Hay algo que te gustaría que los demás entiendan mejor sobre ti o tu familia?
	1		Soy morena, amable y cariñosa, Delicada. Son importantes mis papás, mi familia.	No, algunos no me respetan porque tengo muchas pecas y me dicen a veces Bety la fea y a mí no me gusta, también me molestan por como yo me expreso.
2		Soy morena, pero liso, color castaño. Para mí es importante estudiar y salir adelante con mi mamá	He sido respetada desde que entre aquí y también en otro colegio.	Para mí es muy importante que me entiendan en los momentos difíciles, que yo no vivo con mi padre.
3		Soy alta, blanca, pelo liso corto, inteligente. Para mí es importante mi familia.	Mi forma de hablar es medio rara, porque yo soy callada y a veces me dicen que soy callada.	Si, quisiera que entiendan que mi papa no vive conmigo y que me cuesta entender rápido las cosas.
4		Soy amable, me gusta compartir con mis compañeros. Las cosas más importantes es amar y cuidar a mi familia.	Todo el mundo no es igual, a veces me siento un poco triste porque me discriminan por mi color de piel y también me tratan de maluco o de horrible.	Sí, quiero que entiendan que no somos cristianos, pero nosotros creemos en Dios.
5		Soy niño pelo enrulado, blanco y bonito. Para mí es importante mi familia y todos mis objetivos.	No respetan mi forma de hablar en mi colegio	Quiero que entiendan que no soy como los demás, que me siento solo y frustrado.

Código		Dimensión: Relaciones y convivencia	
P E	4. ¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase?	5. ¿Has visto o vivido situaciones en las que alguien fue excluido o tratado mal por ser diferente?	6. ¿Qué haces tú cuando ves que alguien está siendo rechazado o burlado?
	6	Bien porque siempre me dejan jugar lo que estén jugando y otras veces no.	Si, un niño de color oscuro siendo excluido mientras otros jugaban y lo criticaban.
7	A veces me llevo bien con algunos compañeros, pero algunos me molestan por mis dientes.	Yo he visto que a una niña la apartan de los grupos porque es gordita y la trataban feo.	Yo lo aconsejo que se lo dijera a sus padres porque si no seguiría esa burla.
8	Bien porque nos ayudamos y nos apoyamos.	Sí, un día que yo estaba solo y quise jugar, pero mis compañeros me dijeron que no.	Lo ayudo y juego con él para que no se sienta solo.
9	Me llevo muy bien con mis compañeros de clases porque me ayudan y comparten conmigo.	Sí he visto que aquí en el salón rechazan a algunos porque tienen más plata que los demás.	Le ayudo y le pregunto qué fue lo que le pasó y así dialogo con él.
10	Yo me llevo bien casi con todos mis compañeros, pero hay uno que me cae mal y es Samir, cuando estoy haciendo algo o jugando con alguien siempre se entromete y no lo soporto más.	Yo lo he vivido por mi físico me rechazan	Yo hablo con él, juego con él para que no se sienta rechazado.
11	Bien porque ellos me entienden y me respetan como yo también los respeto a ellos.	Yo vi que excluyeron a una niña porque su pelo se veía maluco y quisieron jugar con ella.	Lo defiendo porque todos somos iguales y nadie puede ser excluido.
12	Yo me llevo mal no con las niñas sino con los niños que molestan mucho. Hay algunos que comienzan a molestar sin uno hacerle algo a ellos por eso me llevo mal con los niños del salón.	Yo he visto que a algunos niños los humillan por su apariencia física, se burlan de ellos y les hablan feo y eso los hace sentir deprimidos.	Lo defendería porque se están burlando de él, lo ayudaría y les dijera a los amigos que lo están rechazando que no lo hicieran porque él también es como ellos, un humano.

Código		Dimensión: Lenguaje y comunicación		
E	P	7. ¿Hay palabras o formas de hablar que usas en casas y no en el colegio? ¿Por qué?	8. ¿Alguna vez te han corregido o se han burlado de cómo hablas?	9. ¿Crees que todos los estudiantes pueden expresarse libremente en clase?
	13	Hablo igual en mi casa y en el colegio.	Me han corregido por mi vocabulario.	Si porque todos tenemos derecho a hablar.
14	En mi casa soy agresivo y en la casa trato de calmarme para tener un mejor trato.	No lo han hecho conmigo, pero yo si le he hecho con un compañero.	Si, porque uno se equivoca y aprende de os errores.	
15	Hay que ser respetuosos en todas partes, pero uno a veces usa palabras dependiendo de dónde esté.	No porque hablo bien tanto en mi casa como en el colegio.	No porque se están burlando de uno.	
16	En mi casa uso palabras más adecuadas que en el colegio	Sí porque a veces nos equivocamos al hablar y como la palabra da risa ellos se burlan.	A veces si, a veces no porque se burlan.	
17	Hablo lo mismo en todas partes.	Si me han corregido cuando digo una palabra mal.	No, porque a veces se burlan de lo que dices.	
18	No tengo palabras diferentes.	Sí, algunas veces me han corregido.	A veces porque otras veces se burlan.	
19	En mi casa a veces me pegan por decir malas palabras y a veces las digo acá.	No, porque todos hablamos igual.	Si, hay que respetar.	
20	20. Hablo lo mismo. Si porque en la casa puedo hablar libre, en el colegio hay cosas que no digo porque después se burlan.	Si me han corregido y no se han burlado.	No porque hacen muchas burlas.	
21	En mi casa digo palabras que en el colegio no se pueden usar.	Si se han burlado y si me han corregido.	No porque en el salón hacen burlas.	
22	En mi casa uso palabras adecuadas y en el colegio otras diferentes.	Si me han corregido y a veces se han burlado en la clase.	No porque a veces se burlan de lo que dicen.	

Código		Dimensión: Lenguaje y comunicación		
E	P	10. ¿Hay palabras o formas de hablar que usas en casas y no en el colegio? ¿Por qué?	11. ¿Alguna vez te han corregido o se han burlado de cómo hablas?	12. ¿Crees que todos los estudiantes pueden expresarse libremente en clase?
		23 Si las cambio para que no se burlen.	Sí, a veces me he expresado con palabras mal dicha y también he corregido a las demás personas.	No porque si me equivoco los demás se burlan.
		24 A veces cambio las palabras para que no se burlen o no me llamen la atención, pero a veces no	Me he reído por como hablan algunos y he corregido.	No porque siempre les gusta molestar a otros por cualquier cosa.
		25 Sí porque en casa a veces digo malas palabras y en el colegio no.	Si me han corregido porque a veces digo una palabra que no debo decir y se han burlado porque se me olvida que no debo decirla.	No por las burlas.

Nota. Respuestas de entrevistas a estudiantes de grado sexto INELINCO.

La Tabla 6 recoge las voces directas de 25 estudiantes del grado sexto a través de entrevistas semiestructuradas organizadas en tres grandes dimensiones: identidad y pertenencia, relaciones y convivencia, y lenguaje y comunicación. A diferencia de las tablas anteriores, que registraban observaciones del investigador o diálogos espontáneos, esta tabla privilegia la palabra de los estudiantes sobre sí mismos, sus experiencias de inclusión o exclusión, y sus percepciones acerca del clima escolar. El análisis que sigue busca identificar patrones, contradicciones y hallazgos significativos en cada dimensión, dando centralidad a las voces de ellos como fuente primaria de conocimiento sobre la realidad del aula.

Dimensión. Identidad y pertenencia.

Las respuestas a la primera pregunta ("¿Cómo te describirías a ti mismo/a? ¿Qué cosas son importantes para ti?") revelan que los estudiantes se describen a sí mismos combinando rasgos físicos, características de personalidad y vínculos familiares. La mayoría menciona el color de piel ("*morena*", "*moreno*", "*blanco*", "*color canela*", "*color negro*"), el tipo de cabello ("*pelo liso*", "*pelo enrulado*", "*pelo mono*"), la estatura ("*alto*", "*baja*", "*grande*") y otros rasgos físicos ("*pecas*", "*dientes grandes*", "*orejón*"). Esta centralidad de lo físico en la autodescripción sugiere que los estudiantes han internalizado la mirada social sobre sus cuerpos y que estas características operan como marcas de identidad significativas en sus interacciones cotidianas.

Junto a los rasgos físicos, los estudiantes se describen con cualidades morales y relacionales: "*amable*", "*cariñosa*", "*respetuoso*", "*responsable*", "*comprensiva*", "*honesto*", "*paciente*", "*amorosa*", "*bondadosa*". Algunos incluyen rasgos menos idealizados: "*soy un poco necio*", "*tengo un carácter fuerte*", "*soy bravo cuando me molestan*", "*me distraigo mucho*". Esta diversidad en las autodescripciones muestra que los estudiantes poseen un repertorio amplio para

pensarse a sí mismos, que incluye tanto dimensiones físicas como morales, tanto, aspectos positivos como aquellos que reconocen como difíciles o problemáticos.

Lo más significativo de esta primera pregunta es la centralidad de la familia en el sistema de valores de los estudiantes, puesto que prácticamente todas las respuestas mencionan a la familia como lo más importante: "*mis papás, mi familia*", "*mi mamá*", "*mi familia y todas mis cosas*", "*amar y cuidar a mi familia*", "*mi familia y mi hogar*", "*mi familia, mi sobrino*", "*mi familia, mis hermanos*". Esta centralidad de la familia es un recurso afectivo y cultural fundamental que la escuela podría potenciar, pero que, como se verá en otras dimensiones, permanece invisibilizado en las prácticas pedagógicas cotidianas.

La segunda pregunta ("¿Sientes que tu cultura, tu forma de hablar o tus costumbres son respetadas en el colegio?") arroja resultados preocupantes, dado que la mayoría de los estudiantes (16 de 25) manifiestan explícitamente que no se sienten respetados o que han sido objeto de burlas por sus características físicas, su forma de hablar o sus costumbres. Las respuestas son elocuentes: "*No, algunos no me respetan porque tengo muchas pecas y me dicen a veces Bety la fea*" (E1); "*Todo el mundo no es igual, a veces me siento un poco triste porque me discriminan por mi color de piel*" (E4); "*A veces se burlan de mí porque no puedo hablar como los demás porque soy venezolano*" (E6); "*Se burlan porque soy orejón y no respetan porque soy maluco*" (E13); "*No respetan, yo no estoy acostumbrado a escuchar vulgaridades y a veces se las dicen a otros niños para molestarlos*" (E16); "*A veces no me respetan porque se burlan de mí cuando hablo muy rápido y a veces me confundo con palabras*" (E17); "*No respetan a veces por mi forma de hablar me dicen cosas, se ríen, yo hablo duro esa es mi forma de expresarme*" (E19); "*No respetan, se burlan de mí por mi forma de hablar gagueando*" (E20); "*A veces no respetan a niños que no son de aquí*" (E25).

Solo cuatro estudiantes afirman sentirse respetados ("*He sido respetada desde que entré aquí*", E2; "*Siento que aquí sí respetan las culturas*", E7; "*Hasta ahora ninguno se ha burlado de mí*", E9; "*Yo creo que sí me respetan, yo hablo normal*", E18), y uno más ofrece una respuesta ambivalente ("*Algunas veces no respetan que a alguien no le gusta comer algo y se burlan*", E8). Este panorama confirma, desde la voz de los propios estudiantes, lo que las observaciones y los diálogos espontáneos ya habían revelado: el aula es un espacio donde las diferencias son constantemente convertidas en motivos de burla y exclusión, y donde una proporción significativa de estudiantes experimenta a diario el irrespeto a su identidad.

La tercera pregunta ("¿Hay algo que te gustaría que los demás entiendan mejor sobre ti o tu familia?") profundiza en esta experiencia de incomprensión y revela necesidades de reconocimiento que los estudiantes rara vez pueden expresar en el espacio escolar. Las respuestas se agrupan en varias categorías: En primer lugar, están quienes piden comprensión sobre sus dificultades de aprendizaje o comunicación: "*quisiera que entiendan que mi papá no vive conmigo y que me cuesta entender rápido las cosas*" (E3); "*yo quisiera que entiendan mi forma de hablar*" (E6); "*que entiendan que yo tengo los dientes grandes pero eso no me hace menos que otro para que se estén burlando*" (E7); "*que me entiendan por mi discapacidad en mi oído derecho, no escucho casi por ahí*" (E17); "*que entiendan mi forma de hablar, que me gusta reírme y entiendan cosas que me pasan*" (E20).

En segundo lugar, quienes solicitan comprensión sobre sus situaciones familiares difíciles: "*para mí es muy importante que me entiendan en los momentos difíciles, que yo no vivo con mi padre*" (E2); "*quisiera que entiendan que mi papá no vive conmigo*" (E3); "*quiero que entiendan que no somos cristianos pero nosotros creemos en Dios*" (E4); "*a mí me gustaría que mis amigos entiendan todo lo que pasa en mi familia*" (E9); "*que mis amigos entiendan mis costumbres y entiendan cómo es mi familia*" (E11); "*que entiendan que en mi casa hay problemas*

económicos" (E15); "a mí me gustaría que entiendan que yo no tengo plata y que tenemos mala situación económica" (E16); "para que entiendan que tengo padres separados y otros problemas" (E19); "que entiendan que en la casa yo paso solo y que me gusta estar solo" (E25).

En tercer lugar, están quienes piden comprensión sobre sus rasgos físicos o formas de ser que son objeto de burla: *"quiero que entiendan que yo tengo los dientes grandes pero eso no me hace menos" (E7); "yo quisiera que entiendan que mi abuelo es orejón como yo y no se burlen más de mí" (E14); "que entiendan que yo tengo carácter fuerte y que a veces soy insoportable" (E24).*

En cuarto lugar, quienes expresan soledad o frustración: *"quiero que entiendan que no soy como los demás, que me siento solo y frustrado" (E5); "soy una persona con poca paciencia y no me gusta que me molesten" (E10), y finalmente, algunos estudiantes piden comprensión sobre sus gustos e intereses que son descalificados por sus compañeros: "yo quisiera que entiendan que yo como pescado, me gusta y no veo que eso sea malo, yo entiendo que a otro no les gusta, pero a mí me molestan por eso" (E8); "yo quiero que entiendan que me gusta un deporte llamado béisbol y algunos no confían" (E21); "que voy a la iglesia" (E22); "yo quisiera que mis compañeros entiendan que no siempre que ellos me dicen para hacer tareas en grupo yo puedo" (E23).*

El patrón común a todas estas respuestas es una profunda necesidad de ser visto, escuchado y comprendido en dimensiones de la vida que el espacio escolar normalmente ignora: las dificultades familiares, las limitaciones personales, las características físicas que duelen, las creencias religiosas, las situaciones económicas difíciles. Los estudiantes no piden que los demás estén de acuerdo con ellos o que compartan sus circunstancias; piden algo más básico y fundamental: que entiendan, que no juzguen sin conocer, que no se burlen de lo que ignoran. Esta necesidad de reconocimiento, expresada con tanta vehemencia y recurrencia, demanda de

intervenciones que introduzcan lo socioafectivo como pilar sobre la cual las estrategias de transformación de la convivencia deben edificarse.

Dimensión. Relaciones y convivencia.

La cuarta pregunta ("¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase?") revela un panorama variopinto, porque algunos estudiantes reportan relaciones positivas: "*Me llevo bien, con algunos me llevo de maravillas*" (E5); "*Bien porque nos ayudamos y nos apoyamos*" (E8); "*Me llevo muy bien con mis compañeros de clases porque me ayudan y comparten conmigo*" (E9); "*Bien porque ellos me entienden y me respetan como yo también los respeto a ellos*" (E11); "*Excelente porque ellos me entienden y son muy divertidos*" (E15); "*Bien porque mis amigos siempre me convidan para jugar*" (E23); "*Bien aunque a veces peleamos pero después dialogamos y arreglamos las cosas*" (E24); "*Bien porque no me dicen nada y tengo varios amigos*" (E25).

Sin embargo, la mayoría de las respuestas incluyen matices negativos o experiencias de conflicto: "*No muy bien porque he tenido con mis compañeras algunas peleas*" (E1); "*Con mis compañeras un día tuve un conflicto y duramos varios días sin hablarnos*" (E2); "*Ni tan bien ni tan mal porque a veces peleamos y porque me ponen sobrenombre*" (E3); "*Me han discriminado por mi color de piel*" (E4); "*Bien porque siempre me dejan jugar lo que estén jugando y otras veces no*" (E6); "*A veces me llevo bien con algunos compañeros pero algunos me molestan por mis dientes*" (E7); "*Yo me llevo bien casi con todos mis compañeros pero hay uno que me cae mal*" (E10); "*Yo me llevo mal no con las niñas sino con los niños que molestan mucho*" (E12); "*Bien y a veces mal porque hay veces que molestan y son chismosos*" (E13); "*No tan bien porque mis compañeros no quieren hacer trabajos con uno porque somos de la Esperanza y somos malucos*" (E14); "*A veces bien a veces mal porque un compañero de clase me agarró por el cuello y me estaba apretando*" (E16); "*A veces bien, a veces mal. Bien porque trato con todos ellos y mal porque hay días que molestan mucho*" (E17); "*A veces bien cuando no tengo*

conflictos y discusiones y jugamos" (E18); "Me llevo bien pero algunos me detestan o me odian porque no aprendo igual" (E19); "Bien pero a veces no son muy respetuosos porque a veces peleamos, ponen sobrenombres y a todos no les gusta" (E20); "A mí me ha ido más o menos y con algunos bien y con otros mal porque se burlan de mí porque soy gordito, por mi color moreno y por mis cachetes" (E21); "Regular porque me hacen bullying" (E22).

Estas relaciones de convivencia dispares indican que las relaciones en el aula son inestables y dependientes del contexto, decir, un mismo estudiante puede tener experiencias positivas con algunos compañeros y simultáneamente ser víctima de exclusión por otros. La coexistencia de vínculos de apoyo y dinámicas de hostilidad en el mismo grupo refuerza la idea de que el conflicto no es un rasgo patológico o comportamiento disfuncional de unos pocos individuos, sino una característica estructural e idiosincrásica de las relaciones en un aula diversa que carece de herramientas para gestionar constructivamente sus diferencias.

La quinta pregunta ("¿Has visto o vivido situaciones en las que alguien fue excluido o tratado mal por ser diferente?") confirma la omnipresencia de la exclusión en la experiencia de los estudiantes, puesto que prácticamente todos los entrevistados (23 de 25) responden afirmativamente, y muchos de ellos han sido víctimas directas: *"Yo lo he vivido porque a veces me han excluido de los trabajos" (E1); "Yo sí lo he vivido por mi color de piel. Como soy morenito negrito" (E3); "Si he visto que excluyen a niños por su color, su forma de hablar, por su cabello o su forma de caminar" (E4); "Sí, un niño de color oscuro siendo excluido mientras otros jugaban y lo criticaban" (E6); "Yo he visto que a una niña la apartan de los grupos porque es gordita y la trataban feo" (E7); "Sí, un día que yo estaba solo y quise jugar pero mis compañeros me dijeron que no" (E8); "Sí he visto que aquí en el salón rechazan a algunos porque tienen más plata que los demás" (E9); "Yo lo he vivido por mi físico me rechazan" (E10); "Yo vi que excluyeron a una niña porque su pelo se veía maluco y no quisieron jugar con ella" (E11); "Yo*

he visto que a algunos niños los humillan por su apariencia física" (E12); "Yo he visto que han excluido a niños por ser morenos" (E13); "Yo vi un día cuando excluyeron a un compañero que es autista y dicen que él es raro" (E14); "Sí he visto, a mi prima la excluyen porque ella no es de aquí" (E15); "Sí, hay un niño que le hacen bullying porque es orejón" (E16); "A mí a veces por mis dientes grandes" (E17); "Sí, yo he visto que hay pelaos que tratan mal a otros" (E18); "Yo he visto que lo hacen con niños que no se expresan bien" (E19); "Yo tengo una compañera que la excluyen porque no aprende como los demás" (E20); "Sí, se burlan por el color de piel" (E21); "Sí, a mí, porque soy morena" (E22); "Yo lo he vivido porque me dicen vainas que me ponen triste" (E23); "Sí he visto que hay niñas que las excluyen de actividades y juegos" (E24); "Sí, yo he visto que hay niños a los que no los dejan jugar y los dejan solos" (E25).

Las causas de exclusión mencionadas son múltiples (color de piel, peso corporal, apariencia física -orejas, dientes, cabello-, forma de hablar, origen geográfico, condición económica, discapacidad, ritmo de aprendizaje, vestimenta) y no operan por separado si no que se entrecruzan y potencian entre sí, Esta diversidad de motivos indica que prácticamente cualquier diferencia puede ser convertida en estigma en un entorno que no ha desarrollado una cultura de valoración de la diversidad. Siendo así, los estudiantes excluidos no lo son por una única característica, sino por la confluencia de múltiples etiquetas que los sitúan en posiciones de vulnerabilidad dentro de la jerarquía informal del grupo.

La sexta pregunta ("¿Qué haces tú cuando ves que alguien está siendo rechazado o burlado?") es particularmente importante porque indaga sobre las respuestas de los estudiantes ante la exclusión y revela la existencia de repertorios de acción diversos, algunos de ellos solidarios. De ahí que las respuestas se agrupan en varias categorías:

Un grupo significativo de estudiantes reporta *acciones de apoyo directo* hacia la víctima:

"Cuando veo que alguien está siendo rechazado lo meto en mi grupo" (E1); "Lo apoyo, lo hago

reír, juego más con él" (E3); "A veces les ayudo para que no se sientan mal y converso con ellos" (E4); "Hablo con él o juego" (E5); "Lo ayudo y juego con él para que no se sienta solo" (E8); "Le ayudo y le pregunto qué fue lo que le pasó y así dialogo con él" (E9); "Yo hablo con él, juego con él para que no se sienta rechazado" (E10); "Lo ayudo y juego con él para que no se sienta solo" (E23); "Lo invito a jugar ya que fue rechazado por otros" (E25).

Otro grupo opta por defender a la víctima o intervenir ante los agresores: *"Lo defiando y lo llevo con el profesor y le explico lo sucedido" (E2); "Yo voy donde esa persona que fue rechazado o burlado a ayudarlo y le digo que nunca se rinda y le ayudo con muchos consejos" (E15); "Lo defendería, no lo rechazaría, hablaría con él y jugaría con él o ella" (E17); "Lo ayudo para que no lo rechacen de los juegos ni se burlen de él por el color o la estatura" (E18); "Voy donde él, converso y le pregunto qué tiene, intento animarlo jugando y haciendo otras cosas" (E19); "Voy donde ella y le ayudo, primero dialogo con ella y la acompaño, le doy cariño como compañera" (E20); "Ir donde esa persona y ayudarla a sentirse mejor" (E24).*

Un tercer grupo acude a *figuras de autoridad* (docentes, padres) para resolver la situación: *"Lo defiando y lo llevo con el profesor" (E2); "Depende qué mal trato le hace, si le pegan llamo al profe o los separo" (E6); "Yo lo aconsejo que se lo dijera a sus padres porque si no seguiría esa burla" (E7); "Yo le digo a los profesores para que resuelvan lo que está sucediendo" (E13); "Decirle al profesor" (E21); "Llamar a una persona adulta para que solucione el conflicto" (E24).*

Un grupo minoritario, pero significativo, reconoce ambivalencias en su propia conducta, tal como se evidencia en sus expresiones: *"Aunque a veces me burlo, me da risa pero al final no me gusta" (E4); "A veces me burlo pero me da tristeza a la vez y lo voy a apoyar" (E16); "A veces me he burlado pero al mismo tiempo me da rabia por eso lo*

apoyo aunque a veces mis compañeras me cogen por la mitad y me dicen cosas por intentar ayudar" (E22); "Decirle al profesor aunque a veces yo también me burlo" (E21).

Solo un estudiante ofrece una respuesta de indiferencia: *"No. Eso no me interesa, no me incumbe" (E5).*

Este repertorio de respuestas revela que, a pesar del clima general de hostilidad, la mayoría de los estudiantes despliega algún tipo de respuesta solidaria cuando presencia situaciones de exclusión, dado que algunos apoyan directamente a la víctima, otros intervienen ante los agresores, otros buscan ayuda en una figura de autoridad, e incluso, quienes reconocen haber participado en burlas, manifiestan malestar y contradicción, lo que sugiere que sus acciones no reflejan convicciones profundas sino presiones del grupo o falta de alternativas, pero en todo caso, la muestras de solidaridad, son en sí mismas un recurso sobre el cual construir una estrategia de transformación de la convivencia. En tal sentido, los estudiantes no necesitan ser convencidos de que la exclusión está mal; muchos ya lo saben y muchos ya actúan, aunque sea de manera aislada y no siempre efectiva, para contrarrestarla. La tarea pedagógica es potenciar, articular y visibilizar estas respuestas solidarias, convirtiéndolas en prácticas colectivas y perdurables.

Dimensión: Lenguaje y comunicación

La séptima pregunta ("¿Hay palabras o formas de hablar que usas en casa y no en el colegio? ¿Por qué?"), indaga sobre la regulación lingüística que los estudiantes ejercen sobre sí mismos en el espacio escolar. La mayoría responde afirmativamente y ofrece razones que revelan una conciencia de las normas implícitas del aula, respuestas que también se agrupan en varias categorías:

Un grupo menciona el uso de *malas palabras* en casa que evitan en el colegio: *"Sí porque en casa a veces digo malas palabras y en el colegio no" (E1); "Sí, porque hay palabras malas y*

buenas" (E2); "Sí, porque después me expulsan y uno viene al colegio a aprender no a decir malas palabras" (E3); "Las malas palabras y no las digo en el colegio porque después se lo dicen a mis papás" (E5); "En mi casa a veces me pegan por decir malas palabras y a veces las digo acá" (E19); "Sí porque en la casa a veces digo malas palabras y en el colegio no" (E25).

Otro grupo menciona la *adecuación del lenguaje al contexto* para evitar burlas o sanciones: *"Sí utilizo otras formas de hablar en mi casa, en el colegio no porque después mis compañeros no me entienden" (E6); "Sí, porque después en el colegio empieza la burla por eso no las digo en el colegio pero en la casa sí" (E12); "Sí las cambio para que no se burlen" (E23); "A veces cambio las palabras para que no se burlen o no me llamen la atención pero a veces no" (E24).*

Un grupo minoritario afirma *no cambiar su forma de hablar*: *"No porque yo he dicho que yo hablo así y no me importa si a los demás no les gusta" (E7); "Siempre utilizo las mismas palabras en la casa y el colegio" (E8); "Hablo igual en mi casa y en el colegio" (E13); "En mi casa soy agresivo y en la casa trato de calmarme para tener un mejor trato" (E14); "Hablo lo mismo en todas partes" (E17); "No tengo palabras diferentes" (E18).*

Algunos estudiantes ofrecen respuestas más complejas: *"En casa hablo un poquito gritona, acá en el colegio casi no pero a veces soy un poquito gritona aquí" (E4); "Cuando tengo rabia digo a veces cosas que no quiero decir" (E10); "En mi casa uso palabras más adecuadas que en el colegio" (E16); "En mi casa uso palabras adecuadas y en el colegio otras diferentes" (E22).*

Estas respuestas muestran que los estudiantes poseen conciencia sociolingüística, saben que el lenguaje no es neutro, que ciertas palabras y formas de hablar son aceptables en unos contextos y sancionadas en otros, y que deben regular su expresión para adaptarse a las expectativas del aula. Sin embargo, esta adaptación no siempre es voluntaria ni favorable, dado

que, para muchos, implica *silenciar aspectos de su identidad* (su forma de hablar, sus expresiones familiares, su vocabulario cotidiano) para evitar la burla o el castigo. El costo de la aceptación escolar es, para estos estudiantes, la invisibilidad de su propia cultura lingüística.

La octava pregunta ("¿Alguna vez te han corregido o se han burlado de cómo hablas?"), profundiza en estas experiencias, encontrándose que la mayoría de los estudiantes (18 de 25) reporta haber sido corregido o recibido burlas por su forma de hablar. Las respuestas reflejan dolor en algunos casos: "*Sí, a veces se han burlado porque digo una palabra mal dicha*" (E7); "*Sí, algunas veces que yo digo algo mal y se burlan*" (E12); "*Sí porque a veces nos equivocamos al hablar y como la palabra da risa ellos se burlan*" (E16); "*Sí se han burlado y sí me han corregido*" (E21); "*Sí me han corregido y a veces se han burlado en la clase*" (E22); "*Sí, a veces me he expresado con palabras mal dicha y también he corregido a las demás personas*" (E23); "*Sí me han corregido porque a veces digo una palabra que no debo decir y se han burlado porque se me olvida que no debo decirla*" (E25).

Solo tres estudiantes afirman no haber sido objeto de burlas o correcciones: "*No me han corregido ni se han burlado de mi forma de hablar*" (E2); "*No porque todos hablamos igual*" (E19); "*No porque hablo bien tanto en mi casa como en el colegio*" (E15, aunque esta última respuesta es ambigua porque parece referirse a que no la han corregido porque habla "bien", lo que implícitamente valida la idea de que hay formas "correctas" e "incorrectas" de hablar.

Un hallazgo apreciable es que varios estudiantes reconocen participar en la corrección de otros: "*No me han corregido ni se han burlado de mi forma de hablar, pero yo sí he corregido a mis compañeros*" (E2); "*Me he reído por cómo hablan algunos y he corregido*" (E24). Esto indica que la vigilancia lingüística no es solo una acción de unos pocos, sino una práctica generalizada en la que muchos estudiantes participan, ya sea como víctimas, como victimarios o, en algunos casos, como ambos.

La novena pregunta ("¿Crees que todos los estudiantes pueden expresarse libremente en clase?") arroja uno de los hallazgos más dicente de toda la tabla, dado que la mayoría de los estudiantes (20 de 25) responde negativamente, y las razones aducidas son consistentes con el miedo a las burlas. Las respuestas son elocuentes en su contundencia: "*No porque hay algunos a los que no le prestan atención*" (E1); "*No, porque a veces se burlan de uno*" (E3); "*No, porque se ríen de lo que se dice*" (E8); "*No, porque se burlan de ti*" (E9); "*No, porque no falta el que se burle*" (E10); "*No por las burlas*" (E11); "*No, porque se burlan*" (E12); "*No, porque se están burlando de uno*" (E15); "*A veces sí, a veces no porque se burlan*" (E16); "*No, porque a veces se burlan de lo que dices*" (E17); "*A veces porque otras veces se burlan*" (E18); "*No porque hacen muchas burlas*" (E20); "*No porque en el salón hacen burlas*" (E21); "*No porque a veces se burlan de lo que dicen*" (E22); "*No porque si me equivoco los demás se burlan*" (E23); "*No porque siempre les gusta molestar a otros por cualquier cosa*" (E24); "*No por las burlas*" (E25).

Solo cuatro estudiantes ofrecen respuestas positivas o condicionales: "*Sí porque el que quiere expresarse no le pueden decir que no*" (E2); "*Sí porque todos tenemos derecho a expresarnos*" (E4); "*Sí porque todos tenemos derecho a hablar*" (E13); "*Sí, hay que respetar*" (E19).

Este hallazgo que se subsume en el lenguaje y la comunicación es revelador para la investigación, dado que *los estudiantes perciben que el aula no es un espacio de libertad expresiva, sino un lugar donde hablar implica riesgos*. Por como reflejan el miedo a la burla no se trata de una sensación vaga o infundada sino una percepción constante, compartida por la mayoría, y basada en experiencias cotidianas de ridiculización. Esta percepción tiene consecuencias en otras categorías, dado que limita la participación, silencia voces diversas, empobrece el aprendizaje y refuerza las jerarquías existentes, por tanto, transformar esta

percepción es uno de los desafíos que enfrenta cualquier estrategia de mejoramiento de la convivencia.

En concreto, la Tabla 6, al dar amplia cabida a las voces de los estudiantes, aporta una comprensión de la realidad del aula, donde los hallazgos permiten concluir que los estudiantes poseen una *identidad compleja* que combina dimensiones físicas, morales y familiares, pero esta identidad encuentra en el espacio escolar un ámbito de riesgo más que de celebración y donde la influencia del entorno familiar en la construcción del sistemas de valores relacional de los estudiantes es un recurso afectivo que la institución educativa ignora.

La experiencia y sensación de *no ser respetado* es mayoritaria y está asociada a múltiples estereotipos y marcadores de diferencia: color de piel, rasgos físicos, forma de hablar, origen geográfico, condición económica, ritmo de aprendizaje, discapacidad, lo cual no se queda en un episodio esporádico, sino que es cotidiana, y genera en los estudiantes un *deseo de ser comprendidos* en sus circunstancias particulares.

Siendo así, las relaciones en el aula son *ambivalentes e inestables*, dado que combinan vínculos de apoyo con experiencias recurrentes de exclusión, lo cual indica que el conflicto no es un rasgo disfuncional de la personalidad individual sino una característica estructural (naturalizada) de las relaciones en un grupo diverso que carece de herramientas para gestionar constructivamente sus diferencias. Al mismo tiempo, la *exclusión es omnipresente* (siempre presente) en las vivencias diarias de los estudiantes, dado que prácticamente todos han sido testigos o víctimas de situaciones de rechazo por diferencias, y las causas de exclusión son tan diversas que cualquier estudiante puede ser vulnerable en algún momento.

A pesar de este panorama, existe una *solidaridad latente* significativa, dado que la mayoría de los estudiantes despliega algún tipo de respuesta solidaria cuando presencia situaciones de exclusión, y muchos expresan malestar cuando participan en burlas, expresiones

que, aunque esporádica y no siempre efectiva, es un recurso para asentar acciones pedagógicas para la transformación del conflicto y mejoramiento de la convivencia escolar.

Además, los estudiantes poseen una *conciencia sociolingüística* que les permite regular su expresión para adaptarse al contexto escolar, pero esta adaptación tiene el costo de silenciar aspectos de su identidad cultural, encontrándose que la mayoría ha sido objeto de burlas o correcciones por su forma de hablar, y muchos participan en la vigilancia lingüística de sus compañeros. Sin embargo, el hallazgo más diciente es la percepción generalizada de que *no todos pueden expresarse libremente en clase* por miedo a las burlas, percepción compartida por el 80% de los entrevistados, revelando que el aula no es un espacio de libertad expresiva sino de riesgo y silenciamiento. Luego, transformar esta realidad es un desafío pedagógico, ético y político de una educación que se precie de formar ciudadanías para la agencia en el ejercicio de los derechos humanos.

En conjunto, la tabla 6 confirma y profundiza todos los hallazgos de las tablas anteriores, pero añade una dimensión discursiva representada en la voz de los estudiantes como sujetos que sufren, resisten y buscan ser comprendidos. Estas voces sistematizadas profundizan en la justificación de una intervención pedagógica orientada a mejorar la convivencia desde la *transformación de las condiciones que llevan a que un escolar de sexto grado tenga que pedir que, por favor entiendan que sus dientes son grandes, que su papá no vive con él, que no tiene plata, que se siente solo, que su forma de hablar no es una enfermedad, que su abuelo también era orejón, que no es cristiano, pero cree en Dios*. Esas voces son reveladoras frente al conflicto escolar y la convivencia, pero también demarcan el punto de partida y entrega luces sobre qué atender de manera prioritaria para transformar estas realidades desde acciones pedagógicas que las reviertan.

Diseño de estrategias pedagógicas

El segundo objetivo específico se orientó a diseñar estrategias pedagógicas, basadas en cuentos narrativos con enfoque intercultural, que permitan la transformación del conflicto y promuevan la sana convivencia entre los estudiantes de grado 6°, para ello, durante la entrevista se introdujeron dos dimensiones sobre conflictos y soluciones; y narrativas y propuestas de diseño para concebir una intervención pedagógica; el diseño fue complementado durante un primer grupo focal, orientado a las reflexiones colectivas, el cual se desarrolló en cuatro sesiones por grupo de 6 a 8 estudiantes para una misma jornada en la que los grupos rotaron para responder las preguntas generadoras al llegar a cada una de cuatro estaciones, previamente ambientadas con papelógrafos, celulares para captar audios, cartulinas de colores para diferenciar las respuestas para cada tema de la sesión.

A continuación, se presentan la información sistematizada de las dos dimensiones de las entrevistas (orientadas al diseño de la intervención) y la información sistematizada del primer grupo focal sobre reflexiones colectivas para la construcción de la intervención pedagógica basada en cuentos narrativos.

Información sistematizada de las entrevistas a los estudiantes

La entrevista aplicada a los estudiantes capta información para cinco dimensiones, las primeras tres hicieron referencia a identidad y pertinencia; relaciones y convivencia; y lenguaje y comunicación, las cuales respondieron al diagnóstico; mientras que las dos últimas dimensiones, referidas a conflictos y soluciones; y narrativas y propuestas, se sistematizan en este apartado, en la medida que se orientaron a captar las ideas y apuestas de los estudiantes sobre el diseño de las estrategias pedagógicas, primero introduciendo una reflexión acerca de los conflictos de convivencia y sus posibles soluciones, con ellos como protagonistas; y segundo, abordando sus narrativas y propuestas de diseño para concebir una intervención pedagógica frente a los problemas de convivencia escolar.

Tabla 7

Sistematización de las entrevistas a los estudiantes para dos dimensiones: conflictos y soluciones; narrativas y propuestas)

Código		Dimensión: Conflictos y soluciones	
E	P	13. ¿Recuerdas algún conflicto entre compañeros que haya tenido que ver con diferencias socioculturales, de origen o costumbres?	
		14. ¿Cómo se resolvió ese conflicto? ¿Te pareció justo?	15. ¿Qué crees que se podría hacer para que haya menos peleas o malentendidos en el colegio?
	1	Sí, a veces mis compañeros se ponen sobre nombres y se ponen a pelear por eso.	Le fueron a decir al profesor y él lo resolvió.
2	No recuerdo.	Yo se lo conté a mi mamá y ella llamó al profesor para que no siguiera ocurriendo.	Cumplir el manual de convivencia y así no habrá más problemas.

Código		Dimensión: Conflictos y soluciones		
E	P	16. ¿Recuerdas algún conflicto entre compañeros que haya tenido que ver con diferencias socioculturales, de origen o costumbres?		
			17. ¿Cómo se resolvió ese conflicto? ¿Te pareció justo?	
			18. ¿Qué crees que se podría hacer para que haya menos peleas o malentendidos en el colegio?	
	3	Yo solo sé que aquí colocan mucho sobre nombre.	Le conté al profesor porque no me pareció justo.	Pedirles a los docentes que nos ayuden a resolver.
	4	Sí, por su forma del cuerpo y su color de piel.	Como no me acuerdo de conflictos no respondo esta	No ser chismoso, no hablar de los demás
	5	Sí, a un niño le pegaban en la pierna por tener el uniforme sucio y se burlaba de él.	El profesor habló con ellos y se resolvió.	Hablar, integrarnos.
	6	Recuerdo que se burlaban de un compañero y lo discriminaban porque no podía ver bien y no podía escribir.	Lo resolvieron dialogando.	Hacerle caso a mi mamá, andar solo y no pararle bola a ninguno.
	7	Una vez recuerdo que un compañero se cayó porque no podía correr bien y todos se burlaron de él porque se ensució el uniforme.	Mi director de grupo venía en ese momento y se dio cuenta, los regañó para que no se estuvieran poniendo sobre nombres.	No hacer burlas, no poner apodos, no pelear.
	8	Yo recuerdo que se estaban burlando de una compañera porque es católica, la niña se puso a llorar y decía que la dejaran en paz.	No recuerdo nada de conflicto ni de solución.	Hablar.
	9	Si recuerdo cuando dos compañeros se pusieron a decir cosas de su cuerpo y su color de piel.	Los llevaron a rectoría y los anotaron, me pareció justo.	No ponerse a hablar lo que no es y así se evitan conflictos.
10	No he visto conflictos.	Se lo dijeron al profe y el profe los regañó. Si me pareció justo.	Dialogando	

Código		Dimensión: Conflictos y soluciones		
E	P	19. ¿Recuerdas algún conflicto entre compañeros que haya tenido que ver con diferencias socioculturales, de origen o costumbres?	20. ¿Cómo se resolvió ese conflicto? ¿Te pareció justo?	21. ¿Qué crees que se podría hacer para que haya menos peleas o malentendidos en el colegio?
	11	A mí me ha pasado que mis compañeros me dicen sobrenombres por mis orejas.	No se resolvió porque a los niños no le llamaron la atención. No es justo.	Llevarlos a coordinación o rectoría y que han un acuerdo.
	12	Sí, donde se trataban con sobre nombres feos y se burlaban los unos de los otros.	La mamá de mi compañero vino hablar con la rectora y me pareció justo.	Dejar el chisme para que no haya conflictos.
	13	Sí, una vez llegó un niño alzado a pegarle a un compañero porque era más pequeño y yo lo defendí.	No se resolvió porque el profe estaba ocupado. No es justo.	Unas charlas y actividades grupales.
	14	Sí, a veces me ponen sobre nombres que no me gustan porque me hacen sentir muy mal y quiero irme.	Si se resolvió porque otra niña le dijo a la mamá lo que sucedió y la señora fue al colegio. Fue justo.	Actividades para mejorar la convivencia.
	15	Hasta el momento no recuerdo.	Se resolvió hablando pacíficamente entre ellos y me pareció justo.	No siendo chismoso.
	16	Si recuerdo un conflicto donde se burlaban de un compañero porque su camiseta estaba rota y él se puso a llorar porque decía que su mamá no tenía plata para comprarle una nueva.	Dialogando con paciencia y se pidieron disculpas, me pareció justo.	Evitar burlarse y no molestar a los demás.
	17	Si me pelee con un compañero porque no me gustan las costumbres que tiene.	Se le dijo al director de grupo y les llamó la atención fuerte. Fue justo.	No molestar a los demás.
	18	Si recuerdo un conflicto porque le decían a mi compañero que era muy bajito, era maluco y tenía orejas grandes.	Hablando con el profe y entre ellos mismos y se disculparon.	Evitar juegos pesados y burlas.

Código		Dimensión: Conflictos y soluciones		
E	P	22. ¿Recuerdas algún conflicto entre compañeros que haya tenido que ver con diferencias socioculturales, de origen o costumbres?	23. ¿Cómo se resolvió ese conflicto? ¿Te pareció justo?	24. ¿Qué crees que se podría hacer para que haya menos peleas o malentendidos en el colegio?
	19	Recuerdo un día que en patio del colegio un compañero se burlaba de una niña porque no trae plata para la merienda y le decía que era una pobretona.	Le dijeron al profe Oscar (coordinador) y lo regañaron por burlarse, le dijeron que, si acaso él era perfecto, el niño reflexionó y pidió disculpas a la niña. Me pareció justo.	Ser más amistoso y sociable.
	20	Vi cómo se burlaban de un compañero porque no sabía leer bien y lo rechazaban.	Si lo resolvieron y se pidieron disculpas.	Actividades que nos ayuden a mejorar el comportamiento.
	21	A unas compañeras por ser morena le dicen las negritas del patio y eso no me gusta porque ellas se ponen a llorar. Yo eso lo vi un día.	Se lo contaron al profe y él llamó la atención para que no siguieran diciéndole negritas. Me pareció justo.	Compartir, ser más tolerantes.
	22	Vi como a mi compañero lo rechazaban porque es de Venezuela y escribía raro y también hablaba raro.	El profe les dijo que si se seguían burlando porque era de Venezuela los llevaba a coordinación.	Ser amables, no burlarse porque el otro es diferente.
	23	No recuerdo.	Como no recuerdo esta no la lleno.	Hacer actividades que nos integren a todos.
	24	He visto entre compañeros poniéndose apodos porque tienen el cabello indio y sus abuelos parecen indios.	La situación se arregló porque el docente le puso un tatequieto y les dijo que si eso seguía así los iba a reportar en coordinación y llamaría a los padres de familia. Pienso que no fue justo.	No burlarse de los demás.
	25	La mayoría de los conflictos que he visto son por sobrenombres porque allí se dicen que tienen defectos en su	Cuando ha sucedido esas cosas siempre el profe corrige y ayuda en los conflictos.	Dialogar, ser amable, entender a los demás

Código		Dimensión: Conflictos y soluciones		
E	P	22 ¿Recuerdas algún conflicto entre compañeros que haya tenido que ver con diferencias socioculturales, de origen o costumbres?	23 ¿Cómo se resolvió ese conflicto? ¿Te pareció justo?	24 ¿Qué crees que se podría hacer para que haya menos peleas o malentendidos en el colegio?
		cuerpo porque vienen de otras partes o porque no hablan bien.		
Código		Dimensión: Narrativas y propuestas		
E	P	25 Si pudieras contar una historia sobre tu vida o tu comunidad, ¿cuál sería?	26 ¿Te gustaría que en clase se compartieran cuentos o relatos de diferentes culturas? ¿por qué?	27 ¿Qué ideas tienes para que todos se sientan incluidos y respetados en el aula?
	1	Quisiera contar de mi vida cosas que me pasaron cuando vivía con mi padrastro, que me maltrataba a mí y a mis hermanos.	Si, porque pudiéramos estudiar en paz porque nos conocemos mejor	No burlarse de su forma de ser, de su cultura, no molestar.
	2	Contarles como es mi comunidad, mi familia, que es horada y trabajadora.	Sí, porque así entenderíamos las situaciones que algunos viven en su cultura.	Que debemos incluirlos en el grupo, no coger siempre a los mismos para trabajar y tratar a todos con respeto.
	3	Quiero contar sobre mi pueblo y la cultura de mi pueblo, las carreras de caballo, quema de castillo.	Si me gustaría porque nos ayudaría a conocernos más.	Respetar, no pelear en el salón, no burlarse de los demás
	4	Contar una anécdota de un día que estaba en un pozo y me estaba ahogando.	Tal vez porque creo que aprenderíamos muchas cosas.	Hablar con los compañeros, incluirlos en los grupos de trabajo.
	5	Contar cuando se nos quemó la casa y	Sí, así podemos entender muchas cosas de los demás que no vivan aquí en	No poner sobrenombres, no burlarse, jugar con ellos y hacer que se sientan

Código		Dimensión: Narrativas y propuestas	
P	28 Si pudieras contar una historia sobre tu vida o tu comunidad, ¿cuál sería?	29 ¿Te gustaría que en clase se compartieran cuentos o relatos de diferentes culturas? ¿por qué?	30 ¿Qué ideas tienes para que todos se sientan incluidos y respetados en el aula?
E			
5	la comunidad nos ayudó.	Varsovia.	especial.
6	Contar como se vive de tranquilo en un pueblo.	Sí porque esto nos distraería.	Compartir más, tratar bien a todos.
7	Contar sobre mi pueblo que es tranquilo y la gente se ayuda.	Sí para que nos ayude a conocer el mundo.	Que nos valoremos en cada momento.
8	Contar que mi familia no es la mejor pero juntos he podido lograr salir adelante.	A mí me gustaría compartir con mis compañeros nuestras costumbres para que no se burlaran más.	No juzgar a nadie por su físico o gustos, tratar bien a los demás
9	Contar sobre mi pueblo, que soy feliz aquí.	Sí, para aprender más.	Tratar con amabilidad, no burlarse de otros.
10	Contar como me siento en mi comunidad.	Sí, para saber más cosas.	No rechazar a nadie, aceptarlos con su forma de ser.
11	Contar que mi familia y yo no teníamos casa, pero ya conseguimos.	Sí, pero a veces no me gustaría que dijeran tanta cosa de su cultura.	No juzgar por la forma de ser de otro.
12	Contar los cuentos que me cuenta mi abuelo.	Sí porque eso ayuda a saber mucho más de los otros.	Jugar con todos, no burlarse.
13	Contar historias que me cuentan mis abuelos.	Sí pero no tanto para no parecer chismosos.	Entender a los demás, no burlarse.
14	Contar los sueños que tengo de ser una mejor persona	Si me gustaría porque podría entender a los que no son de aquí.	Compartir con todos.
15	Yo quisiera contar que vivir en un pueblo es bacano.	Si me gustaría porque me gusta y quiero conocer más.	Ser amable.
16	Yo contaría lo bueno que es vivir sin peleas porque en mi familia no hay peleas.	Si quiero porque así mis compañeros que se burlan de otros no lo harían más.	Evitar las burlas por el físico de otro.

Código		Dimensión: Narrativas y propuestas		
P	31 Si pudieras contar una historia sobre tu vida o tu comunidad, ¿cuál sería?	32 ¿Te gustaría que en clase se compartieran cuentos o relatos de diferentes culturas? ¿por qué?	33 ¿Qué ideas tienes para que todos se sientan incluidos y respetados en el aula?	
E				
17	Yo daría las gracias por dejar entrar a mi familia a esta comunidad.	Sí, claro, eso nos ayuda a conocer más.	Tratar bien a todos.	
18	Yo quisiera contar cosas que he vivido en mi familia, que son buenos conmigo.	Sí porque aprenderíamos más de otras culturas.	Tratar a otro como quiero que me traten a mí.	
19	Contar que en mi familia a veces tenemos conflictos y se solucionan hablando.	Sí eso ayuda a conocer a otras personas y entender por qué son así.	No reírse de los demás.	
20	Yo quisiera contar el divorcio de mi papa y mi mamá	Sí porque así nos podríamos animar hacer preguntas interesantes.	No rechazar a otro porque no tiene plata	
21	Quisiera contar los cuentos que he escuchado del pueblo. ²² Quisiera contar de lo que vivo en mi familia.	Sí, porque tenemos más conocimientos.	No rechazar a otro porque no es de aquí o porque hable raro.	
22	Yo quisiera contar sobre mi pueblo	Si me gustaría porque quiero que mis compañeros sepan algo de mi cultura.	No burlarse de los compañeros.	
23	Contar historias sobre mi familia	Sí, me gustaría saber sobre las culturas de mis compañeros y saber cómo son.	No molestar a los compañeros ni decirles cosas feas.	
24	Contar historias de mi comunidad.	Sí porque quisiera en clases poder contar en clases lo que soy y conocer de otras personas y entender lo que trata de decir la comunidad.	No ser groseros ni burlarse de los demás.	
25	Quisiera contar de mi vida cosas que me pasaron cuando vivía con mi padrastro, que me maltrataba a mí y a mis hermanos.	Sí, siento que así puedo conocer, aunque no vaya a esos lugares.	No decirle cosas feas a otro por su físico.	

Nota. Entrevista aplicada a los estudiantes.

Información de la sistematización del grupo focal (reflexiones colectivas)

Tabla 8

Sistematización de la información captada en sesiones de grupos focales

Objetivo: Facilitar la reflexión colectiva sobre la convivencia y los conflictos interculturales en el aula, promoviendo la construcción de propuestas pedagógicas basadas en cuentos narrativos.	
Población objetivo: Estudiantes de grado 6°	
Formato: Grupos de 6 a 8 participantes	
Duración estimada: 60–75 minutos	
Número de sesiones: 4 por grupo	
METODOLOGÍA: Café de saberes [estaciones temáticas]	Grupo focal
▪ Reflexiones colectivas: Preguntas introductorias y generadoras de reflexión acerca del problema de convivencia escolar y sus posibles soluciones mediante cuentos interculturales.	1
▪ Cartografía narrativa: Los estudiantes dibujarán mapas de experiencias significativas relacionadas con el conflicto y la diversidad (eje conflictos y convivencia)	2
▪ Círculo de la palabra: Turnos de habla donde cada estudiante comparte una historia o reflexión (eje narrativas y experiencias)	3
▪ Lluvia de ideas visual: Crear afiches con propuestas para mejorar la convivencia usando imágenes y palabras (eje propuestas colectivas)	4
Aspectos que se tuvieron en cuenta para la aplicación:	
Se buscó generar espacios de diálogo colectivo entre estudiantes de 6° grado, donde puedan compartir experiencias, reflexionar sobre los conflictos interculturales y cocrear propuestas basadas en cuentos narrativos que revaloren sus historias para mejorar la convivencia escolar.	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear un ambiente seguro, de trato horizontal y respetuoso ▪ Usar un lenguaje claro y adaptado a la edad de los estudiantes de 6° grado ▪ Validar todas las voces, evitando juicios o correcciones ▪ Registrar verbalizaciones, gestos, silencios y dinámicas grupales ▪ Finalizar con una síntesis colectiva que recoja las ideas más significativas 	
Logística: La muestra de 25 estudiantes se distribuyó en grupos de 6 a 8 estudiantes, quienes debían pasar por las cuatro estaciones temáticas (de la sesión 1, 2, 3 y 4) y responder las preguntas generadoras.	
Este primer grupo focal, introduce preguntas que conducen a reflexionar a los estudiantes y así puedan tener argumentos para la implementación de las estrategias, basadas en la cartografía narrativa y visual, en los subsiguientes grupos focales.	

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9*Sistematización de información (Grupo focal 1)*

EJES TEMÁTICOS Y PREGUNTAS ORIENTADORAS:

SESIÓN I: Identidad y diversidad

- ¿Qué cosas hacen que cada uno de ustedes sea único o especial?

Ante esta pregunta algunos decían que, por ser hijos de Dios, por mis talentos, por mi forma de ser, por mi forma de pensar, por mi familia...

- ¿Qué costumbres, lenguas o tradiciones hay en sus familias o comunidades?

En esta pregunta contestaban mucho más acerca de tradiciones o costumbres, por ejemplo, los niños pertenecientes a Varsovia respondían sobre la celebración de semana santa, sobre comer bollo dulce, chicha de maíz, hacer dulces en semana santa, en que la mayoría de los adultos les gusta es ir a picar piedra, que celebraban las velitas con la procesión de la virgen, que los adultos se reunían en el cabildo y hacían bailes, que a veces quitaban los techos de las casas y las pasaban para otros lugares.

Los otros niños que vienen de otros lugares decían que la semana santa, el cumpleaños de la vereda la celebraban como una fiesta de adulto, con torta, con música, duelo de picoteros, entre otras cosas.

- ¿Sienten que esas diferencias se respetan en el colegio?

No como se debiera hacer, no siempre o nunca, porque cuando uno habla de las costumbres o tradiciones algunos compañeros se burlan, eso contestaban.

SESIÓN II: Conflictos y convivencia (Cartografía narrativa)

- ¿Han vivido o visto situaciones en las que alguien fue excluido por ser diferente?

La mayoría dice que si lo han visto y lo han vivido.

- ¿Qué tipo de conflictos ocurren en el aula? ¿Por qué creen que suceden?

Se dicen sobrenombres, se atacan por su aspecto físico, porque saben menos, porque viene de otra parte o porque nunca tienen plata.

Porque no respetan, porque no entienden a los demás, porque son burlones...

- ¿Cómo se sienten cuando hay peleas o burlas entre compañeros?

No les gusta, porque a veces hay niños que terminan peleando, diciéndose cosas, otros lloran o se gritan. Sin embargo, hay algunos que dicen que al inicio también se burlan y se unen pero que después les da lástima.

SESIÓN III: Narrativas y experiencias (Círculo de la palabra)

- ¿Conocen historias o cuentos que hablen de respeto, diversidad o solución de conflictos?

Ante esto respondieron que, si conocen cuentos y mencionaron muchos nombres de cuentos infantiles como Simón el bobito, el patito feo, el pastorcito mentiroso, entre otros.

- ¿Les gustaría contar historias propias o de sus comunidades en clase?

Dijeron que, si les gustaría, que puedan contar relatos de nuestra cultura, historias que nos han contado nuestros abuelos y que los otros niños también las conozcan.

- ¿Qué tipo de cuentos creen que ayudarían a mejorar la convivencia?

Cuentos que sean creados de nuestras propias vivencias en el salón para que sirvan de ejemplo y que con esas enseñanzas se mejoren las relaciones entre nosotros.

EJES TEMÁTICOS Y PREGUNTAS ORIENTADORAS:

SESIÓN IV: Propuestas colectivas (lluvia de ideas visual)

- ¿Qué ideas tienen para que todos se sientan incluidos y respetados?
Tratar de conocernos más entre todos, saber por qué habla así, conocer de dónde vienen, qué hacen, a qué se dedican para que no haya burlas.

- ¿Cómo les gustaría que fueran las clases para que se escuchen todas las voces?
Que fueran divertidas, con juegos donde todos participemos y nos podamos conocer más, que podamos hablar todos y así entendernos.

- ¿Qué tipo de actividades con cuentos les gustaría hacer para aprender juntos?
La mayoría apunta a la realización de cuentos de experiencias propias que les permitan encontrar soluciones, poder ponerlos en práctica y que esas historias se conserven para que otros estudiantes las puedan leer y los motiven para que ellos también escriban sus historias.

Fuente: Sesiones de los grupos focales.

Implementación de las estrategias pedagógicas

El tercer objetivo se orientó a implementar estrategias pedagógicas fundamentadas en cuentos narrativos con enfoque intercultural para la transformación del conflicto y la sana convivencia en los estudiantes de grado 6°, para ello, a partir de los grupos focales se desarrollaron estrategias basadas en la cartografía narrativa, el círculo de las palabras, creación de cuentos interculturales y lluvia de ideas para visualizar la creación de afiches alusivos al mejoramiento de la convivencia (Ver apéndice D).

Evaluación participativa sobre pertinencia y viabilidad de las estrategias

El cuarto objetivo específico se orientó a evaluar la pertinencia y viabilidad de las estrategias pedagógicas, utilizando una rúbrica, para determinar su potencial en la promoción de la sana convivencia escolar en el aula de 6°, para ello se aplicó una rúbrica que muestra la valoración realizada sobre las estrategias, así como las producciones de los estudiantes, lo que da cuenta de una evaluación auténtica, valorando tanto el proceso como las producciones finales, además de promover la retroalimentación continua, como fue en este caso.

Información de la rúbrica

Tabla 10

Rúbrica de evaluación de las estrategias pedagógicas basadas en los cuentos narrativos interculturales

Criterio	Descripción	Nivel alto (3)	Nivel medio (2)	Nivel básico (1)	Estudiante																								
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Pertinencia cultural	Reconoce, integra y valora saberes, lenguas y narrativas de las culturas presentes en el aula	Integra activamente saberes diversos y los visibiliza en las actividades	Muestra intención de inclusión, pero con integración parcial o superficial	No considera las culturas presentes o las representa de forma estereotipada	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2			
Participación de los estudiantes	Promueve la voz activa de los estudiantes en la construcción y desarrollo de la estrategia	Los estudiantes cocrean, narran y reflexionan de forma protagónica	Participan en momentos específicos, pero sin protagonismo o sostenido	La participación es pasiva o limitada a tareas dirigidas	2	3	2	2	2	3	1	3	2	3	2	3	2	3	3	2	1	3	2	2	3	2	2	3	2

Criterio	Descripción	Nivel alto (3)	Nivel medio (2)	Nivel básico (1)	Estudiante																								
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Transformación del conflicto	Aborda conflictos interculturales desde el diálogo, la empatía y la construcción colectiva de soluciones	Se generan espacios de diálogo que transforman tensiones en aprendizajes	Se identifican los conflictos, pero sin procesos claros de transformación	Los conflictos se ignoran o se abordan de forma punitiva o superficial	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	
Creatividad narrativa	Utiliza recursos narrativos diversos (oralidad, dramatización, ilustración, otros similares) para expresar ideas	Se emplean múltiples formas narrativas que enriquecen la expresión cultural	Se usa una forma narrativa principal, con escasa variedad expresiva	La narrativa es limitada o no se utiliza como recurso pedagógico	2	3	2	2	3	2	1	3	2	2	2	3	2	2	2	1	3	3	2	3	2	2	3	2	

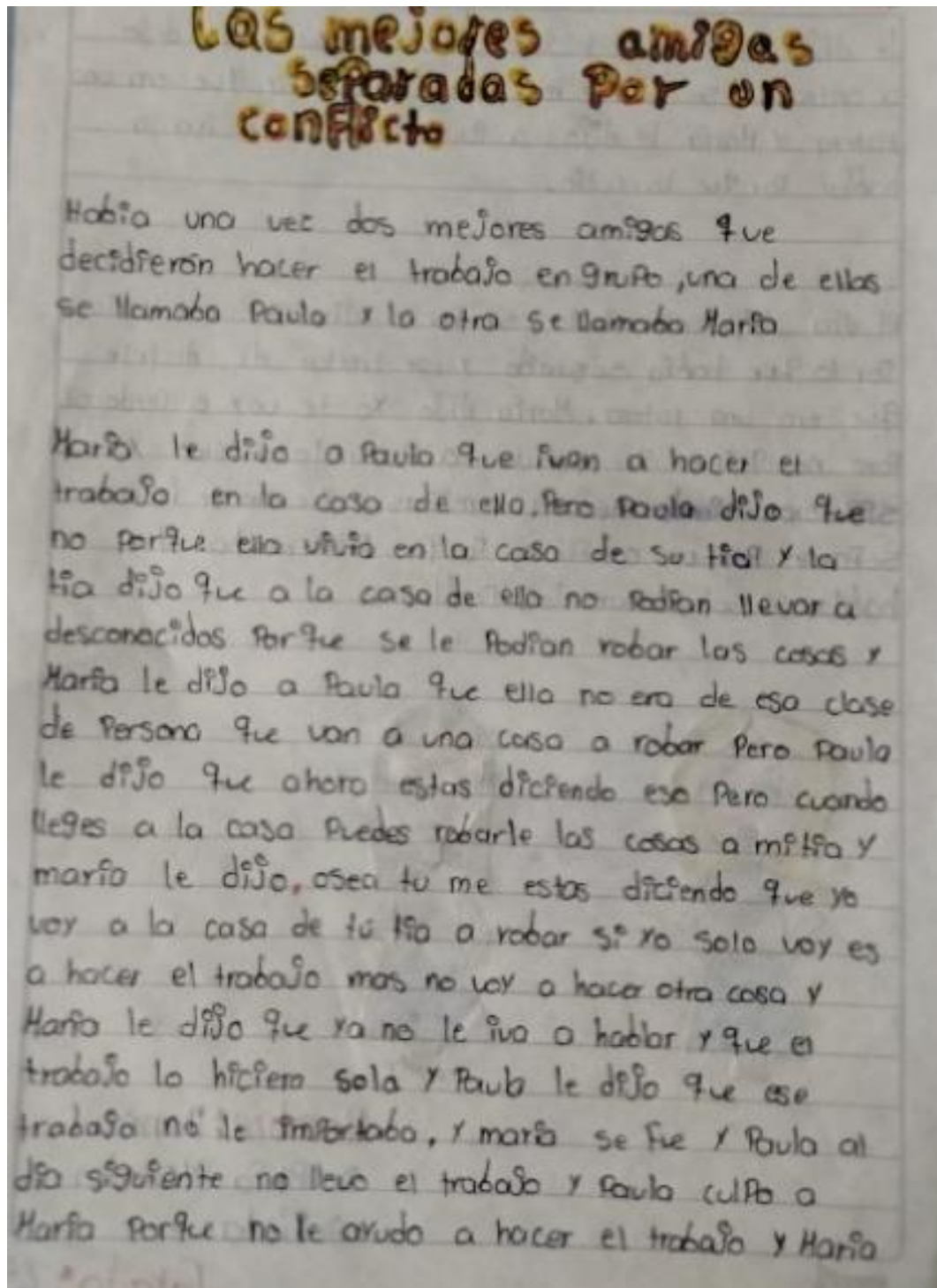
Criterio	Descripción	Nivel alto (3)	Nivel medio (2)	Nivel básico (1)	Estudiante																								
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Impacto en la convivencia	Contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y el respeto en el aula	Se observan cambios positivos en la convivencia y en el reconocimiento mutuo	Hay indicios de mejora, pero sin evidencia sostenida o generalizada	No se evidencian cambios en la convivencia escolar	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	2	3	3	2	3	3	

Aspectos que se tendrán en cuenta para la aplicación:

Las acciones de evaluación deben estar alineadas con el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), reconociendo la diversidad, la creatividad y el diálogo como los ejes en que se asienta la transformación, por tanto, se tendrá en cuenta:

- La aplicación de la rúbrica puede hacerse al final de la implementación de la estrategia pedagógica
- Se empleará el diálogo con los estudiantes, promoviendo la autoevaluación y la coevaluación
- Esta rúbrica se complementará en sus fines evaluativos con los registros etnográficos, entrevistas y grupos focales para enriquecer la interpretación.

Nota. Elaboración propia.

*Información sobre la producción de cuentos interculturales de los estudiantes***Figura 4***Producción de cuentos interculturales por los estudiantes*

La niña que sufría por bullying

Un día una niña llamada Julieta estaba jugando en el parque de su comunidad cuando llegaron unos niños más grandes que ella y esos niños le hacían bullying en el colegio.

Esos niños le comentaban a decir muchas cosas feas como: Vete monstruo, y muchas cosas más, cuando llegó otro niño que les preguntó: ¿Por qué le dicen eso? ellos le contestaron que eso no le importaba, pero ese niño no se quedó callado y le dijo a los Papás de Julieta para que solucionaran el conflicto.

Los Papás de Julieta se dirigieron hacia el parque donde estaban los niños, les dijeron que en vez de reírse de Julieta porque mejor no compartían y se hacían amigos, esos niños comprendieron y se disculparon, y así nunca más se volvieron a reír de Julieta y convivieron en comunidad.

"FIN"

LOS VERDURAS

hubiera una vez unas verduras que todos fueran estar en la ensalada de ajacate pero no todos podían estar allí en esa ensalada porque como supiera a feo.

Entonces el ajacate les dijo ¡Esperen! hagamos algo la cebolla, el limón, El tomate y el Sábano vienen conmigo y en la próxima las vamos a ustedes porque no en cualquiera ensalada se le echa cualquier verdura.

Entonces las demás verduras dijeron está bien nosotros esperamos así que sea nuestro turno de mostrar nuestros deliciosos sabores.

Entonces como las verduras pudieron mostrar su delicioso sabor se pusieron felices y más nunca pelearon.

UNA AMISTAD QUE SUPERÓ LAS DIFERENCIAS.

Había una vez una niña cuyo nombre era Ema. Ema se tuvo que mudar a una nueva casa y nuevo colegio ella no estaba emocionada porque dejaba a su mejor amiga. Cuando llegó al colegio conoció a una niña muy agradable que se llama Sherla fueron muy buenas amigas hasta que Sherla se fue del país, Ema se puso triste pero encontró a su mejor amiga Wisana, ella estaba muy feliz, un día tuvo una discusión severa con su amiga Wisana y no querían volver a verse y se distanciaron muchísimo ambas siguieron sus vidas distanciadas, hasta que Wisana tuvo un grave accidente de tráfico. Ema al enterarse fue al hospital lo más rápido posible hablaron sus diferencias llegaron a un acuerdo y se perdonaron, cuando Wisana se recuperó aprovecharon al máximo su tiempo, compartiendo anécdotas y todo lo que habían vivido cuando estaban distanciadas, se prometieron arreglar todas sus diferencias con el diálogo para no tener que volver a distanciarse volvieron a ser mejores amigas y eso lo mejor

62 Pobre y el Rico.

Inicio: Había una vez un señor llamado Antonio que es pobre y vive en las calles bajabundando y recojiendo tarros para venderlos para obtener un poco de dinero para comprar comida para poder sobre vivir en las calles el no tenía una familia fue lo acompañarlo no tenía a nadie sino a su persona que lo acompañaba a todos partes recojiendo tarros...

Truco: un día estaba cansado y se sentó a descansar el tenía hambre tenía se y en un barrito le estaba pidiendo a las personas que pasaban por haber un poco de dinero algunos le echaba dinero algunos no tenían y iba pasando una señora llamada Claudia y ella es rica y iba para una entrevista y el le dijo no me obies no tengo dinero y no es obligación mía darle dinero a usted mas bien ese dinero me pertenece a mí no a usted Podrían busque a bañarse fue buene mal y se fue riendo y el señor dijo Pa que me Pasa esto a mi señor Juame Por un buen camino...

Desenlace: Llegó la señora a la entrevista y espero que le dijeran si ella iba Por el atrotalar en la en Presa le dijeron que no y se fue braba del lugar y ella iba Por el camino y unos ladrones le robaron todo lo que llevaba, y los hijos le quitaron toda la fortuna

No hay que juzgar a los de mas Por su Pasado

La historia comienza en una pequeña isla donde viven diferentes tipos de animales allí vive Susi la Puerca está ella es muy contenta pero ella tiene un pasado muy triste por que su mamá murió cuando ella nació ella cree ella se siente culpable por muerte pero ella tiene un sueño ir al colegio pero como su Papá se pasa trabajando para poder comer su Papá no tiene tiempo de inscribirlo en colegio así que tanto decirle que quiere ir al colegio el Papá le cumplió el sueño.

El primer día de clases fue raro para ella por que era nueva ese día en el descanso ella se sento sola pero vejo una conejita se llama Claudia era buena con sus se hicieron amigas de inmediato ellas volvieron amigas de inmediato ellas volvieron al salon contentas despues toco el timbre para la salida y el Papá de Susi la fue a buscar al colegio y ella le conto por el camino a casa que iso una nueva amiga.

Al día siguiente en el colegio unas compañeras de clase comenzaron a molestar por que no tiene mamá y que era buena Claudia su amiga intento defenderla

Nota. Producción de cuentos interculturales de los estudiantes.

Análisis e interpretación de resultados

Naturaleza del conflicto en grado sexto

A partir del diagnóstico, los hallazgos dan cuenta de la naturaleza del conflicto en el grado 6° a partir de las voces de los estudiantes, recogidas en las observaciones, narrativas, diálogos (audios) y entrevistas, todo lo cual revela la complejidad de relaciones, tensiones y aprendizajes que se articulan en las cinco dimensiones o categorías que definen la convivencia escolar, analizadas desde un enfoque sociocrítico.

En tal sentido, el diagnóstico participativo realizado en el grado sexto de la Institución Educativa Inmaculada Concepción evidencia que la naturaleza del conflicto escolar se encuentra marcada por dinámicas de exclusión, tensiones culturales y formas de interacción que oscilan entre la hostilidad y la búsqueda de reconocimiento. Las observaciones, narrativas situadas, diálogos espontáneos y entrevistas muestran que los estudiantes conviven en un ambiente donde las diferencias socioculturales y lingüísticas se convierten en motivo de burla, discriminación y aislamiento.

En primer lugar, las *interacciones entre estudiantes* revelan relaciones frágiles, atravesadas por apodosos ofensivos, gestos de rechazo y prácticas de exclusión en actividades académicas y recreativas. Los conflictos emergen tanto en el aula como en los espacios de descanso, donde se reproducen expresiones despectivas relacionadas con el color de piel, el origen geográfico o la forma de hablar. Estas tensiones socioculturales generan un clima de desconfianza, de estado de alerta y estado de alerta, en el que algunos estudiantes se aíslan voluntariamente para evitar ser objeto de agresiones.

En segundo lugar, el *lenguaje y la comunicación* se constituyen en el principal vehículo del conflicto. Los registros lingüísticos muestran una fuerte presencia de burlas, correcciones con tono burlesco y expresiones de superioridad cultural. La diversidad de procedencias (veredas,

municipios e incluso otros países vecinos como Venezuela), introduce variaciones en el habla que, lejos de ser reconocidas como riqueza sociocultural, son utilizadas como motivo de discriminación. El lenguaje se convierte así en un campo de disputa identitaria, donde cada estudiante busca legitimar su forma de hablar y su pertenencia cultural frente a los demás.

En tercer lugar, la *participación y el reconocimiento* se ven condicionados por los conflictos de convivencia, donde los estudiantes más seguros y extrovertidos participan activamente, mientras que aquellos que temen ser objeto de burlas optan por el silencio o por intervenir con voz baja. El reconocimiento de saberes culturales diversos es prácticamente nulo en las prácticas escolares, lo que refuerza la invisibilidad de las diferencias y limita la posibilidad de construir un espacio de diálogo intercultural. Esta ausencia de este reconocimiento perpetúa la idea de que solo ciertos modos de hablar, pensar o actuar son válidos en el aula.

En cuarto lugar, a las *prácticas docentes*, aparecen como un factor que contribuye a la reproducción del conflicto, dado que el diagnóstico muestra que la diversidad cultural no se aborda de manera sistemática en la enseñanza, puesto que se privilegian contenidos estandarizados y currículos alineados con pruebas externas para el cual debe estar preparado el estudiante y a lo que se otorga prioridad. En tal sentido, el diálogo intercultural es escaso y las intervenciones docentes frente a los conflictos suelen limitarse a llamados de atención o a la aplicación del manual de convivencia, sin generar procesos de reflexión sobre las causas de la discriminación y el conflicto escolar.

En cuanto al *ambiente escolar*, se refleja una institucionalidad centrada en símbolos homogéneos, como los pactos de aula, horizontes institucionales, horarios, que no visibilizan la diversidad cultural del grupo. La gestión de los conflictos se realiza siguiendo rutas formales, pero las agresiones verbales y los gestos de exclusión persisten, lo que evidencia que las soluciones aplicadas no logran transformar las dinámicas de fondo.

Así, el análisis de las categorías implicadas en los problemas de convivencia, da cuenta de una naturaleza del conflicto en el grado sexto que se configura como un *conflicto intercultural*, donde las diferencias de origen, lenguaje y costumbres se convierten en factores de tensión y exclusión. Por tanto, el aula se presenta como un espacio de convivencia atravesado por prácticas discriminatorias que limitan la participación y el reconocimiento de todos los estudiantes. Siendo así, la ausencia de un abordaje pedagógico que valore la diversidad cultural contribuye a que estas tensiones se mantengan y se reproduzcan, generando un ambiente escolar que oscila entre la hostilidad y la búsqueda de aceptación.

Estrategias pedagógicas para la transformación del conflicto

El segundo objetivo específico se orientó a diseñar estrategias pedagógicas, basadas en cuentos narrativos con enfoque intercultural, que permitan la transformación del conflicto y promuevan la sana convivencia en los estudiantes de grado 6°, por tanto, el proceso de diseño de las estrategias pedagógicas se desarrolló de manera participativa, integrando las voces de los estudiantes a través de entrevistas y grupos focales.

La información muestra que los conflictos más recurrentes en el grado sexto se relacionan con burlas, sobrenombres, discriminación por el aspecto físico, origen sociocultural, condición económica o religiosa. Frente a estas situaciones, los estudiantes identificaron como soluciones más justas aquellas que implican el diálogo, la intervención docente y la participación de las familias, aunque también señalaron la necesidad de generar espacios colectivos de reflexión que trasciendan la sanción y permitan comprender las diferencias.

En las entrevistas, los estudiantes propusieron alternativas como reunirse para hablar, cumplir el manual de convivencia, realizar actividades grupales y charlas, así como evitar burlas y apodos. Estas respuestas evidencian una conciencia incipiente sobre la importancia de la

comunicación y el respeto mutuo, pero también la percepción de que las soluciones actuales son insuficientes si no se acompañan de procesos pedagógicos que fortalezcan la convivencia.

Siguiendo la información, la dimensión *narrativas y propuestas* revela un potencial transformador: los estudiantes expresaron interés en *compartir historias personales, familiares y comunitarias*, reconociendo que los relatos permiten conocerse mejor, valorar las costumbres y tradiciones, y disminuir las burlas. La mayoría manifestó que les gustaría que en clase se compartieran cuentos de diferentes culturas, porque así, se facilitaría la comprensión de las experiencias de los demás y promovería la inclusión. Entre las ideas más recurrentes se destacan: *no burlarse, respetar las diferencias, incluir a todos en los grupos de trabajo, y generar actividades creativas con cuentos que reflejen vivencias propias*.

El grupo focal reforzó estas propuestas mediante metodologías participativas como el café de saberes, la cartografía narrativa, el círculo de la palabra y la lluvia de ideas visual. En estos espacios, los estudiantes identificaron sus costumbres y tradiciones, narraron experiencias de exclusión y discriminación y plantearon que los cuentos creados a partir de sus propias vivencias podrían convertirse en herramientas pedagógicas para mejorar la convivencia. Se evidenció que los relatos interculturales no solo permiten reconocer la diversidad, sino que también funcionan como espacios de catarsis y reflexión colectiva, donde las diferencias se resignifican como aprendizajes compartidos.

Así las cosas, el diseño participativo de las estrategias pedagógicas se fundamenta en la convicción de los estudiantes de que los *cuentos interculturales* son un recurso idóneo para transformar los conflictos escolares, porque al narrar y escuchar historias propias y ajenas, se generarían condiciones para la empatía, el respeto y la inclusión. En tal sentido, las propuestas apuntan a que las clases incorporen dinámicas lúdicas y narrativas que visibilicen las voces de

todos, favoreciendo un ambiente escolar donde la diversidad cultural sea reconocida como riqueza y no como motivo de exclusión.

Cuentos narrativos interculturales

El tercer objetivo específico se orientó a la implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en cuentos narrativos con enfoque intercultural para la transformación del conflicto y la sana convivencia en los estudiantes de grado 6°, en tal sentido, la implementación de las estrategias pedagógicas se realizó a partir de un proceso participativo que integró entrevistas, narrativas de los estudiantes y grupos focales, con el propósito de transformar los conflictos de convivencia y promover la sana convivencia en el grado sexto. Los cuentos narrativos con enfoque intercultural se constituyeron en el eje metodológico de la intervención, permitiendo que los estudiantes reconocieran sus propias experiencias, las compartieran con sus compañeros y las resignificaran como aprendizajes colectivos.

En las sesiones de los grupos focales, los estudiantes participaron en dinámicas definidas metodológicamente, caso del *café de saberes*, a fin de implementar estrategias con enfoque en los cuentos narrativos con enfoque intercultural, desarrollando actividades como *la cartografía narrativa*, *el círculo de la palabra* y *la lluvia de ideas visual*, lo que facilitó la expresión de sus identidades, costumbres y tradiciones. Estas actividades generaron un ambiente seguro e interactivo entre estudiantes y entre estos y las docentes investigadoras, donde las voces fueron validadas sin juicios ni correcciones, y donde las diferencias culturales se convirtieron en insumos para la construcción de relatos compartidos. Los cuentos creados a partir de estas experiencias reflejaron situaciones de exclusión, burlas y discriminación, pero también mostraron caminos de reconciliación, respeto y solidaridad.

La implementación evidenció que los cuentos narrativos funcionan como espacios de mediación pedagógica, porque al narrar historias propias o comunitarias, los estudiantes lograron

visibilizar las tensiones interculturales y, al mismo tiempo, proponer soluciones basadas en el diálogo, la empatía y la inclusión. Los relatos sobre tradiciones locales, vivencias familiares y conflictos cotidianos se transformaron en recursos pedagógicos que favorecieron la reflexión crítica y la construcción de acuerdos colectivos. De esta manera, los cuentos se convirtieron en símbolos de convivencia, capaces de resignificar las diferencias y de fortalecer la identidad cultural de cada estudiante.

Asimismo, la implementación permitió observar cambios en las dinámicas de participación, donde los estudiantes que antes evitaban intervenir por temor a burlas se animaron a compartir sus historias, mientras que aquellos más extrovertidos aprendieron a escuchar y valorar las narrativas de sus compañeros. Este proceso contribuyó a equilibrar la participación en clase y a reconocer saberes diversos que antes permanecían invisibilizados, pero además, la práctica docente también se vio enriquecida al incorporar los cuentos como contenidos pedagógicos que trascienden el currículo estandarizado y abren espacio para el diálogo intercultural.

Puede decirse entonces, la implementación de las estrategias pedagógicas basadas en cuentos narrativos con enfoque intercultural permitió transformar los conflictos escolares en oportunidades de aprendizaje colectivo, promoviendo un ambiente más inclusivo y respetuoso. Los relatos se consolidaron como herramientas pedagógicas que visibilizan las tensiones, también ofrecen alternativas para la convivencia, al fomentar la empatía, el reconocimiento mutuo y la valoración de la diversidad cultural presente en el aula.

Pertinencia y viabilidad de las estrategias

El cuarto objetivo se orientó a evaluar la pertinencia y viabilidad de las estrategias pedagógicas para determinar su potencial en la promoción de la sana convivencia escolar en el aula de 6º, en tal sentido, la evaluación participativa de las estrategias pedagógicas, realizada

mediante una rúbrica y complementada con la producción de los estudiantes, específicamente los cuentos interculturales, permitió valorar tanto la pertinencia cultural como la viabilidad práctica de la propuesta. Los resultados muestran que las estrategias diseñadas tienen aceptación por parte de los estudiantes, además de generar proceso de transformación en la convivencia escolar.

En cuanto a la *pertinencia cultural*, la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles altos o medios como se aprecia en la rúbrica, integrando saberes, lenguas y narrativas propias en las actividades. Los relatos creados reflejaron tradiciones locales, experiencias familiares y vivencias comunitarias, lo que evidencia que la estrategia logró visibilizar la diversidad cultural presente en el aula y resignificarla como recurso pedagógico. Siendo así, se confirma que los cuentos interculturales son un recurso para la mediación pedagógica que permite reconocer y valorar las diferencias.

Respecto a la *participación estudiantil*, la rúbrica muestra que los estudiantes asumieron un rol protagónico en la construcción de las narrativas, cocreando historias y reflexionando colectivamente sobre los conflictos. Aunque algunos casos evidenciaron participación parcial o limitada, el balance general indica que la estrategia promovió la voz de los estudiantes y fortaleció su sentido de pertenencia en el aula. La implementación de dinámicas como el círculo de la palabra y la lluvia de ideas visual contribuyó a que los más tímidos también se animaran a compartir sus experiencias.

La dimensión de *transformación del conflicto* alcanzó niveles altos en la mayoría de los casos, pues los cuentos narrativos se convirtieron en espacios de diálogo que permitieron transformar tensiones en aprendizajes. Importante, en la medida que los estudiantes lograron identificar las causas de los conflictos, manifestados en burlas, apodos, discriminación por origen o condición económica, y por tanto, proponer soluciones basadas en la empatía, el respeto y la

inclusión. Este hallazgo confirma la viabilidad de la estrategia como herramienta de mediación pedagógica.

En relación con la *creatividad narrativa*, se observaron múltiples formas de expresión, que tomaron forma de oralidad, dramatización, ilustración y escritura. Aunque algunos estudiantes se limitaron a una forma narrativa principal, la mayoría exploró recursos diversos que enriquecieron la experiencia y favorecieron la apropiación cultural. Esto demuestra que la estrategia además de viable, también potencia la creatividad y la imaginación como medios para la convivencia.

En este orden, el impacto en la convivencia fue evidente, dado los cambios positivos observados en las relaciones interpersonales, donde los estudiantes manifestaron una mejor disposición hacia el respeto mutuo, disminución de las burlas y reconocimiento de las diferencias como parte de la vida escolar. Si bien algunos casos mostraron mejoras parciales, la tendencia general indica que la estrategia contribuyó a fortalecer la convivencia y a generar un ambiente más inclusivo.

Siendo así, la evaluación participativa confirma que las estrategias pedagógicas basadas en cuentos narrativos interculturales son pertinentes y viables para el grado sexto. Su pertinencia radica en la capacidad de integrar y valorar la diversidad cultural del grupo, mientras que su viabilidad se evidencia en la participación comprometida de los estudiantes, también en los aportes para la transformación de los conflictos y el impacto positivo en la convivencia, por tanto, estas estrategias se consolidan como un recurso pedagógico capaz de articular identidad, creatividad y diálogo intercultural en la construcción de una escuela que al ser justa e inclusiva, rebasa los conflictos socioculturales.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Algunas conclusiones derivadas del papel de los cuentos narrativos interculturales en la transformación de conflictos y la promoción de la sana convivencia en el aula de grado sexto son los siguientes:

Los cuentos narrativos interculturales visibilizan las tensiones y conflictos escolares, así quedó en evidencia, en la sistematización de observaciones, entrevistas y grupos focales, mostrando que los principales conflictos en el grado sexto se relacionan con burlas, apodos, discriminación por origen, condición económica, religión o forma de hablar, por tanto, al narrar estas experiencias en forma de cuentos, los estudiantes lograron reconocer las causas de los conflictos y expresarlas en un lenguaje que facilita la reflexión colectiva.

Siendo así, los relatos funcionan como espacios de mediación pedagógica, que al compartir historias propias, familiares y comunitarias, los estudiantes resignificaron las diferencias culturales como aprendizajes y lograron rebasarlas como motivo de exclusión, por lo tanto, los cuentos con enfoque intercultural se convirtieron en un recurso pedagógico que permitió transformar tensiones y conflictos en oportunidades de diálogo, empatía y reconciliación, favoreciendo la construcción de acuerdos y la resolución pacífica de problemas de convivencia.

En este orden de ideas, los cuentos interculturales facilitan la participación y el reconocimiento de saberes diversos. Así, la estrategia permitió que estudiantes que antes evitaban intervenir por temor a burlas se animaran a compartir sus relatos, mientras que los más extrovertidos aprendieron a escuchar y valorar las voces de sus compañeros, situación que equilibró la participación en clase y visibilizó saberes culturales que antes se reservaban por temor a las burlas, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la identidad colectiva.

La narrativa intercultural promueve un ambiente escolar inclusivo, donde los cuentos creados reflejaron tradiciones locales, vivencias familiares y experiencias comunitarias, lo que contribuyó a reconocer la diversidad cultural del grupo como riqueza de la cual nutrirse, dadas las distintas formas de ser, pensar y habitar. Además, la práctica docente se enriqueció al incorporar estos relatos como contenidos pedagógicos, generando un ambiente abierto al diálogo intercultural.

En cuanto a la pertinencia y viabilidad de la estrategia, se confirmó en la evaluación participativa, dado que la rúbrica aplicada mostró niveles altos en pertinencia cultural, transformación del conflicto e impacto en la convivencia. Los estudiantes integraron saberes diversos, emplearon recursos narrativos creativos y evidenciaron cambios positivos en sus relaciones interpersonales. Esto confirma que los cuentos interculturales son una herramienta pedagógica viable para la promoción de la convivencia escolar.

Aportes de la Investigación

La investigación aporta elementos significativos tanto al ámbito pedagógico como al campo de los estudios interculturales en educación. Sus hallazgos permiten comprender cómo los cuentos narrativos con enfoque intercultural pueden convertirse en herramientas transformadoras de la convivencia escolar y en dispositivos metodológicos que enriquecen la práctica docente.

Realiza aportes metodológicos concernientes al diagnóstico de conflictos escolares desde una perspectiva intercultural, logrando visibilizar que los conflictos en el aula no se reducen a problemas disciplinarios, al contrario, están vinculados con diferencias culturales, lingüísticas, económicas y sociales. Siendo así, al sistematizar observaciones, entrevistas y narrativas, se ofrece un marco analítico que permite entender la naturaleza del conflicto escolar como un fenómeno intercultural, ampliando la mirada tradicional de la convivencia hacia dimensiones de identidad y diversidad cultural.

Se hacen aportes relacionados con la mediación pedagógica a través del uso de cuentos narrativos con enfoque intercultural. En tal sentido, la investigación demuestra que los cuentos interculturales cumplen una función literaria o recreativa, pero ante todo, pueden ser utilizados como estrategias pedagógicas participativas para abordar conflictos y promover la inclusión. Este aporte pedagógico abre nuevas posibilidades para el campo de la didáctica, al integrar narrativas orales, escritas y visuales como recursos para la mediación de conflictos y la construcción de aprendizajes colectivos.

El estudio también hace contribuciones a la pedagogía de la convivencia, porque evidencia que los relatos creados por los estudiantes permiten transformar las dinámicas de exclusión en oportunidades de diálogo y reconocimiento mutuo. Este hallazgo aporta al campo de la pedagogía de la convivencia al mostrar que la narrativa intercultural es un medio eficaz para fomentar la empatía, la solidaridad y el respeto, valores fundamentales en la formación ciudadana y democrática.

Otro aporte tiene que ver con el fortalecimiento del enfoque de investigación acción participativa (IAP), en la medida que la investigación involucra y otorga participación a los estudiantes en el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de las estrategias. Este aporte metodológico refuerza la idea de que la investigación educativa no debe limitarse a observar, sino que debe cocrear soluciones con los actores que vivencian los problemas, dado que de esta manera comparte el conocimiento y valida las voces de los sujetos que los vivencian, para convertirlos en protagonistas del cambio y transformaciones sociales.

También puede mencionarse como aporte, la generación de evidencia sobre la pertinencia y viabilidad de estrategias interculturales. En tal sentido, la evaluación participativa mediante rúbricas y apreciación de las producciones narrativas confirma que las estrategias son culturalmente pertinentes y pedagógicamente viables. Este aporte ofrece evidencia empírica que

puede orientar a docentes, directivos y diseñadores de políticas educativas en la incorporación de prácticas interculturales en el currículo, fortaleciendo la inclusión y la equidad en contextos escolares marcados por la diversidad cultural.

Recomendaciones

La investigación demuestra que los cuentos narrativos interculturales son una herramienta pedagógica viable y transformadora, por tanto, su implementación puede extenderse como política institucional para fortalecer la convivencia escolar, promover la inclusión y compartir el conocimiento, dado que al reconocer las voces de los estudiantes y convertirlas en relatos compartidos, se evoluciona a una escuela sensible a la diversidad presente en el contexto, capaz de transformar los conflictos en aprendizajes colectivos. Bajo tal reconocimiento, se recomiendan las siguientes acciones prácticas:

Integrar los cuentos interculturales en el currículo escolar, desde la incorporación de relatos creados por los estudiantes como parte de las actividades regulares de clase, no como ejercicios aislados si no como recurso pedagógico con permanencia en el tiempo e impactar en la convivencia escolar y el reconocimiento sociocultural.

Fortalecer la mediación docente con enfoque intercultural, para lo cual se requiere capacitar a los docentes en metodologías narrativas y participativas que les permitan abordar los conflictos desde el diálogo y la empatía.

Promover espacios de participación equitativa a partir del diseño de actividades narrativas que den voz a los estudiantes que huyen o se invisibilizan para evitar ser objeto de burlas, la idea es equilibrar la participación y visibilidad de los saberes diversos que poseen los estudiantes y enriquecen la vida escolar.

Fomentar la creatividad narrativa como herramienta de inclusión a partir de incentivos para el empleo de múltiples formas de expresión (oralidad, escritura, dramatización, lúdica,

mediación pedagógica) para que cada estudiante encuentre un canal adecuado de comunicación y reconocimiento de su identidad cultural.

Evaluar de forma sistemática el impacto de las estrategias de intervención en la convivencia, desde la implementación de procesos de autoevaluación y coevaluación con los estudiantes, utilizando rúbricas participativas que midan la pertinencia cultural, la transformación de conflictos y el impacto en las relaciones interpersonales.

A lo largo de la investigación también se detectaron vacíos, por lo tanto, se hacen sugerencias para futuras investigaciones, a saber: 1) Ampliar la muestra y los contextos, es decir, replicar la estrategia en otros grados y en diferentes instituciones educativas para comparar resultados y analizar cómo varían las dinámicas de conflicto y convivencia según el contexto cultural.

Explorar el papel de las familias en la narrativa intercultural desde la inclusión de relatos familiares y comunitarios en el proceso pedagógico, investigando cómo la participación de padres y cuidadores puede fortalecer la convivencia escolar.

Analizar la sostenibilidad de las estrategias en el tiempo a partir de la realización de estudios longitudinales que evalúen si los cambios en la convivencia se mantienen más allá de la intervención inicial y cómo evolucionan las prácticas narrativas en el aula.

Investigar la relación entre narrativa y rendimiento académico, examinando si la implementación de cuentos interculturales, además de mejorar la convivencia también influyen en la motivación, la participación y el desempeño académico de los estudiantes.

Desarrollar materiales pedagógicos interculturales, creando guías, compilaciones de cuentos escolares y recursos didácticos que puedan ser utilizados por docentes en distintos niveles educativos, consolidando la narrativa intercultural como estrategia pedagógica replicable.

Alcances y limitaciones

Este proyecto se enmarca en el diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas basadas en cuentos narrativos con enfoque intercultural, orientadas a la transformación de conflictos y la promoción de la convivencia escolar en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, ubicada en el corregimiento de Varsovia, municipio de Tolúviejo, Sucre, Colombia.

En tal sentido, el alcance de la investigación contempla la identificación y análisis de los conflictos interculturales presentes en el aula, entendidos como expresiones de tensiones derivadas de la diversidad cultural, étnica y socioeconómica de los estudiantes. La elaboración de estrategias pedagógicas fundamentadas en cuentos narrativos interculturales que reconozcan y valoren las identidades culturales de los estudiantes, promoviendo el diálogo, la empatía y el respeto entre pares. La implementación de dichas estrategias en el contexto de aula, mediante actividades participativas que permitan observar su impacto en la dinámica grupal y en la resolución de conflictos. La evaluación de la pertinencia y viabilidad de las estrategias diseñadas, utilizando instrumentos como rúbricas y observaciones cualitativas, con el fin de valorar su contribución a la sana convivencia escolar.

Sin embargo, el proyecto también reconoce ciertas limitaciones inherentes a su desarrollo, como es el caso del tiempo de intervención, el cual estará circunscrito a un periodo académico, lo cual puede restringir la observación de efectos a largo plazo en las relaciones interpersonales y en la cultura escolar; además, la aplicación se limitará a un solo grupo de sexto grado, por lo que los resultados no serán generalizables a otros niveles educativos ni a otras instituciones sin las adaptaciones para cada tipo de contexto. Así mismo, la diversidad cultural será abordada desde las narrativas disponibles y construidas en el contexto local, lo que implica que no se cubrirán todas las expresiones culturales presentes en el resto del territorio local, nacional o

latinoamericano; por tanto, la evaluación de impacto se centrará en indicadores cualitativos de convivencia y transformación del conflicto, sin incluir mediciones psicométricas ni longitudinales que excedan el alcance metodológico del estudio.

Referencias bibliográficas

Agudelo Torres, J. F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*. Fondo Editorial Luis Amigó.

https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/263_El_cuento_como_estrategia_pedagogica.pdf

Angarita Leal, J. A., García Contreras, D. V. y Marmolejo Álvarez, J. S. (2020). *Pensamiento narrativo: una perspectiva desde los planteamientos de Jerome Bruner* [Tesis de grado, Universidad Cooperativa de Colombia].

<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/20138>

ASCUN (2024). *Literatupaz, un proyecto de literatura infantil sobre y para la paz*. Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) <https://ascun.org.co/noticias-ies/literatupaz-un-proyecto-de-literatura-infantil-sobre-y-para-la-paz/>

Ávila, M., Medina Delgado, B. y Castro Casadiego, S. (2024). Metodologías colaborativas y dialógicas en la enseñanza de pedagogía a maestros universitarios: un ejemplo en Colombia. *Mérito - Revista de Educación*, 6(16), 48–60.

<https://revistamerito.org/index.php/merito/article/view/1238>

Bejarano, J. A. y Bolaños, Y. H. (2023). La construcción del sujeto afro a partir de las prácticas pedagógicas. *Revista Criterios*, 30(2), 140-161. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.2-art10>

Benavides-Cortés, A. L. y García-Ramírez, C. (2021). Narrativas otras para pensar la interculturalidad: apuntes de clase. *Nodos y Nudos*, 7(51), 55–68.

<https://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19637/Revista%2bNyN-55-68.pdf?sequence=1>

- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom. *Perspectives: Choosing and using books for the classroom*, 6(3), ix-xi. <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>
- Boaventura de Sousa, S. (2019). *Construyendo Las Epistemologías Del Sur Para Un Pensamiento Alternativo de Alternativas* (Volumen I, pp. 229–66). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.9>
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida. Los usos del relato* [fragmento]. Fondo de Cultura Económica (FCE). <https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/Bruner.pdf?srsId=AfmBOoruQsDuc9RVr5BjR-CESNiVivjIe8pw9TzQWkVFzi9qpBH5xf9I>
- Calvo, P. (2022). Una ética de la investigación en el marco de las éticas aplicadas. *Veritas*, (52), 29-51. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732022000200029>
- Campdesuñer Sarquiz, L. y Murillo Estepa, P. (2020). El conflicto en contextos culturalmente diversos desde la perspectiva de profesionales de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 149-168. <https://doi.org/10.6018/reifop.388981>
- Campos, E., Díaz, L. y Cárdenas, D. (2025). Ética de la Investigación Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 7957-7972. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18418
- Casas, A. (2020). Tiempo histórico, redención y oprimidos en Benjamin. Aportes para la praxis político-cultural. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 31–48.

https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382020000200031

Castañeda-Ruiz, H., Gómez-Osorio, Á. y Londoño-Jaramillo, Á. M. (2020). Reflexiones sobre la ética de la investigación en Colombia. *El Ágora USB*, 20 (2), 283-297. <https://doi.org/10.21500/16578031.5144>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2023). *Educación en la diversidad # 9: Antropología para los procesos interculturales y educativos en defensa de las territorialidades*. Boletín del Grupo de Trabajo Educación e interculturalidad. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/12/Educacion-en-la-diversidad-N9.pdf>

Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia).

<http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>.

Cornejo Portugal, I. (2022). Paulo Freire: la horizontalidad como desafío de la educación liberadora. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (151), 59–72.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8822172>

Cuello, L. (16 de enero de 2012). Concepción celebró con regocijo el bicentenario del primer grito de independencia de Colombia. *Docentes y estudiantes de la sede la esperanza de la Institución Educativa Inmaculada*. <https://visiontoluviejo.ucoz.com/dir/>

Decreto 804 de 1995 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995. Diario Oficial No 41853.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf

Decreto 3323 DE 2005 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras

disposiciones. 21 de septiembre de 2005. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103069_archivo_pdf.pdf103494_archivo_pdf.pdf

De La Cruz Estudillo, M., & Peña García, P. (2023). Desarrollo de la competencia intercultural: una revisión bibliográfica. *MODULEMA. Revista científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 101–113. <https://doi.org/10.30827/modulema.v7i.28763>

Domicó, N. (2017). *Caminando la palabra: aportes del movimiento indígena y la academia a la educación indígena de Antioquia* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/362e27ca-b1b5-4f03-85ba-37aff4155bb7/content>

Facing History. (2022). *Ventanas, espejos y puertas correderas de cristal*. https://www.facinghistory.org/sites/default/files/2022-10/Windows_Mirrors_and_Sliding_Glass_Doors_espanol.pdf

Fernández de León, A. (2023). *Virtual exchange and global citizenship in foreign language education. Language Teaching Research* [Tesis de doctorado, Universidad de León]. Repositorio Institucional ULE. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/16904?show=full>

Fernández, A. (2019). *Conflictos interculturales por la tierra y el territorio entre campesinos e indígenas en Colombia. El caso del pueblo indígena Barí y las comunidades campesinas en la región del Catatumbo, Norte de Santander, 2009-2018*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/8f23d20d-95bf-40c3-90bf-7a783dfed84e/content>

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (4ª. Ed.). Ediciones Morata.

https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Colección Del taller: Serie Educación. Editorial Siglo XXI.

Galtung, J. (2019). *Trascender y Transformar: una introducción al trabajo de conflictos*.

Instituto Tecnológico de Monterrey.

García Fernández, R. y García Marín, A. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidialógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina. *Innovaciones Educativas*, 24(37), 266–284. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4316>

Gaztañaga, J. (2025). *La etnografía como enfoque, metodología y producción en antropología*.

Consejo Nacional de Investigación Científica y Técnica de Buenos Aires, Argentina (CONICET). DOI:[10.13140/RG.2.2.25447.56481](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25447.56481)

Gómez, Otálvaro y Cárdenas (2023). Una investigadora comunitaria en una IAP con jóvenes:

análisis de caso. (2023). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-21. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.2.5745>

Gonzales Mamani, J. A. (2021). Educación intracultural bilingüe y revitalización de saberes ancestrales en comunidades aymaras. *Revista de Investigación Educativa de Bolivia*, 11(2), 45–62. <https://ve.scielo.org/pdf/uct/v28n123/2542-3401-uct-28-123-122.pdf>

González, O. Berríos, L., y Toro, M. (2021). La formación del profesorado de Primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos XLVII*(1), 197-217. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>

- González Rivera, P. L. (2024). Criterios actualizados sobre la metodología de la investigación educativa. *Revista Mendive*, 2(1), e3154.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3154>
- Grijalba, J., Mendoza, J. y Beltrán, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100064&lng=es&tlng=es.
- Guillén-Ortiz, A. (2023). Panoramas de nuestra voz. Hacia una breve genealogía sobre los estudios de tradición oral en las regiones hispanohablantes de Latinoamérica. *Revista del Colegio de San Luis*, 13(24), 5-29.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2023000100109
- Gutiérrez Serrano, G. y Oropeza Amador, M. del S. (2020). *La investigación narrativa en educación. Espacio de encuentro con la diversidad cultural*. UNAM-CRIM.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982021000200198
- Hammer, M. (2005). El Inventario de Estilos de Conflicto Intercultural: Un marco conceptual y una medida de los enfoques de resolución de conflictos interculturales. *Revista Internacional de Relaciones Interculturales*, 29(6): 675-695.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.08.010>
- Hernández Roa, G. P. y Quiroga Arias, D. M. (2023). *La justicia restaurativa como acción reparadora en los procesos de convivencia escolar: una revisión sistemática* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional Los

Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/a4a4516f-e34d-4897-84a3-ab2b73edaf87/content>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª. Ed.). McGraw-Hill.

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Herrera, L. y Paidicán, M. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 22(49), 2012-230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>

Hopkins, P. (2019). Geografía Social II: Islamofobia, transfobia y sizismo. *Progress in Human Geography*, 44(3), 583-594. <https://doi.org/10.1177/0309132519833472>

INELINCO (2024). *Informe de Convivencia, evaluación y seguimiento*. Toluviéjo: Institución Educativa Inmaculada Concepción.

INELINCO (2023). *Actas Convivencia Escolar. Manual de convivencia de la Institución Educativa Inmaculada Concepción*. Toluviéjo.

Institución Educativa de Varsovia. (2022). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. Toluviéjo.

Jardilino, J. R. y Soto Arango, D. (2020). Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1072–1093. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12472>

Jelin, E. (2022). *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica Argentina, 2022. Editorial Siglo XXI.

Kerguelen, J. F., Pacheco Herrera, P. y Lucumí Pinto, D. (2023). Los cuentos infantiles como recurso pedagógico en el aula de clase para fomentar la inclusión social en la básica

primaria. *GADE. REV. CIENT*, 3(6), 281-289.

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9769499.pdf>

Kilmann, R. H. & Thomas, K. W. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The "MODE" Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309-325. <https://doi.org/10.1177/001316447703700204>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214.

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7261>

Ley 1516 de 2012. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales", firmada en París el 20 de octubre de 2005. 6 de febrero de 2012.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=45910

López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas*.

Plural Editores. [https://uchile.cl/dam/jcr:325722ca-7ada-4119-a4d8-](https://uchile.cl/dam/jcr:325722ca-7ada-4119-a4d8-041c3a0f6013/interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas.pdf)

[041c3a0f6013/interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-](https://uchile.cl/dam/jcr:325722ca-7ada-4119-a4d8-041c3a0f6013/interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas.pdf)

[latinoamericanas.pdf](https://uchile.cl/dam/jcr:325722ca-7ada-4119-a4d8-041c3a0f6013/interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas.pdf)

López-López, W. (2021). Conflictos interculturales y comunicación crítica: una revisión desde los estilos de manejo y la competencia intercultural. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–62. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200045>

Martínez Quinteros, A. S., Ocaña Soria, J. M. y Parreño Bosmediano, A. R. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *Revista InveCom*, 5(2), 1–20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998>

- Martínez, H. (2020). *Teoría del conflicto. Una perspectiva geográfica. Centro Universitario de la Costa Sur*. Editorial: Universidad de Guadalajara.
<https://cucsur.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/teoria-del-conflicto.pdf>
- Mato, D. (2020). Racismo, Derechos Humanos, y Educación Superior en América Latina. *Revista Diálogo Educativo*, 20(65). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS06>
- Melo Sea, D. (2020). *Pérdida de identidad cultural: un retroceso para las comunidades indígenas y, por ende, para el turismo* [Ponencia]. V Congreso Virtual Internacional Desarrollo Económico, Social y Empresarial en Iberoamérica, San Luis Potosí, México.
<https://www.eumed.net/actas/20/desarrollo-empresarial/66-perdida-de-identidad-cultural.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Ambientes pedagógicos*. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia - Organización de Estados Iberoamericanos OEI.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-379705_recurso_12.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. MEN.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf
- Mena García, M.I. y Meses, Y. (2020). *África en la escuela: Del camino recorrido a los retos por una escuela sin racismo ni discriminación racial*. Editorial Niñeces de Goré.
- Mignolo, W. (2011). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Sevilla: Akal.
- Miranda Gutiérrez, V. y Vergara Marín, E. A. (2021). Te cuento mi historia: relatos en cuarentena. *Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política*, 5(1), 278–292.
<https://doi.org/10.22517/25392662.24645>

- Morales, J. (2022) *Conflicto intercultural en Samuel Phillips Huntington y estrategias de confrontación racional. Un análisis crítico*. [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco Euskal Herrado Unibertsitatea]. Repositorio Institucional Unibertsitatea.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=308058>
- Mujica-Sequera, R. M. (2025). Trascender metodológico: epistemología, perspectivas teóricas y metodológicas de la investigación digital. *Revista Docentes 2.0* [online]. 13(2):.26-36.
<https://doi.org/10.37843/rtd.v13i2.289>
- Ochoa, A. y Salinas, J. (2019). *La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo*. Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).
https://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf
- Oliveira e Sá, S., Freitas, F., Castro, P., González, M. y Costa, A. (2020). *Investigación cualitativa en educación: avances y desafíos*. Ludomedia.
<https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020>
- Oltra Albiach, M. À. (2019). *Los títeres: una herramienta para la escuela del siglo XXI*. Universitat de València.
https://www.academia.edu/40333783/Los_t%C3%ADteres_una_herramienta_para_la_escuela_del_siglo_XXI_por_Miquel_%C3%80ngel_OLTRA_ALBIACH_Universitat_de_Val%C3%A8ncia
- Osorio, S. y Serna, O. (2023). *Promoción de la sana convivencia e interculturalidad a través de la literatura y pedagogía*. [Tesis de grado, Fundación Universitaria los Libertadores]. Repositorio Institucional Los Libertadores.
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/5c569761-8d71-41d7-9ed7-b862d4f90be3/content>

- Paño, P. (2022). Etnografías críticas de acción participativa. Propuesta por la confluencia de la etnografía y las metodologías de investigación acción participativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e114. <https://doi.org/10.24215/18537863e114>
- Paño, P., Rébola, R. y Suárez, M. (2019). *Procesos y Metodologías Participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social*. Editorial CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190318060039/Procesos_y_metodologias.pdf
- Peñalva Velez, A. y Leiva Olivencia, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Piedra Sarría, Y. L., Moya Padilla, N. E. y Varona Domínguez, F. (2022). La categoría hibridación multicultural en la obra de Néstor García Canclini: aporte y significación. *Conrado*, 18(88), 269–278. https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000500269
- Puerta Vélez, M. A. (2021). *El teatro de títeres, una experiencia lúdico-pedagógica para la promoción de la literatura infantil colombiana* [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/cc3d64b8-7c82-4acc-bd5e-cc5e48462011/content>
- Pulgarín Rodríguez, M. C., Gallego Hurtado, A. F., Mondéjar Rodríguez, J. J. y Ríos Serna, A. H. (2024). Análisis de las prácticas educativas situadas en el contexto rural en el marco del Modelo de Escuela Nueva y didáctica multigrado en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, 22(43), 97–122. <https://doi.org/10.15648/am.43.2024.4114>

- Redondo, M. (2024). *Tuu Wekirujut: Tejiendo El Pensamiento del pueblo Wayuu propiciar espacios de motivación para el aprendizaje del estudiantado a través de la siembra de plantas medicinales en la Institución Etnoeducativa N. 11. del distrito de Riohacha, Departamento de la Guajira* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UDEA.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/b8a5da0d-3c64-4025-8c6e-a4fd7f2a0ee8/content>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Boston College, EE. UU. Sage Publications. <https://archive.org/details/narrativemethods0000ries/page/n7/mode/2up>
- Rivera Heredia, M. E. (2021). *Superando tiempos difíciles: cuentos y relatos sobre migración y derechos humanos*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
https://portales.sre.gob.mx/dgvosc/images/phocadownload/Documentos/Superando_tiempos_dificiles_cuentos_y_relatos_sobre_Migracion_y_Derechos_Humanos.pdf
- Rockwell, E. (2016). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. <https://cazembes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/elsie-rockwell-etnografc3ada-y-teorc3ada-de-la-investigac3b3n-educativa6.pdf>
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2020). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia*, 16(2), 183–200.
https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322020000200183
- Rueda, G., Paz, L. y Avendaño, W. (2019). Análisis de la educación intercultural en grupos de estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que fueron víctimas del conflicto armado. *Formación universitaria*, 12(4): 95 - 104.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400095>

- Ruiz, G. R. (2020). *El derecho a la educación: Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Universidad de Buenos Aires (EUDEBA).
- Sánchez Mójica, D. A. (2022). Ecología de saberes. En M. Rufer (Ed.). *La colonialidad y sus nombres: concepto clave* (pp. 121–137). Siglo XXI. CLACSO.
<https://hdl.handle.net/10495/37174>
- Sánchez, F., Ampuero, D., Blanco Calderón, M. F., Carrère, R. y Tarazona, A. (2024). *Para quedarme aquí: cuentos sobre migración*. Editorial Graviola.
- Santos, B. de S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.
- Suárez León, A. I. (2019). *El cuento infantil como recurso didáctico inclusivo e intercultural* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Institucional UNIR.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/8190/SUAREZ%20LEON%2C%20ANA%20ISABEL.pdf?sequence=1>
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 365–379.
<https://www.redalyc.org/journal/3845/384566614004/html>
- Ting-Toomey, S. (2012). *Comunicación entre culturas*. Editorial Prensa de Guilford.
- Torrego, J. C. (2020). La convivencia en la escuela. En Arribas, J. M. (coord.). *Diálogos de educación: reflexiones sobre los retos del sistema educativo* (pp. 171-183). SM.
- Torres-Quintero, A. y Granados-García, A. (2023). Claves para una práctica reflexiva en la investigación social cualitativa. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 23(1), e3280. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3280>

Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fondo Editorial.

Valencia, I. y Nieto, D. (2019). *Conflictos multiculturales y convergencias interculturales. Una mirada al suroccidente colombiano*. Editorial Universidad Icesi.

Valenzuela, L., Candia, C. y Carrasco, R. (2022). Gestión académica del enfoque socio crítico en la Educación Superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1011-1023 <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.163>

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*.

Ediciones Abya Yala.

Wences, I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>

Apéndices

Apéndice A

Guía de observación etnográfica participativa

Propósito: Diagnosticar los conflictos interculturales en el aula de grado 6° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, identificando dinámicas de exclusión, tensiones culturales, y formas de interacción entre estudiantes.				
Tipo de observación: Participante, no estructurada, con enfoque reflexivo y crítico.				
Duración: 3 a 5 sesiones de clase (2 semanas de inmersión parcial)				
GUÍA DE OBSERVACIÓN:				
Dimensión	Interrogantes para la reflexión sociocrítica	Registros		
		Bitácora reflexiva (para anotar episodios significativos, emociones y contradicciones)	Narrativas situadas (relatos cortos que ejemplifiquen tensiones o momentos de reconocimiento)	Grabaciones de audio (previo consentimiento informado) o transcripciones parciales de diálogos espontáneos
1. Interacciones entre estudiantes	¿Cómo se relacionan los estudiantes entre sí?			
	¿Se observan grupos excluidos o aislados?			
	¿Qué expresiones verbales o gestuales revelan tensiones socioculturales?			
2. Lenguaje y comunicación	¿Qué registros lingüísticos se usan en el aula?			
	¿Hay burlas, silencios o correcciones que revelen discriminación lingüística por la forma de expresión personal?			
	¿Cómo se expresan los estudiantes sobre su identidad sociocultural?			
3. Participación y reconocimiento	¿Quiénes participan activamente en clase?			
	¿Hay estudiantes que evitan intervenir?			
	¿Se reconocen saberes culturales diversos en las actividades escolares?			
4. Prácticas docentes	¿Cómo aborda el docente la diversidad cultural?			
	¿Se promueve el diálogo intercultural?			
	¿Qué tipo de contenidos se privilegian en clase?			
5. Ambiente escolar	¿Qué símbolos, imágenes o textos están presentes en el aula?			
	¿Reflejan la diversidad cultural del grupo?			
	¿Cómo se gestionan los conflictos cuando surgen?			

Tablas de observación etnográfica por dimensiones.

Dimensión: Interacciones entre estudiantes		
Categoría de análisis	Indicadores observables	Preguntas generadoras
Formación de grupos	Agrupamientos espontáneos o excluyentes entre estudiantes	¿Quiénes se sientan juntos? ¿Hay estudiantes que quedan aislados?
Relaciones de poder	Liderazgos, subordinaciones, imposiciones o silencios	¿Quién toma decisiones en el grupo? ¿Quiénes son ignorados o interrumpidos?
Gestos de inclusión/exclusión	Invitaciones, rechazos, burlas, silencios, miradas evasivas	¿Se invita a todos a participar? ¿Hay gestos que excluyen o ridiculizan?
Resolución de conflictos	Formas en que los estudiantes gestionan desacuerdos	¿Dialogan, se enfrentan, ignoran el conflicto? ¿Hay mediación espontánea?
Colaboración y solidaridad	Ayuda mutua, trabajo en equipo, defensa de compañeros	¿Se ayudan entre sí? ¿Alguien defiende a otro ante una injusticia?

Dimensión: Lingüística		
Categoría de análisis	Indicadores observables	Preguntas generadoras
Registros lingüísticos	Variación entre lenguaje formal, informal, académico, comunitario	¿Cómo cambia el lenguaje según la actividad? ¿Se valoran ciertos registros lingüísticos más que otros?
Actitudes frente a la diversidad lingüística	Reacciones ante acentos, expresiones culturales, correcciones o burlas	¿Hay burlas por el acento? ¿Se corrige o se celebra el uso de expresiones locales?
Participación verbal	Frecuencia y calidad de intervenciones según origen cultural o lingüístico	¿Quiénes hablan más? ¿Quiénes evitan participar? ¿Se sienten escuchados?
Reconocimiento de saberes lingüísticos	Inclusión de expresiones, relatos o palabras propias de culturas diversas en actividades	¿Se integran palabras o narrativas culturales en clase? ¿Se explican o se ignoran?
Gestos y comunicación no verbal	Uso de gestos, silencios, miradas que acompañan o sustituyen el lenguaje verbal	¿Hay gestos que indican incomodidad, exclusión o complicidad sociocultural?
Lenguaje del docente	Registro usado por el docente y su respuesta ante la diversidad lingüística	¿El docente adapta su lenguaje? ¿Reconoce y valida expresiones socioculturales de los estudiantes?

Dimensión: Participación y reconocimiento		
Categoría de análisis	Indicadores observables	Preguntas generadoras
Frecuencia de participación	Quiénes intervienen en clase y con qué frecuencia	¿Hay estudiantes que nunca hablan? ¿Quiénes participan más y por qué?
Tipo de participación	Preguntas, respuestas, comentarios, narraciones personales	¿Se permite compartir experiencias? ¿Qué tipo de intervención se valora más?
Reconocimiento por parte del docente	Validación, retroalimentación, escucha activa	¿El docente reconoce saberes diversos? ¿Cómo responde a las intervenciones?
Autoimagen del estudiante	Seguridad, timidez, entusiasmo, miedo al juicio	¿Cómo se expresan los estudiantes sobre sí mismos? ¿Se sienten valorados?
Inclusión de saberes socioculturales	Participación desde experiencias socioculturales propias	¿Se permite hablar de costumbres, tradiciones o lenguas propias?

Dimensión: Prácticas docentes		
Categoría de análisis	Indicadores observables	Preguntas generadoras
Lenguaje del docente	Registro usado, tono, vocabulario inclusivo o excluyente	¿El docente adapta su lenguaje? ¿Usa expresiones que valoran la diversidad?
Gestión del conflicto	Reacciones ante tensiones o discriminación	¿Interviene activamente? ¿Promueve el diálogo o impone silencio?
Diseño de actividades	Inclusión de contenidos culturales, narrativos, colaborativos	¿Las actividades permiten expresar identidades? ¿Hay espacio para relatos propios?
Actitud frente a la diversidad	Empatía, apertura, juicio, indiferencia	¿Reconoce las diferencias como riqueza o como problema?
Modelo pedagógico	Enfoque tradicional, participativo, crítico	¿Promueve el pensamiento crítico y el diálogo intercultural?

Dimensión: Ambiente escolar		
Categoría de análisis	Indicadores observables	Preguntas generadoras
Materiales y recursos	Presencia de textos, imágenes, objetos que reflejen diversidad sociocultural	¿Hay libros, carteles o recursos que representen culturas diversas?
Simbolismo del espacio	Decoración, distribución del aula, mensajes visibles	¿El aula comunica inclusión o jerarquía? ¿Qué símbolos están presentes?
Normas y reglas escolares	Cómo se aplican y a quiénes afectan más	¿Las normas respetan las diferencias socioculturales? ¿Hay sanciones discriminatorias?
Relaciones fuera del aula	Interacciones en pasillos, patios, eventos escolares	¿Se reproducen los conflictos fuera del aula? ¿Hay espacios de encuentro intercultural?
Accesibilidad cultural	Posibilidad de expresar identidades en actos, celebraciones, rituales escolares	¿Se celebran fechas culturales diversas? ¿Se permite el uso de vestimenta tradicional?

Apéndice B

Guía para entrevistas semiestructuradas

Objetivo: Comprender cómo los estudiantes perciben y viven los conflictos interculturales en el aula, así como sus ideas sobre la convivencia, la identidad y el respeto por la diversidad.
Población objetivo: Estudiantes de grado 6°
Duración estimada: 30–45 minutos por entrevista
Formato: Individual, confidencial, con consentimiento informado
EJES TEMÁTICOS Y PREGUNTAS ORIENTADORAS:
1. Identidad y pertenencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo te describirías a ti mismo/a? ¿Qué cosas son importantes para ti? ▪ ¿Sientes que tu cultura, tu forma de hablar o tus costumbres son respetadas en el colegio? ▪ ¿Hay algo que te gustaría que los demás entendieran mejor sobre ti o tu familia?
Relaciones y convivencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase? ▪ ¿Has visto o vivido situaciones en las que alguien fue excluido o tratado mal por ser diferente? ▪ ¿Qué haces tú cuando ves que alguien está siendo rechazado o burlado?
Lenguaje y comunicación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Hay palabras o formas de hablar que usas en casa y no en el colegio? ¿Por qué? ▪ ¿Alguna vez te han corregido o se han burlado de cómo hablas? ▪ ¿Crees que todos los estudiantes pueden expresarse libremente en clase?
Conflictos y soluciones
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Recuerdas algún conflicto entre compañeros que haya tenido que ver con diferencias socioculturales, de origen o costumbres? ▪ ¿Cómo se resolvió ese conflicto? ¿Te pareció justo? ▪ ¿Qué crees que se podría hacer para que haya menos peleas o malentendidos en el colegio?
Narrativas y propuestas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si pudieras contar una historia sobre tu vida o tu comunidad, ¿cuál sería? ▪ ¿Te gustaría que en clase se compartieran cuentos o relatos de diferentes culturas? ¿Por qué? ▪ ¿Qué ideas tienes para que todos se sientan incluidos y respetados en el aula?
Aspectos que se tendrán en cuenta para la aplicación:
<p>Esta guía se alinea con el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), por lo que prioriza el diálogo horizontal, la escucha activa y el reconocimiento de las voces de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear un ambiente de confianza, sin juicios ni interrupciones ▪ Usar un lenguaje claro y adaptado a la edad de los estudiantes de 6° grado (10 a 12 años). ▪ Permitir que el estudiante se exprese libremente, incluso si se aleja del guion ▪ Registra no solo las respuestas, sino también gestos, silencios y emociones.

- Finalizar agradeciendo y reafirmando que su voz es valiosa para mejorar la convivencia

Apéndice C

Guía para grupos focales

Objetivo: Facilitar la reflexión colectiva sobre la convivencia y los conflictos interculturales en el aula, promoviendo la construcción de propuestas pedagógicas basadas en cuentos narrativos.
Población objetivo: Estudiantes de grado 6°
Formato: Grupos de 6 a 8 participantes
Duración estimada: 60–75 minutos
Número de sesiones: 2 a 3 por grupo
EJES TEMÁTICOS Y PREGUNTAS ORIENTADORAS:
Identidad y diversidad
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué cosas hacen que cada uno de ustedes sea único o especial? ▪ ¿Qué costumbres, lenguas o tradiciones hay en sus familias o comunidades? ▪ ¿Sienten que esas diferencias se respetan en el colegio?
Conflictos y convivencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Han vivido o visto situaciones en las que alguien fue excluido por ser diferente? ▪ ¿Qué tipo de conflictos ocurren en el aula? ¿Por qué creen que suceden? ▪ ¿Cómo se sienten cuando hay peleas o burlas entre compañeros?
Narrativas y experiencias
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Conocen historias o cuentos que hablen de respeto, diversidad o solución de conflictos? ▪ ¿Les gustaría contar historias propias o de sus comunidades en clase? ▪ ¿Qué tipo de cuentos creen que ayudarían a mejorar la convivencia?
Propuestas colectivas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué ideas tienen para que todos se sientan incluidos y respetados? ▪ ¿Cómo les gustaría que fueran las clases para que se escuchen todas las voces? ▪ ¿Qué tipo de actividades con cuentos les gustaría hacer para aprender juntos?
METODOLOGÍA:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartografía narrativa: Los estudiantes dibujarán mapas de experiencias significativas relacionadas con el conflicto y la diversidad (eje conflictos y convivencia) ▪ Círculo de la palabra: Turnos de habla donde cada estudiante comparte una historia o reflexión (eje narrativas y experiencias) ▪ Lluvia de ideas visual: Crear afiches con propuestas para mejorar la convivencia usando imágenes y palabras (eje propuestas colectivas)
Aspectos que se tendrán en cuenta para la aplicación:
Se buscará generar espacios de diálogo colectivo entre estudiantes de 6° grado, donde puedan compartir experiencias, reflexionar sobre los conflictos interculturales y cocrear propuestas basadas en cuentos narrativos que revaloren sus historias para mejorar la convivencia escolar.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear un ambiente seguro, de trato horizontal y respetuoso ▪ Usar un lenguaje claro y adaptado a la edad de los estudiantes de 6° grado ▪ Validar todas las voces, evitando juicios o correcciones ▪ Registrar verbalizaciones, gestos, silencios y dinámicas grupales

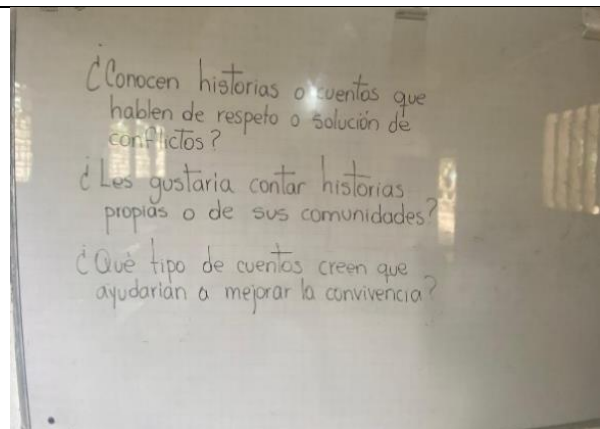
- Finalizar con una síntesis colectiva que recoja las ideas más significativas

Apéndice D

Registro fotográfico actividades grupos focales

Cartografía narrativa.



Círculo de la palabra.

Creación de cuentos para mejorar la convivencia.



Lluvia de idea visual: creación de afiches para mejorar la convivencia.



Apéndice E

Formato de bitácora

Propósito: Registrar observaciones, emociones, tensiones y preguntas que surgen durante la inmersión en el aula.		
Fecha:	Hora:	Lugar:
Espacio observado:		
Situación observada: (describir brevemente lo que ocurrió -actividad, interacción, conflicto)		
Reflexión personal: (¿Qué llama la atención? ¿Qué emociones se generaron para la investigadoras? ¿Qué preguntas emergen?)		
Interpretación inicial: (¿Qué puede estar revelando esta situación sobre la convivencia intercultural? ¿Qué tensiones o aprendizajes se evidencian?)		
Notas adicionales o hipótesis emergentes: (ideas para profundizar, posibles conexiones con otras observaciones)		

Apéndice F

Formato de episodios situados (del contexto)

<p>Propósito: Documentar episodios significativos como pequeñas historias que revelan dinámicas interculturales.</p>
<p>Título del episodio: (Ejemplo: <i>La burla por el acento, el gesto de solidaridad</i>, otros)</p>
<p>Fecha y contexto: ¿Cuándo y dónde ocurrió? ¿Qué actividad se estaba desarrollando?</p>
<p>Actores involucrados: ¿Quiénes participaron? ¿Qué roles asumieron?</p>
<p>Desarrollo del episodio: Relatar lo ocurrido como una historia breve, incluyendo acciones, palabras, gestos y reacciones</p>
<p>Interpretación intercultural: ¿Qué revela esta historia sobre las relaciones socioculturales en el aula? ¿Qué aprendizajes o conflictos emergen?</p>
<p>Posibles acciones pedagógicas: ¿Cómo podría abordarse este episodio en clase? ¿Qué tipo de cuento o actividad narrativa podría ayudar?</p>

Apéndice G

Formato para grabaciones de audio o transcripciones parciales

Propósito: Registrar fragmentos de diálogo espontáneo que revelen tensiones, expresiones culturales o dinámicas de exclusión/inclusión.		
Fecha:	Hora:	Lugar:
Fragmento transcrito: Escribir el diálogo tal como fue dicho, incluyendo pausas, tonos o expresiones no verbales si es posible. Ejemplo: Estudiante A: “¿Por qué hablas así? No se entiende nada” Estudiante B: (baja la mirada) “Así hablamos en mi casa...”		
Contexto del diálogo: ¿Qué estaba ocurriendo antes y después? ¿Qué motivó el intercambio?		
Interpretación crítica: ¿Qué revela este fragmento sobre el conflicto intercultural? ¿Qué emociones o significados están en juego?		
Notas para análisis posterior: ¿Este fragmento se relaciona con otras observaciones? ¿Puede ser útil para diseñar una estrategia narrativa?		

Apéndice H

Matriz de triangulación metodológica

Propósito: Integrar y contrastar la información recolectada mediante diferentes técnicas para identificar patrones, tensiones y oportunidades en torno a los conflictos interculturales y la convivencia escolar.

Dimensión / categoría	Observación participante	Entrevistas semiestructuradas	Grupos focales	Registros etnográficos
Identidad y pertenencia cultural	¿Qué expresiones culturales se visibilizan o se ocultan en el aula?	¿Cómo se describen los estudiantes a sí mismos y a sus comunidades?	¿Qué elementos culturales emergen en las narrativas colectivas?	¿Qué episodios revelan tensiones o afirmaciones identitarias?
Lenguaje y comunicación	¿Qué lenguas y registros se usan? ¿Cómo se reciben?	¿Han vivido burlas o correcciones por su forma de hablar?	¿Qué palabras o expresiones culturales se comparten en grupo?	¿Qué fragmentos de diálogo revelan tensiones lingüísticas o reconocimiento?
Relaciones y dinámicas de convivencia	¿Quiénes se agrupan o se excluyen? ¿Cómo se gestionan los conflictos?	¿Qué experiencias de exclusión o solidaridad relatan los estudiantes?	¿Qué propuestas surgen para mejorar la convivencia?	¿Qué historias muestran rupturas o gestos de reconciliación?
Prácticas pedagógicas y reconocimiento	¿Cómo actúa el docente ante la diversidad? ¿Qué contenidos se privilegian?	¿Sienten que sus saberes son valorados en clase?	¿Qué ideas tienen sobre cómo debería ser una clase inclusiva?	¿Qué episodios muestran reconocimiento o invisibilidad de saberes culturales?
Propuestas narrativas transformadoras	¿Se generan espacios para contar historias propias?	¿Qué cuentos o relatos les gustaría compartir?	¿Qué tipo de narrativas colectivas surgen como propuestas?	¿Qué relatos o mapas narrativos podrían convertirse en estrategias pedagógicas?

Esta matriz tiene una lógica horizontal y vertical. Desde la lógica horizontal permite analizar cómo cada técnica aporta a una misma dimensión, por ejemplo, cómo se expresa la identidad cultural en entrevistas en contraste con la observación y demás técnicas. Desde la lógica vertical permite identificar qué dimensiones emergen con más fuerza en cada técnica, por ejemplo, si los grupos focales revelan más propuestas que las entrevistas.

Además, permite detectar convergencias y divergencias y en tal sentido encontrar ¿Qué hallazgos se repiten? ¿Dónde hay contradicciones o tensiones?, así como construir categorías

emergentes, porque a partir de la información triangulada, pueden formularse categorías analíticas.

Apéndice I

Rúbrica de evaluación participativa

Finalidad: Esta rúbrica está diseñada para valorar las estrategias pedagógicas basadas en cuentos narrativos interculturales, en función de su capacidad para transformar conflictos y promover la convivencia escolar.

Rúbrica de evaluación de las estrategias pedagógicas basadas en los cuentos narrativos interculturales				
Criterio	Descripción	Nivel alto (3)	Nivel medio (2)	Nivel básico (1)
Pertinencia cultural	Reconoce, integra y valora saberes, lenguas y narrativas de las culturas presentes en el aula	Integra activamente saberes diversos y los visibiliza en las actividades	Muestra intención de inclusión, pero con integración parcial o superficial	No considera las culturas presentes o las representa de forma estereotipada
Participación de los estudiantes	Promueve la voz activa de los estudiantes en la construcción y desarrollo de la estrategia	Los estudiantes cocrean, narran y reflexionan de forma protagónica	Participan en momentos específicos, pero sin protagonismo sostenido	La participación es pasiva o limitada a tareas dirigidas
Transformación del conflicto	Aborda conflictos interculturales desde el diálogo, la empatía y la construcción colectiva de soluciones	Se generan espacios de diálogo que transforman tensiones en aprendizajes	Se identifican los conflictos, pero sin procesos claros de transformación	Los conflictos se ignoran o se abordan de forma punitiva o superficial
Creatividad narrativa	Utiliza recursos narrativos diversos (oralidad, dramatización, ilustración, otros similares) para expresar ideas	Se emplean múltiples formas narrativas que enriquecen la expresión cultural	Se usa una forma narrativa principal, con escasa variedad expresiva	La narrativa es limitada o no se utiliza como recurso pedagógico
Impacto en la convivencia	Contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y el respeto en el aula	Se observan cambios positivos en la convivencia y en el reconocimiento mutuo	Hay indicios de mejora, pero sin evidencia sostenida o generalizada	No se evidencian cambios en la convivencia escolar

Aspectos que se tendrán en cuenta para la aplicación:

Las acciones de evaluación deben estar alineadas con el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), reconociendo la diversidad, la creatividad y el diálogo como los ejes en que se asienta la transformación, por tanto, se tendrá en cuenta:

- La aplicación de la rúbrica puede hacerse al final de la implementación de la estrategia pedagógica
- Se empleará el diálogo con los estudiantes, promoviendo la autoevaluación y la coevaluación
- Esta rúbrica se complementará en sus fines evaluativos con los registros etnográficos, entrevistas y grupos focales para enriquecer la interpretación.

Apéndice J

Sistematización de la observación etnográfica por dimensiones

Dimensión: Interacciones entre estudiantes		
Categoría de análisis	Indicadores observables	Preguntas generadoras
Formación de grupos	Agrupamientos espontáneos o excluyentes entre estudiantes	<p>¿Quiénes se sientan juntos? ¿Hay estudiantes que quedan aislados?</p> <p>Hay estudiantes que se sientan juntos por afinidades por ejemplo aquellos que viven en Varsovia que es el mismo sitio donde se ubica la escuela.</p> <p>Quedan aislados los que vienen de otras veredas o a veces los que ellos consideran que no aportan nada porque no saben.</p>
Relaciones de poder	Liderazgos, subordinaciones, imposiciones o silencios	<p>¿Quién toma decisiones en el grupo? ¿Quiénes son ignorados o interrumpidos?</p> <p>Por lo general aquellos que muestran más seguridad porque su grupo de apoyo es más fuerte o con mayor número de estudiantes. O aquellos que muestran tener una personalidad fuerte,</p> <p>Son ignorados o interrumpidos aquellos que vienen de otros lugares o aquellos que consideran que no saben mucho o que tienen ese tipo de personalidad sumisa o callada.</p>
Gestos de inclusión/exclusión	Invitaciones, rechazos, burlas, silencios, miradas evasivas	<p>¿Se invita a todos a participar? ¿Hay gestos que excluyen o ridiculizan?</p> <p>Claro que se invita a que todos participen, se motivan y se animan a que lo hagan sin embargo hay algunos que definitivamente no lo hacen por mucho que el docente les genere el ambiente seguro.</p> <p>Si se notan expresiones en los rostros de algunos y hay momentos que se ríen o lanzan palabras de burlas.</p>
Resolución de conflictos	Formas en que los estudiantes gestionan desacuerdos	<p>¿Dialogan, se enfrentan, ignoran el conflicto? ¿Hay mediación espontánea?</p> <p>Normalmente hay enfrentamientos en los que debe intervenir el docente porque terminan llorando, aunque se nota muchas veces que hay niños que tratan de calmar la situación o salen a llamar a un docente inmediatamente.</p> <p>La mediación espontánea se nota cuando por ejemplo estamos en clases y se trabaja participación de una actividad, un estudiante</p>

		interviene se equivoca en una palabra o en la respuesta y lo atacan pero siempre hay mediadores que hacen el llamado de atención y se corta inmediatamente la situación.
Colaboración y solidaridad	Ayuda mutua, trabajo en equipo, defensa de compañeros	¿Se ayudan entre sí? ¿Alguien defiende a otro ante una injusticia? Se ayudan según sus afinidades. Se ha visto de manera regular que se defiendan entre ellos por cosas injustas,

Dimensión: Lingüística		
Categoría de análisis	Indicadores observables	Preguntas generadoras
Registros lingüísticos	Variación entre lenguaje formal, informal, académico, comunitario	¿Cómo cambia el lenguaje según la actividad? ¿Se valoran ciertos registros lingüísticos más que otros? En actividades académicas los niños tratan de expresarse de manera más amable y cordial pero cuando son actividades en espacios abiertos se expresan libremente utilizando expresiones cotidianas de su entorno o expresiones ofensivas hacia sus compañeros.
Actitudes frente a la diversidad lingüística	Reacciones ante acentos, expresiones culturales, correcciones o burlas	¿Hay burlas por el acento? ¿Se corrige o se celebra el uso de expresiones locales? Se presentan burlas hacia aquellos niños que utilizan expresiones coloquiales y que son de otras veredas o extranjeros. Entre estudiantes se escuchan expresiones despectivas para corregir que terminan por ridiculizar a los compañeros.
Participación verbal	Frecuencia y calidad de intervenciones según origen cultural o lingüístico	¿Quiénes hablan más? ¿Quiénes evitan participar? ¿Se sienten escuchados? Hablan más los estudiantes extrovertidos y evitan de participar aquellos que han sido objetos de burlas en diversas ocasiones, quienes a la larga sienten que no son escuchados porque lo que dicen es usado para bromas o agresiones verbales.
Reconocimiento de saberes lingüísticos	Inclusión de expresiones, relatos o palabras propias de culturas diversas en actividades	¿Se integran palabras o narrativas culturales en clase? ¿Se explican o se ignoran? Solo en el área de castellano se trata de integrar algunos saberes que hacen parte de la historia, cultura o la oralidad del territorio.
Gestos y comunicación no verbal	Uso de gestos, silencios, miradas que acompañan o sustituyen el lenguaje verbal	¿Hay gestos que indican incomodidad, exclusión o complicidad sociocultural? Se observan gestos entre estudiantes que se cambian de lugar para no compartir o interactuar con ciertos compañeros.

Lenguaje del docente	Registro usado por el docente y su respuesta ante la diversidad lingüística	<p>¿El docente adapta su lenguaje? ¿Reconoce y valida expresiones socioculturales de los estudiantes?</p> <p>Muy pocos docentes tienen en cuenta la diversidad sociocultural del contexto escolar.</p>
----------------------	---	--

Dimensión: Participación y reconocimiento		
Categoría de análisis	Indicadores observables	Preguntas generadoras
Frecuencia de participación	Quiénes intervienen en clase y con qué frecuencia	<p>¿Hay estudiantes que nunca hablan? ¿Quiénes participan más y por qué?</p> <p>Sí, hay estudiantes que por mucho que el docente les cree un ambiente seguro temen hablar.</p> <p>Los niños que se sienten apoyados entre su grupo con el que son afines o los que son de personalidad fuerte porque si sienten seguros al saber que los que pertenecen a su grupo los van apoyar ante cualquier cosa y porque son estudiantes que no le prestan atención a lo que otros digan.</p>
Tipo de participación	Preguntas, respuestas, comentarios, narraciones personales	<p>¿Se permite compartir experiencias? ¿Qué tipo de intervención se valora más?</p> <p>Claro que se permite dependiendo también de la clase que se realice con ellos.</p> <p>Aquella que tiene que ver con experiencias propias.</p>
Reconocimiento por parte del docente	Validación, retroalimentación, escucha activa	<p>¿El docente reconoce saberes diversos? ¿Cómo responde a las intervenciones?</p> <p>Trata de hacer el esfuerzo de entender esos saberes diversos sin embargo no todos tienen las herramientas didácticas adecuadas para responder ante ello, se queda corto.</p> <p>Escucha, atiende, anima y trata de equilibrar lo que se le presente.</p>
Autoimagen del estudiante	Seguridad, timidez, entusiasmo, miedo al juicio	<p>¿Cómo se expresan los estudiantes sobre sí mismos? ¿Se sienten valorados?</p> <p>En ocasiones muestran mucha inseguridad de sí mismos y dicen que no entienden, que no pueden o que no son capaces. Otras veces se les escucha decir que ellos son brutos que no pueden con eso, que su compañero sabe más...o simplemente se quedan en silencio y no dicen u opinan nada.</p> <p>No todos se sienten valorados. Los que vienen de otros lugares expresan que con ellos no se quieren sentar a trabajar porque no son de la localidad, los que son de Venezuela siempre comentan que no</p>

		los incluyen para trabajar porque no los entienden, hay otros que dicen que no los quieren porque son morenos o porque es gordito o porque no saben nada.
Inclusión de saberes socioculturales	Participación desde experiencias socioculturales propias	¿Se permite hablar de costumbres, tradiciones o lenguas propias? No es que no se permita, es que no se hace como debiera ser.

Dimensión: Prácticas docentes		
Categoría de análisis	Indicadores observables	Preguntas generadoras
Lenguaje del docente	Registro usado, tono, vocabulario inclusivo o excluyente	¿El docente adapta su lenguaje? ¿Usa expresiones que valoran la diversidad? Es prácticamente el uso de expresiones o acciones por parte de los docentes para la valoración de la diversidad.
Gestión del conflicto	Reacciones ante tensiones o discriminación	¿Interviene activamente? ¿Promueve el diálogo o impone silencio? Los docentes intervienen para mediar conflictos pero no se hace un trabajo a fondo que permita mejorar las situaciones de convivencia entre los estudiantes de sexto grado.
Diseño de actividades	Inclusión de contenidos culturales, narrativos, colaborativos	¿Las actividades permiten expresar identidades? ¿Hay espacio para relatos propios? Las actividades diseñadas para la práctica docente no incluyen contenidos interculturales que privilegien la diversidad.
Actitud frente a la diversidad	Empatía, apertura, juicio, indiferencia	¿Reconoce las diferencias como riqueza o como problema? Los docentes son conscientes de que la diversidad es fuente de conocimiento pero no se profundiza ni se trabaja en ellos.
Modelo pedagógico	Enfoque tradicional, participativo, crítico	¿Promueve el pensamiento crítico y el diálogo intercultural? Las prácticas docentes se enfocan en el cumplimiento de estándares básicos de aprendizajes, no se refleja un diálogo intercultural.

Dimensión: Ambiente escolar		
Categoría de análisis	Indicadores observables	Preguntas generadoras

Materiales y recursos	Presencia de textos, imágenes, objetos que reflejen diversidad sociocultural	¿Hay libros, carteles o recursos que representen culturas diversas? No existen
Simbolismo del espacio	Decoración, distribución del aula, mensajes visibles	¿El aula comunica inclusión o jerarquía? ¿Qué símbolos están presentes? No hay ningún tipo de símbolos que estén en el aula referente a este tema.
Normas y reglas escolares	Cómo se aplican y a quiénes afectan más	¿Las normas respetan las diferencias socioculturales? ¿Hay sanciones discriminatorias? En cuanto a las normas pues la Institución siempre busca el respeto entre todos independientemente de donde provengan, sin embargo no es que se trabaje o refuerce sobre este tipo de cosas que ayuden o mitiguen situaciones de irrespeto entre los estudiantes por sus diferencias socioculturales. No
Relaciones fuera del aula	Interacciones en pasillos, patios, eventos escolares	¿Se reproducen los conflictos fuera del aula? ¿Hay espacios de encuentro intercultural? Si, en los pasillos, en el patio o en la cancha de futbol también existen conflictos. Muy pocos, solo en algunas izadas de bandera o eventos extracurriculares donde se ha invitado al cabildo indígena, otras instituciones vecinas.
Accesibilidad cultural	Posibilidad de expresar identidades en actos, celebraciones, rituales escolares	¿Se celebran fechas culturales diversas? ¿Se permite el uso de vestimenta tradicional? No exactamente sobre ese aspecto, sin embargo este año lograron incluir mucho más la visita y muestra del cabildo indígena. La institución siempre está haciendo respetar el uso adecuado del uniforme. Aunque nunca se ha dado el caso de que un estudiante haya pedido ir con ese tipo de vestimenta.

Apéndice K

Transcripción audios

A. Diálogos espontáneos sobre cuentos y relatos: tensiones y conflictos

Archivo de audio: 1. WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.05 PM (1).mp4

Orador 1: “¿Qué haces tú cuando ves a alguien que está siendo rechazado o que se burlan de él?”

Orador 2: “Yo le ayudo, le doy apoyo emocional diciéndole que a palabras necias oídos sordos, y que no se rinda porque todos hemos pasado por esa etapa”.

Orador 3: “Bueno”.

Archivo de audio: 2. WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.05 PM (2).mp4

Orador 1: “¿Qué haces tú cuando ves a alguien que está siendo rechazado o burlado?”

Orador 2: La ayudaría y les diría a las otras personas que no se burlaran y lo rechazaran por su condición física”.

Orador 1: “¿Específicamente con tus compañeros en tu salón de clases, tú has presenciado situaciones donde estén molestando a uno de tus compañeros o compañeras?”

Orador 2: “Sí, sí, he visto conflictos donde hacen bullying a mis compañeros”.

Orador 1: “¿Qué le hacen específicamente que tú mencionas que es bullying? ¿Qué le hacen específicamente esa compañía?”

Orador 2: “Se burlan por el pelo, a veces por el tamaño, por su color, por su raza”.

Archivo de audio: 3. WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.06 PM (1).mp4

Orador 1: “¿Has visto o has vivido situaciones en las que alguien fue excluido o tratado mal por ser diferente?”

Orador 2: “Sí”.

Orador 1: “Cuéntame”.

Orador 2: *“Un día en el salón estaban en la hora estadística, era viernes. Un amigo mío le dijo a un niño, oreja de antena parabólica y el otro niño le dijo al profe”.*

Orador 1: *“¿Solucionaron la situación?”*

Orador 2: *“Sí”.*

Orador 1: *“Se disculparon?”.*

Orador 2: *“Sí”*

Orador 1: *“Muchas gracias”.*

Archivo de audio: 4. WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.06 PM (2).mp4

Orador 1: *“¿Has vivido o ha visto situaciones en las que alguien fue excluido o tratado mal por ser diferente?”.*

Orador 2: *“Sí, a un compañero por ser diferente, le decían 7 esquinas y pipón porque era un poquito gordito”.*

Orador 1: *“Sí, cuéntame y háblame un poquito más sobre eso”.*

Orador 2: *“A él, un compañero en educación física lo vio con un pantaloncillo diferente y comenzó a decirle 7 esquinas y como él es gordito le decían pipón porque se le veía la pancita, hasta que la mamá llegó y solucionó el problema”.*

Orador 1: *“Sí, bueno, muchas gracias”.*

Archivo de audio: 5. WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.06 PM.mp4

Orador 1: *“¿Hay algo que te gustaría que los demás entiendan mejor sobre ti o sobre tu familia?”*

Orador 2: *“Lo que yo quiero que entiendan los demás sobre mí, es que yo a veces tengo un momento en que no soy como ellos, a veces puedo coger una ira y puedo hacer cosas que no puedo hacer en la institución”.*

Orador 1: *“¿Y, cuando tú te sientes con esa rabia con esa ira, qué haces como para calmarte? ¿Para que mejore esa situación y tú no hagas cosas indebidas como me lo estás diciendo?”*

Orador 2: *“Lo que yo puedo hacer es irme a un lugar solo, donde yo pueda respirar y pensar que lo que lo intenté hacer no lo no lo puedo hacer”.*

Archivo de audio: 6. WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.07 PM (1).mp4

Orador 1: *“¿Crees que todos los estudiantes pueden expresarse libremente en clase?”*

Orador 2: *“Yo creo que no, porque a veces se expresan de una manera diferente”.*

Orador 1: *“¿Y qué pasa?”*

Orador 2: *“Que sus compañeros se pueden burlar”.*

Orador 1: *“Muchas gracias”.*

Archivo de audio: 7. WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.07 PM.mp4

Orador 1: *“¿Qué haces tú cuando ves que alguien está siendo rechazado o está siendo burlado?”*

Orador 2: *“Yo le diría a los maestros y a sus papás para que solucionen el problema”.*

Orador 1: *“Muchas gracias”.*

B. Diálogos espontáneos sobre cuentos y relatos: concibiendo un final feliz

Archivo de audio: Cuento (relato) WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.05 PM.mp4

Orador 1: *“Un día tenía un compañero en mi salón que siempre le gustaba hacerle bullying a mis demás compañeros hasta que un día el compañero que hacía bullying empezó a molestarlo poniéndole apodo diciéndole que que tenía un pelo maluco que tenía las orejas muy grande hasta que el otro compañero se cansó. Estaban, estábamos en el recreo y vamos por el. El compañero empezó a molestarlo y el otro compañero le respondió, me a luco, a mí no me trates así porque tú nunca te has visto en un espejo hasta que se empezaron a decir cosas malas YY estuvieron a punto de pelear. Llegó una profesora que lo lo llamó a su salón. Y le empezó a decir que que tratarse así nunca es bueno que mejor dialoguemos las cosas pacíficamente y entonces llegaron a un acuerdo*

donde no iban a a decirse cosas malas, iban a ser amigos y desde ahí siempre fueron amigos y nunca se trataron mal así”.

Archivo de audio: Cuentos (relato) WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.04 PM.mp4

Orador 2: *“Dos de mi compañera era muy amiga. Un día una compañera se pusieron a pelear por diferencia. Una, la otra compañera le dijo una grosería, mientras que la otra se se fue a llorar y habló con el papá. Se tranquilizó por un momento y después se encontró con su amigo. Su amigo le ayudó a razonar. Y a reflexionar sobre lo que se dijeron y un día ella volvió a donde la amiga y le pidió perdón y desde ahí se volvieron a ser mejores amigas para siempre”.*

C. Diálogos espontáneos sobre cuentos y relatos: apreciación sobre la importancia de los cuentos interculturales

Archivo de audio: Cuentos WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.08 PM.mp4

Orador 3: *“Bueno, para mí hacer esos cuentos es enseñanza para muchos niños como para que no discriminen a las personas, hagan bullying y no los agredan, porque eso puede llegar a una depresión que los niños se pueden quitar la vida y es mejor prevenir eso antes de tiempo”.*

Archivo de audio: Cuentos WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.09 PM.mp4

Orador 4: *“Yo pienso que son los mejor en nuestro cuento porque nos ayudan a inspirar a las demás personas para que creen sus cuentos con con problemas. La resolución, como de hacerlo de forma pacífica, respeto a todos y mantener una sana convivencia y tenemos que siempre aplicarlo en la vida diaria”.*

Archivo de audio: Cuentos WhatsApp Audio 2025-11-28 at 7.56.10 PM.mp4

Orador 5: *“Me parece mejor los cuentos que uno crea porque uno nuestra imaginación hace que uno crea un conflicto y después de ese conflicto hagamos una solución y esa solución nos puede ayudar en la vida diaria”.*

Apéndice L

Anotaciones de la bitácora

Se realizaron tres anotaciones en distintas fechas entre agosto y septiembre de 2025.

Propósito: Registrar observaciones, emociones, tensiones y preguntas que surgen durante la inmersión en el aula.		Bitácora: 1
Fecha: 13 de agosto	Hora: 8:50 a.m	Lugar: aula de clases
Espacio observado: Aula de grado 6°		
Situación observada: Agresión verbal en cambio de clase. Los estudiantes al darse el cambio de clase esperaron al siguiente profesor fuera del aula o en puestos de otros compañeros. Un niño agrade verbalmente a otro compañero por estar ocupando su silla, le dice “ <i>quítate de aquí porquería</i> ”.		
Reflexión personal: Llama la atención la forma grosera y agresiva como el estudiante pide al otro que se quite de allí. Esto genera preocupación por la forma tan grosera como se dirige uno al otro. ¿Por qué se tratan así? ¿Qué motiva a un estudiante a tratar a un compañero de esa forma?		
Interpretación inicial: Esta situación revela falta de tolerancia, empatía y la falta de práctica de una comunicación armónica.		
Notas adicionales o hipótesis emergentes Se observan estudiantes aislados, miradas de rabia y murmuraciones cuando ven a ciertos compañeros.		

Propósito: Registrar observaciones, emociones, tensiones y preguntas que surgen durante la inmersión en el aula.		Bitácora: 2
Fecha: 29 de agosto	Hora: 10:00 a.m	Lugar: en el patio
Espacio observado: Patio del colegio		
Situación observada: Durante la hora del descanso se observa como un estudiante espera al otro detrás del kiosco de ventas de meriendas para meterle la pierna y hacerlo caer. Efectivamente, se lleva a cabo lo premeditado y de esta forma el niño se fue al piso golpeándose fuerte en el estómago.		
Reflexión personal: Llama la atención el hecho de como el estudiante premedita la acción en contra del otro cuando se sabe que de alguna manera le podía causar daño. Generó sentimiento de impotencia y preocupación ante la manera como se llevó a cabo la acción. ¿Será que el estudiante, autor de la acción, pensó que podía hacerle daño a su compañero? ¿Por qué lo hace?		
Interpretación inicial: Esta situación revela el hecho de que no ponen en práctica valores como la empatía, la amistad, entre otros.		
Notas adicionales o hipótesis emergentes: Se observan estudiantes que muestran disgustos, otros apatía, otros burla.		

Propósito: Registrar observaciones, emociones, tensiones y preguntas que surgen durante la inmersión en el aula.		Bitácora: 3
Fecha: 2 de septiembre	Hora: 10: 30 a.m.	Lugar: aula de clases
Espacio observado: aula de clases		
<p>Situación observada:</p> <p>Esconde el cuaderno de una de sus compañeras.</p> <p>Durante una de las clases le esconden el cuaderno a un estudiante.</p> <p>La niña se levanta del puesto a sacarle la punta al lápiz y cuando regresa ya no encuentra su cuaderno en su pupitre.</p> <p>Ella asustada informa al docente quien inmediatamente procede a la búsqueda. El profesor pregunta quién lo cogió y nadie hablaba, hasta que presionó con avisar a coordinación y fue así como salió el nombre de quien lo hizo.</p>		
<p>Reflexión personal:</p> <p>Llama la atención el hecho de que hasta que el docente no presiona no sale el nombre de quien lo hizo.</p> <p>También llama la atención que muchos se burlaban pero nadie hablaba.</p> <p>¿Por qué lo hizo el niño? ¿Por qué algunos sabiendo quien lo había hecho no lo decían?</p>		
<p>Interpretación inicial:</p> <p>Se observa que no hay empatía, que no se colocan en el lugar del otro.</p>		
<p>Notas adicionales o hipótesis emergentes:</p> <p>Se visualiza que algunos callan por temor y otros por unirse a la burla o porque son amigos muy cercanos a quien hizo la acción.</p>		

Apéndice M

Anotaciones de episodios interculturales del contexto

<p>Propósito: Documentar episodios significativos como pequeñas historias que revelan dinámicas interculturales.</p>	<p>Episodio: 1</p>
<p>Título del episodio: Burla por el color de piel</p>	
<p>Fecha y contexto: Julio 23- patio INELINCO Los estudiantes se encontraban en descanso</p>	
<p>Actores involucrados: Estudiantes de grado 6°</p>	
<p>Desarrollo del episodio: Un grupo de estudiantes (4) de grado 6°, se encontraban en descanso, un compañero de tez morena se fue a acercar a ellos e inmediatamente uno de ellos dijo “<i>ya que vienes a hacer para acá negro maluco</i>”, los otros 3 compañeros apoyaron la agresión verbal con burlas y nuevamente se expresa despectivamente diciendo: “<i>se va la luz y no se ve</i>”. El estudiante objeto de burla los mira con gesto de tristeza y se aleja del grupo.</p>	
<p>Interpretación intercultural: Esta situación revela prejuicios, discriminación y exclusión y cómo estas situaciones a su vez, afectan la autoestima, dando origen a problemas de convivencia escolar.</p>	
<p>Posibles acciones pedagógicas: Se requiere un trabajo socioemocional, donde se abran espacios de diálogo sin señalar implicados, permitiendo la reflexión sobre el respeto, la diversidad, la empatía. También se pueden trabajar cuentos narrativos de su propia inspiración sobre la diversidad, donde se plasme que alguien fue objeto de burla por alguna característica física, se relaten sentimientos y reacciones ante esto y cómo puede mejorar la convivencia al reconocer el daño causado.</p>	

<p>Propósito: Documentar episodios significativos como pequeñas historias que revelan dinámicas interculturales.</p>	<p>Episodio: 2</p>
<p>Título del episodio: Falta de empatía.</p>	
<p>Fecha y contexto: Agosto 5- aula de clases grado 6° Recolección de dinero para una actividad deportiva</p>	
<p>Actores involucrados: Estudiantes de grado 6°</p>	
<p>Desarrollo del episodio: Una niña de 6° estaba recogiendo dos mil pesos para una actividad deportiva, ya casi el total de estudiantes había cancelado, pero un niño faltaba por cancelar, cuando le cobró, el niño manifestó que no los podía pagar porque su mamá no tenía, a lo que la niña le respondió: <i>“eso es un milagro, nunca tienes plata, siempre que se pide para algo demoras para darlo o no lo das, acaso tus papás no trabajan”</i>. A lo que el niño respondió con voz entre cortada: <i>“si no los doy es porque hoy no había plata en mi casa”</i>.</p>	
<p>Interpretación intercultural: Se revelan dinámicas socioculturales relacionadas con desigualdades económicas y prejuicios asociados a la pobreza. La niña asocia el no pago con irresponsabilidad de su compañero, tal vez desconoce la situación real del niño, quien por ese tipo de comentarios refleja una carga emocional al no ser comprendido. Hay falta de empatía y sensibilidad.</p>	
<p>Posibles acciones pedagógicas: Se requiere diálogo reflexivo, educación emocional, construcción de cuentos que permitan a los estudiantes ser más empáticos, promoviendo relaciones más respetuosas y solidarias.</p>	

<p>Propósito: Documentar episodios significativos como pequeñas historias que revelan dinámicas interculturales.</p>	<p>Episodio: 3</p>
<p>Título del episodio: Burlas por forma de hablar</p>	
<p>Fecha y contexto: Septiembre 4 2025 - patio INELINCO Los estudiantes se encontraban en cambio de hora de clases</p>	
<p>Actores involucrados: Estudiantes de grado 6°</p>	
<p>Desarrollo del episodio: Un estudiante de grado 6°, se encontraba en espera del docente en el cambio de hora de clases, llamó a un compañero para mostrarle algo que había visto cerca del techo de su salón. Le dijo: <i>“Aguáitate ahí.”</i> Al escucharlo, varios estudiantes que estaban cerca comenzaron a burlarse de él por su manera de hablar. Unos imitaron la expresión exagerándola, otros se rieron diciendo: <i>“¿Quién habla así?”</i> y <i>“Eso suena raro.”</i> El estudiante, molesto por las burlas, respondió: <i>“¿Y ustedes qué... son bobos o qué? Así habla mi abuelo y eso no es malo.”</i> Aunque expresó claramente su incomodidad, algunos compañeros continuaron riéndose, mientras otros guardaron silencio sin intervenir. El niño terminó alejándose del grupo con evidente molestia.</p>	
<p>Interpretación intercultural: El episodio evidencia la presencia de prejuicios lingüísticos y la falta de reconocimiento de las diversas formas de hablar que existen dentro de una comunidad. La burla hacia el estudiante revela desconocimiento sobre la riqueza cultural asociada a las expresiones familiares y regionales. Este tipo de situaciones puede afectar la seguridad emocional del niño y reforzar dinámicas de exclusión basadas en la forma de expresarse.</p>	
<p>Posibles acciones pedagógicas: Es necesario abrir espacios de diálogo donde se reconozca la diversidad lingüística como parte de la identidad personal y cultural. Se recomienda trabajar actividades de sensibilización sobre el respeto por los modos de hablar en las familias y regiones, así como ejercicios narrativos donde los estudiantes expresen cómo se sienten cuando son juzgados por su manera de hablar. Esto promoverá la empatía, el respeto y un ambiente escolar más inclusivo.</p>	

Apéndice N

Registros fotográficos



Fotos de las entrevistas






Apéndice O

Consentimiento informado

Muestra del consentimiento dado por tres de los participantes.


**INSTITUCIÓN EDUCATIVA "LA INMACULADA
CONCEPCIÓN"
VARSOVIA - TOLUVIEJO**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Návida Raquel Contreras Urango
 identificado(a) con cédula N° 64578976 de
Singajo, en calidad de acudiente del estudiante
Elizabeth Bertel Contreras, de grado 6°; autorizo
 su participación en el trabajo de investigación titulado: Los cuentos narrativos
 interculturales como herramienta pedagógica para la transformación del conflicto y la
 promoción de la convivencia escolar en estudiantes de sexto grado de la Institución
 Educativa Inmaculada Concepción. Dirigido por Yunis Calderón y Merlyn Calderón.
 Adicionalmente, autorizo el uso de fotografías, grabaciones entre otros insumos.
 Conozco que he sido informado(a) sobre este proceso investigativo y doy mi
 consentimiento para que mi hijo(a) participe en la misma.

Nombre completo del Acudiente: Návida R. Contreras Urango
 Número de cédula: 64578976
 Parentesco con el estudiante: Madre
 Teléfono de contacto: 3165132745



INSTITUCIÓN EDUCATIVA "LA INMACULADA
CONCEPCIÓN"
VARSOVIA - TOLUVIEJO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, [Redacted] Dada Rosa Arriaga
 identificado(a) con cédula N° 64.697.246 de
Sincalejo en calidad de acudiente del estudiante
Mateo Matias Dada Rosa, de grado 6; autorizo
 su participación en el trabajo de investigación titulado: Los cuentos narrativos
 interculturales como herramienta pedagógica para la transformación del conflicto y la
 promoción de la convivencia escolar en estudiantes de sexto grado de la Institución
 Educativa Inmaculada Concepción. Dirigido por Yunis Calderón y Merlyn Calderón.
 Adicionalmente, autorizo el uso de fotografías, grabaciones entre otros insumos.
 Conozco que he sido informado(a) sobre este proceso investigativo y doy mi
 consentimiento para que mi hijo(a) participe en la misma.

Nombre completo del Acudiente: [Redacted] Dada Rosa Arriaga
 Número de cédula: 64.697.246
 Parentesco con el estudiante: Madre
 Teléfono de contacto: 311 764 1198



INSTITUCIÓN EDUCATIVA "LA INMACULADA
CONCEPCIÓN"
VARSOVIA - TOLUVIEJO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Enericeth Palermína V.
identificado(a) con cédula N° 23.221945 de
T. Lovicjo, en calidad de acudiente del estudiante
Kelly Taniara P. de grado 6º; autorizo

su participación en el trabajo de investigación titulado: Los cuentos narrativos
interculturales como herramienta pedagógica para la transformación del conflicto y la
promoción de la convivencia escolar en estudiantes de sexto grado de la Institución
Educativa Inmaculada Concepción. Dirigido por Yunis Calderón y Merlyn Calderón.

Adicionalmente, autorizo el uso de fotografías, grabaciones entre otros insumos.

Conozco que he sido informado(a) sobre este proceso investigativo y doy mi
consentimiento para que mi hijo(a) participe en la misma.

Nombre completo del Acudiente: Enericeth Palermína

Número de cédula: 23.221945

Parentesco con el estudiante: Mamá

Teléfono de contacto: 323 536 7533