

**Inclusión de la diversidad e interculturalidad mediante actividades lúdicas y pedagógicas
en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Denzil Escolar**

Eliandra Margarita Redondo Cruz

Asesora

Yeimi Karina Corredor Vergara

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Etnoeducación

2026

Resumen

La presente investigación se centra en fortalecer la inclusión de la diversidad e interculturalidad mediante actividades lúdicas y pedagógicas en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Denzil Escolar (INEDE) de la ciudad de Riohacha. Su propósito fundamental es promover una mayor inclusión en el entorno educativo mediante estrategias innovadoras adaptadas al contexto específico de la institución. En Colombia, a pesar del reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural, persiste una brecha entre el marco normativo y su implementación efectiva en las aulas; brecha que se agudiza en contextos pluriétnicos como La Guajira, donde coexisten comunidades wayuu, afrodescendientes, wiwa y arahuaca, entre otras. La investigación adopta un enfoque de investigación-acción participativa (IAP) con metodología mixta, lo que permite articular la comprensión del problema con la implementación de acciones transformadoras en el entorno educativo. Participaron 35 estudiantes de sexto grado, 2 docentes y el equipo directivo de la institución. Los datos se recolectaron mediante una escala de actitudes interculturales tipo Likert (pre-test/pos-test), y guías de entrevista semiestructurada. El análisis combina estadística descriptiva para los datos cuantitativos y análisis de contenido por categorías temáticas para los datos cualitativos. Los resultados evidenciaron cambios positivos significativos en las actitudes interculturales de los estudiantes, confirmando la eficacia de las actividades lúdicas como estrategias de inclusión intercultural.

Palabras clave: Actividades lúdicas, diversidad cultural, educación intercultural, etnoeducación, inclusión educativa.

Abstract

This research aims to strengthen the inclusion of diversity and interculturality through recreational and pedagogical activities for sixth-grade students at the Denzil Escolar Educational Institution (INEDE) in Riohacha. Its fundamental objective is to promote greater inclusion in the educational environment using innovative strategies adapted to the institution's specific context. Despite Colombia's constitutional recognition of ethnic and cultural diversity, a gap persists between the normative framework and its effective implementation in classrooms—a gap particularly acute in multi-ethnic contexts such as La Guajira, where Wayuu, Afro-descendant, Wiwa, and Arahaco communities coexist, among others. The research adopts a participatory action research (PAR) approach with a mixed methodology, integrating the comprehension of the problem with the generation of positive change in the school environment. A total of 35 sixth-grade students, 2 teachers, and the school's management team participated. Data were collected through an intercultural attitudes scale (Likert-type, pre-test/post-test), semi-structured interview guides. Analysis combines descriptive statistics for quantitative data and thematic content analysis for qualitative data. Results revealed significant positive changes in students' intercultural attitudes, confirming the efficacy of recreational activities as intercultural inclusion strategies.

Keywords: Participatory action research, cultural diversity, intercultural education, ethnoeducation, inclusive education.

Tabla de Contenido

Introducción	8
Caracterización	9
Planteamiento del Problema	10
Pregunta de Investigación	11
Objetivos	12
Objetivo General	12
Objetivos Específicos.....	12
Marcos de Referencia	13
Referentes Conceptuales	13
Etnoeducación.....	14
Referentes Teóricos	14
Teoría de la Educación Inclusiva: Booth y Ainscow.....	15
Pedagogía Crítica: Paulo Freire	15
Interculturalidad Crítica: Catherine Walsh.....	15
Teoría del Aprendizaje Cooperativo: Johnson y Johnson.....	16
Teoría del Contacto Intergrupar: Gordon Allport	16
Referentes Metodológicos	17
Paradigma Sociocrítico	17
Investigación Acción Participativa (IAP)	17

Enfoque Mixto	18
Referentes Legales	18
Referentes Éticos	19
Herramientas y Métodos	20
Diseño Metodológico: Coherencia entre Problema, Objetivos y Método	20
Tabla 1	21
Correspondencia entre Objetivos, Métodos e Instrumentos	21
Pertinencia y Viabilidad del Método Elegido	21
Población, Muestra y Unidad de Análisis	22
Instrumentos de Recolección de Datos: Descripción, Uso y Propósito	23
Tabla 2	24
Instrumentos de Recolección de Datos	24
Diario de Campo	26
Escala de Actitudes Interculturales Tipo Likert	26
Guía de Entrevista Semiestructurada para Estudiantes	26
Guía de Entrevista Semiestructurada para Docentes	27
Lista de Cotejo para Actividades Lúdicas	27
Registro Audiovisual	28
Procedimientos de Análisis de Datos	28
Análisis Cuantitativo	28

Análisis Cualitativo.....	29
Triangulación de Datos	29
Tabla 3	29
Fases del Proceso de Investigación-Acción Participativa.....	31
Recopilación de Datos y Construcción de Resultados.....	32
Escala de Actitudes Interculturales	32
Resultados	35
Acercamiento a la Variable – Resultados Iniciales.....	35
Resultados Cuantitativos del Pre-test.....	35
<i>Resultados de la Experimentación con la Variable.</i>	<i>37</i>
Sesión 1: El mercado Cultural	38
Sesión 2: Cuentos del Viento.....	39
Sesión 3: El Gran Mural Intercultural.....	40
Sesión 4: Juegos Tradicionales Compartidos	40
Sesión 5: Círculo de la Palabra	41
Identificación y Análisis de las Variaciones	42
Variaciones Cuantitativas: Comparación Pre-test / Pos-test.....	42
Variaciones Cualitativas: Análisis del Discurso y la Práctica	44
Análisis y Discusión	47
Conclusiones y Recomendaciones	53

Referencias Bibliográficas 55

Apéndices..... 59

Introducción

La inclusión de la diversidad e interculturalidad a través de actividades lúdicas y pedagógicas dentro del aula ayuda a enriquecer la experiencia formativa y educativa de los niños/as al permitir entender las dinámicas culturales y sociales que contiene la diversidad. Además, la República de Colombia es un Estado pluriétnico y multicultural, y dicha condición fue reconocida por la Constitución Política de 1991 (artículo 7), la cual a su vez se traduce para el sistema educativo en la obligación de valorar, respetar e integrar la diversidad como eje transversal del currículo.

En la Institución Educativa Denzil Escolar (INEDE) de Riohacha, La Guajira, esta realidad adquiere una dimensión especialmente significativa: sus aulas de sexto grado albergan estudiantes de origen wayuu, afrodescendiente, arahuaco, mestizo y extranjero, constituyendo un escenario de pluralidad étnica y cultural que demanda intervenciones pedagógicas específicas.

Las observaciones realizadas en el marco de la práctica pedagógica investigativa evidenciaron dinámicas de exclusión y discriminación que contradicen el mandato constitucional y el modelo pedagógico holístico de la institución.

Frente a esta realidad, la presente investigación propone el diseño, implementación y evaluación de actividades lúdicas y pedagógicas orientadas a fortalecer la inclusión de la diversidad e interculturalidad en el grado sexto de la INEDE.

Caracterización

La Institución Educativa Denzil Escolar (INEDE) está ubicada en la comuna 10 de la ciudad de Riohacha, departamento de La Guajira. Esta institución de carácter oficial cuenta con cuatro sedes; la sede principal, denominada Megacolegio, fue el escenario donde se desarrollaron las prácticas pedagógicas y el presente proyecto de investigación-acción. La institución atiende a más de dos mil estudiantes y se distingue por su marcada diversidad étnica y cultural, con presencia de comunidades wayuu, afrodescendientes, wiwa y arhuaca, entre otras, lo que la convierte en un espacio educativo singular dentro del contexto regional.

El grupo participante en esta investigación está conformado por 35 estudiantes del grado sexto de bachillerato: 18 niños y 17 niñas, con edades entre los 10 y 12 años. Según su origen étnico-cultural, 12 estudiantes son de origen wayuu, 8 afrodescendientes, 3 arhuacos, 2 de origen extranjero (venezolanos) y 10 mestizos. Esta distribución refleja la composición pluriétnica del aula y justifica la necesidad de una intervención pedagógica intercultural sistemática.

La INEDE, mediante su modelo pedagógico holístico orientado a la sensibilidad humana y la formación integral, ofrece condiciones institucionales favorables para el desarrollo de estrategias pedagógicas que contribuyan a transformar estas dinámicas y fortalecer la convivencia intercultural.

Planteamiento del Problema

La Institución Educativa Denzil Escolar alberga en sus aulas de sexto grado una amplia diversidad étnica y cultural que, aunque representa una riqueza pedagógica potencial, no se traduce de manera espontánea en prácticas de convivencia intercultural. A partir de las observaciones realizadas durante la práctica pedagógica, se identificaron manifestaciones recurrentes de discriminación y exclusión entre los estudiantes. En particular, algunos estudiantes wayuu y afrodescendientes son objeto de burlas relacionadas con su cabello, tono de piel, forma de hablar u origen cultural. Asimismo, se evidenció que gran parte de los estudiantes tienden a agruparse exclusivamente con compañeros de su mismo origen cultural durante las actividades escolares. Estas conductas reflejan la presencia de estereotipos y prejuicios que reproducen formas de exclusión aprendidas en distintos entornos sociales y familiares, afectando las relaciones interpersonales dentro del aula.

La UNESCO (2025) advierte sobre el retroceso de las iniciativas de equidad e inclusión debido al fortalecimiento de corrientes políticas y sociales que normalizan el racismo, la xenofobia y el etnocentrismo. En La Guajira, esta problemática adquiere una dimensión particularmente significativa, debido a que la población wayuu representa la mayoría étnica del departamento y constituye un porcentaje considerable del estudiantado en instituciones como la INEDE, donde comparte espacios educativos con comunidades afrodescendientes y estudiantes de otros orígenes culturales (Gobernación de La Guajira, 2024).

Cuando las dinámicas de exclusión no son abordadas pedagógicamente, las consecuencias pueden ser significativas para los estudiantes afectados, generando disminución de la autoestima, dificultades en el aprendizaje, ansiedad, bajo rendimiento académico y comportamientos antisociales (Lorduy & Ocampo, 2022).

Pregunta de Investigación

¿Cómo pueden las actividades lúdicas y pedagógicas fortalecer la inclusión de la diversidad e interculturalidad en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Denzil Escolar de la ciudad de Riohacha?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la inclusión de la diversidad e interculturalidad mediante actividades lúdicas y pedagógicas en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Denzil Escolar de la ciudad de Riohacha.

Objetivos Específicos

Identificar las percepciones y actitudes de los estudiantes de sexto grado frente a la diversidad e interculturalidad antes y después de la implementación de actividades lúdicas y pedagógicas.

Diseñar una propuesta de actividades lúdicas y pedagógicas que promuevan la inclusión de la diversidad y la interculturalidad en el aula de sexto grado de la Institución Educativa Denzil Escolar.

Implementar la propuesta de actividades lúdicas y pedagógicas y evaluar su impacto en el fortalecimiento de la inclusión, la convivencia y el desarrollo de habilidades interculturales, con el fin de proponer recomendaciones para su integración sostenible en la institución educativa.

Marcos de Referencia

Los marcos de referencia de esta investigación articulan los ejes conceptual, teórico, metodológico, legal y ético que sustentan la intervención pedagógica propuesta. Su estructura garantiza la coherencia interna entre los fundamentos disciplinares y el diseño metodológico adoptado.

Referentes Conceptuales

Los referentes conceptuales delimitan los términos centrales del estudio y precisan su alcance operativo en el contexto de la investigación.

Inclusión Educativa

Desde la perspectiva de la UNESCO (2025), se sostiene que la educación inclusiva es un proceso orientado a identificar y eliminar las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo la equidad y la calidad educativa. Booth y Ainscow (2000) definieron la inclusión como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, las cuales surgen de la interacción entre los estudiantes y su contexto. Esta conceptualización relacional es fundamental para el presente estudio, pues reconoce que el problema no reside en los estudiantes sino en las estructuras y prácticas institucionales que producen exclusión.

Diversidad e Interculturalidad. La diversidad refiere al conjunto de diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, sociales y de capacidad que caracterizan a los grupos humanos. En el ámbito educativo, la diversidad es reconocida como un valor pedagógico que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando se gestiona desde un enfoque de valoración y no de deficitarismo (Walsh, 2009).

Actividades Lúdicas y Pedagógicas. Las actividades lúdicas y pedagógicas son estrategias educativas que integran el juego y métodos activos para facilitar el aprendizaje significativo, la participación inclusiva y el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, favoreciendo la integración y el reconocimiento de la diversidad. Caballero (2021) ha documentado que las actividades lúdicas generan ambientes de aprendizaje más equitativos, reducen la ansiedad asociada a la diferencia y facilitan la construcción de vínculos entre pares de distintos orígenes culturales.

Etnoeducación

La etnoeducación es el proceso educativo que se desarrolla con grupos o comunidades que integran una nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (Ley 115 de 1994, art. 55). En Colombia, la etnoeducación constituye un derecho de los pueblos indígenas y afrodescendientes reconocido por la Ley 70 de 1993 y desarrollado por el Decreto 804 de 1995. Para los fines de esta investigación, la etnoeducación aporta el marco para valorar los saberes ancestrales de los estudiantes wayuu, afrodescendientes y arahuacos como conocimientos legítimos que deben dialogar con los contenidos curriculares formales (Universidad de los Andes, 2019).

Referentes Teóricos

La interculturalidad crítica, planteada por Catherine Walsh (2009), propone una comprensión de la diversidad que trasciende la simple convivencia entre culturas, orientándose hacia la transformación de las relaciones de poder que generan desigualdad.

Por su parte, Paulo Freire (1970) plantea la educación como un proceso de concienciación, en el cual los sujetos desarrollan una comprensión crítica de su realidad. Esta perspectiva resulta clave para analizar los procesos educativos en contextos interculturales.

En el ámbito de la inclusión educativa, Tony Booth y Mel Ainscow (2023) proponen un modelo basado en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Teoría de la Educación Inclusiva: Booth y Ainscow

Booth y Ainscow (2000, 2023) desarrollaron el Index for Inclusion, un marco conceptual e instrumental que orienta a las instituciones educativas en la autoevaluación de sus avances en inclusión mediante tres dimensiones interconectadas: (a) culturas inclusivas, orientadas a construir comunidades escolares donde todos se sientan valorados; (b) políticas inclusivas, dirigidas a desarrollar estructuras institucionales que respalden la diversidad; y (c) prácticas inclusivas, centradas en orquestar el aprendizaje de forma que refleje las culturas y políticas inclusivas. Este modelo es pertinente para la presente investigación porque permite identificar en qué dimensión se producen las principales barreras para la inclusión intercultural en el grado sexto de la INEDE.

Pedagogía Crítica: Paulo Freire

La pedagogía crítica de Freire (1970) aporta el sustento filosófico para comprender la educación como práctica de la libertad. Freire cuestionó el modelo de "educación bancaria" y propuso en su lugar una pedagogía dialógica que parte de las experiencias y los saberes de los educandos para problematizar la realidad y transformarla. En el contexto de la diversidad cultural, la pedagogía freiriana implica reconocer los saberes ancestrales de las comunidades wayuu, afrodescendiente y arahuaca como conocimientos legítimos que deben ser punto de partida del proceso educativo y no meros objetos de folclorización.

Interculturalidad Crítica: Catherine Walsh

Walsh (2009) propone la interculturalidad crítica como proyecto político-pedagógico que interpela las estructuras coloniales de poder que producen racismo, etnocentrismo y exclusión

cultural. A diferencia de la interculturalidad funcional, la interculturalidad crítica busca construir relaciones de equidad real entre los grupos culturales presentes en la sociedad. Este marco teórico es central para la presente investigación porque permite ir más allá de las propuestas celebratorias de la diversidad para abordar las causas estructurales de la discriminación observada en el aula.

Teoría del Aprendizaje Cooperativo: Johnson y Johnson

La teoría del aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1999) postula que el trabajo en pequeños grupos heterogéneos, guiado por principios de interdependencia positiva, responsabilidad individual y habilidades sociales, produce mejores resultados académicos y relacionales que el aprendizaje competitivo o individual. Las actividades lúdicas y pedagógicas diseñadas en esta investigación incorporan los principios del aprendizaje cooperativo como eje metodológico transversal.

Teoría del Contacto Intergrupar: Gordon Allport

La hipótesis del contacto de Allport (1954), desarrollada posteriormente por Pettigrew y Tropp (2006), establece que el contacto entre grupos bajo condiciones óptimas —igualdad de estatus, objetivos comunes, cooperación y apoyo institucional— reduce los prejuicios intergrupales y mejora las actitudes intergrupales. Esta teoría fundamenta la pertinencia de las actividades lúdicas como espacio de contacto intercultural positivo, pues el juego crea condiciones de igualdad y cooperación que difícilmente se producen en las dinámicas académicas convencionales.

Referentes Metodológicos

Los referentes metodológicos articulan el paradigma epistemológico y el enfoque investigativo que orientan el presente estudio.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño de investigación-acción participativa, el cual permitió integrar la comprensión del fenómeno con la implementación de estrategias de intervención.

La población estuvo conformada por estudiantes de un contexto escolar pluriétnico. Las técnicas de recolección de información incluyeron la observación participante, entrevistas y registros de campo.

Paradigma Sociocrítico

La investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico, que concibe el conocimiento como una construcción social situada, orientada a la comprensión y la transformación de las realidades sociales (Habermas, 1984). A diferencia del paradigma positivista —que busca explicar la realidad desde la distancia del investigador— y del paradigma interpretativo —que busca comprenderla desde la perspectiva de los sujetos—, el paradigma sociocrítico integra comprensión y transformación en una praxis orientada a la emancipación. Este posicionamiento epistemológico es coherente con el enfoque intercultural crítico adoptado y con el carácter participativo de la metodología empleada.

Investigación Acción Participativa (IAP)

La IAP es la metodología adoptada porque es la más adecuada para contextos educativos en los que se busca no solo comprender un problema, sino también intervenir y generar un cambio positivo directamente en el entorno estudiado (Bausela, 2018). Esta investigación se organiza en ciclos iterativos de cuatro fases: (a) diagnóstico de la situación problemática; (b)

planificación de la acción; (c) implementación y observación; y (d) reflexión y evaluación de los resultados (Kemmis & McTaggart, 1988).

Enfoque Mixto

La investigación utiliza un enfoque metodológico mixto que combina elementos cualitativos y cuantitativos. Los métodos cualitativos —observación participante, entrevistas semiestructuradas, registro audiovisual— permiten capturar la riqueza y la complejidad de las experiencias de los estudiantes. Los métodos cuantitativos —escala de actitudes tipo Likert— permiten establecer tendencias y comparar las percepciones de los estudiantes antes y después de la intervención. La combinación de ambas aproximaciones incrementa la validez y la profundidad de los hallazgos (Hernández et al., 2014).

Referentes Legales

El marco jurídico que respalda esta investigación incluye normas de orden internacional, constitucional y legal. En el plano internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) reconoce el derecho de toda persona a la educación sin discriminación de ninguna especie.

En el plano constitucional, la Constitución Política de Colombia (1991) reconoce en sus artículos 7 y 68 la diversidad étnica y cultural como fundamento de la nación, garantizando el derecho a una educación que respete y desarrolle la identidad cultural de los grupos étnicos. En el plano legal, la Ley 115 de 1994 dedica su capítulo 3 a la educación para grupos étnicos, estableciendo los principios de la etnoeducación. La Ley 70 de 1993 protege la identidad y los derechos de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales. La Política de diversidad, equidad, inclusión y no discriminación (Transparencia por Colombia, 2023) establece lineamientos para promover ambientes libres de discriminación.

Referentes Éticos

La investigación se rige por los principios éticos de la investigación con sujetos humanos, con especial atención a la participación de menores de edad. Se obtuvieron los consentimientos informados de padres y acudientes y los asentimientos de los 35 estudiantes participantes, garantizando la voluntariedad de la participación. La confidencialidad de los datos personales es preservada en todo momento; los nombres de los estudiantes son reemplazados por códigos alfanuméricos en los registros de investigación. El principio de no maleficencia orienta el diseño de las actividades, que en ningún caso exponen a los estudiantes a situaciones de vergüenza, discriminación o estigmatización. El principio de beneficencia se materializa en el propósito de la intervención: mejorar el clima escolar y fortalecer las competencias interculturales de todos los participantes. El principio de justicia garantiza que todos los estudiantes tengan igualdad de acceso y participación en las actividades propuestas, independientemente de su origen cultural.

Herramientas y Métodos

Diseño Metodológico: Coherencia entre Problema, Objetivos y Método

El diseño metodológico garantiza validez interna mediante triangulación de fuentes, técnicas, y confiabilidad a través de la aplicación sistemática de instrumentos. El problema de estudio analiza la persistencia de dinámicas de exclusión intercultural en el aula de sexto grado de la INEDE. La diversidad étnica presente exige un método que permita no solo describir sino transformar esa realidad, el diseño adoptado es la investigación-acción participativa (IAP) con enfoque metodológico mixto.

La IAP responde directamente al objetivo general fortalecer la inclusión de las practicas educativas porque articula en un mismo proceso la comprensión del fenómeno (diagnóstico), la intervención (diseño e implementación de actividades lúdicas) y la evaluación del impacto (reflexión). Esta articulación no sería posible con diseños de investigación puramente descriptivos o experimentales que separan la comprensión de la acción. A su vez, el enfoque mixto responde a los tres objetivos específicos: el primero (identificar percepciones y actitudes) requiere instrumentos cuantitativos (escala tipo Likert) y cualitativos (entrevistas) aplicados antes y después de la intervención; el segundo diseñar actividades se nutre del diagnóstico cualitativo; y el tercero implementar y evaluar combina observación sistemática, lista de cotejo y comparación pre-test/pos-test.

La Tabla 1 sintetiza la correspondencia entre cada objetivo específico, el método empleado y los instrumentos asociados.

Tabla 1*Correspondencia entre Objetivos, Métodos e Instrumentos*

Objetivo específico	Método predominante	Instrumentos
Identificar percepciones y actitudes antes y después	Mixto (cualitativo-cuantitativo)	Escala de actitudes tipo Likert (pre-test/pos-test); guías de entrevista semiestructurada; diario de campo
Diseñar la propuesta de actividades lúdicas	Cualitativo	Diario de campo diagnóstico; entrevistas; análisis documental del PEI
Implementar y evaluar el impacto de la propuesta	Mixto (cualitativo-cuantitativo)	Lista de cotejo por sesión; registro audiovisual; escala de actitudes (pos-test); diario de campo

Nota. Elaboración propia (2026).

Pertinencia y Viabilidad del Método Elegido

La pertinencia de la IAP como método de investigación educativa se sustenta en tres argumentos convergentes.

Desde el plano epistemológico, el paradigma sociocrítico que orienta este estudio exige un método que integre comprensión y transformación de la realidad (Habermas, 1984); ningún otro diseño cumple esta doble condición con la misma coherencia que la investigación acción participativa.

En el plano teórico, la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) y la pedagogía freiriana (Freire, 1970) postulan que el cambio educativo no puede imponerse desde afuera, sino que debe surgir de la reflexión colectiva de los propios actores.

El plano empírico, Bausela (2018) documenta que la IAP es el método más utilizado y recomendado en investigación educativa cuando el propósito es generar cambios positivos y sostenibles en contextos escolares específicos.

La viabilidad del método se garantiza en cuatro dimensiones. En cuanto a la viabilidad institucional, la INEDE autorizó el desarrollo del proyecto en el marco de la práctica pedagógica investigativa, el equipo directivo y los docentes del grado sexto expresaron disposición a participar activamente. En cuanto a la viabilidad técnica, en esta investigación conté con los instrumentos necesarios para la recolección de datos con la metodología de IAP y con acceso continuo al aula durante el período de práctica. En cuanto a la viabilidad temporal, el ciclo se desarrolló a lo largo de mi trayectoria académica, tiempo suficiente para completar las cuatro fases del proceso. En cuanto a la viabilidad ética, se obtuvieron los consentimientos informados de padres y acudientes y los asentimientos de los 35 estudiantes participantes antes del inicio del trabajo de campo.

Población, Muestra y Unidad de Análisis

La población de referencia está conformada por el conjunto de estudiantes matriculados en el grado sexto de bachillerato de la Institución Educativa Denzil Escolar, el total de 35 estudiantes organizados en un único grupo, se trabajó con la población completa, lo que elimina el margen de error muestral y permite afirmaciones con mayor solidez empírica.

La muestra está constituida por los 35 estudiantes, cuya distribución por origen étnico-cultural es la siguiente: 12 estudiantes de origen wayuu (34,3 %), 8 afrodescendientes (22,9 %),

3 arahuacos (8,6 %), 2 de origen extranjero venezolano (5,7 %) y 10 mestizos (28,6 %). El 51,4 % son niños (18 estudiantes) y el 48,6 % son niñas (17 estudiantes), con edades entre los 10 y 12 años. Adicionalmente, participaron 2 docentes titulares del grado sexto y la coordinadora académica de la institución, quienes aportaron perspectivas institucionales sobre las dinámicas de exclusión observadas.

La unidad de análisis primaria es el estudiante de grado sexto de la INEDE en su contexto de interacción intercultural dentro del aula. La unidad de análisis secundaria es el colectivo del aula como espacio de convivencia intercultural. Debido al tamaño reducido y accesible de la población, se trabajó con la totalidad de los estudiantes del grado sexto, configurando una muestra censal. Así mismo facilitó evaluar la sostenibilidad, la totalidad del grupo y no probabilística de tipo intencional dado que los participantes fueron elegidos en razón de sus características específicas en relación con el fenómeno estudiado. La diversidad étnica y cultural presente en el aula y las dinámicas de exclusión observadas (Ortega, 2022).

A pesar de los avances identificados, el estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, la intervención se desarrolló en un periodo de tiempo relativamente amplio, lo cual facilitó evaluar la sostenibilidad y trabajo en el aula, asimismo el tamaño de la muestra y su carácter contextualizado permitió la generalización de los resultados en el entorno educativos. De igual forma, factores institucionales como la falta de políticas inclusivas consolidadas podrían incidir en la permanencia de las transformaciones logradas.

Instrumentos de Recolección de Datos: Descripción, Uso y Propósito

La recolección de datos se realizó mediante seis instrumentos complementarios, seleccionados de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación acción-participación y con el enfoque metodológico mixto adoptado en el estudio. La combinación de técnicas

cuantitativas y cualitativas permitió obtener una comprensión más amplia y profunda de las dinámicas de inclusión e interculturalidad presentes en el aula. Cada instrumento aportó información desde perspectivas diferentes y complementarias, facilitando el análisis integral del fenómeno estudiado y permitiendo contrastar percepciones, comportamientos y experiencias de los participantes. Asimismo, el uso articulado de estos instrumentos fortaleció la triangulación de la información, incrementando la validez y confiabilidad de los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo. De esta manera fue posible identificar los cambios en las actitudes interculturales, las formas de interacción y las dinámicas de convivencia desarrolladas por los estudiantes.

La Tabla 2 presenta una síntesis de los instrumentos utilizados, sus propósitos, los participantes involucrados y los momentos de aplicación.

Tabla 2

Instrumentos de Recolección de Datos

Instrumento	Objetivo / Para qué	Participantes	Momento de aplicación
Diario de campo (observación participante)	Registrar dinámicas de convivencia intercultural, situaciones de exclusión/inclusión y cambios de actitud en contexto natural	35 estudiantes de grado 6°, 2 docentes	Todo el proceso (diagnóstico, implementación, reflexión)
Escala de actitudes interculturales tipo	Medir percepciones y actitudes hacia la diversidad cultural	35 estudiantes	Inicio (diagnóstico,

Likert (20 ítems, 5 niveles)	antes y después de la intervención (pre-test / pos-test)		cierre y (evaluación)
Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes (8 preguntas)	Explorar vivencias de discriminación, sentido de pertenencia y conocimiento de otras culturas	Muestra intencional: 10 estudiantes (2 por grupo étnico)	Fase diagnóstica y fase de reflexión
Guía de entrevista semiestructurada para docentes (6 preguntas)	Identificar percepciones docentes sobre la diversidad en el aula y las estrategias pedagógicas utilizadas	2 docentes del grado 6°	Fase diagnóstica
Lista de cotejo para actividades lúdicas (10 indicadores)	Evaluar el nivel de participación, cooperación y reconocimiento intercultural durante cada actividad	35 estudiantes	Fase de implementación (cada sesión)
Registro audiovisual (fotografías y videos)	Documentar el desarrollo de las actividades lúdicas y capturar evidencias de interacción intercultural	35 estudiantes, 2 docentes	Fase de implementación

Nota. Elaboración propia (2026).

A continuación, se describen con detalle el uso y el propósito de cada instrumento:

Diario de Campo

El diario de campo es el instrumento central de la observación participante que se utilizó a lo largo de todo el proceso investigativo. Fase diagnóstica de implementación y reflexión para registrar con lenguaje descriptivo y reflexivo, las dinámicas de convivencia intercultural observadas en el aula, las situaciones de exclusión o inclusión identificadas y los cambios de actitud de los estudiantes durante las sesiones. El diario de campo se estructuró en tres columnas: (a) descripción factual de lo observado, (b) reflexión interpretativa y (c) preguntas emergentes para orientar la siguiente fase. Este instrumento es fundamental en la investigación porque permite al investigador documentar el proceso en tiempo real y ajustar la intervención según Kemmis & McTaggart (1988).

Escala de Actitudes Interculturales Tipo Likert

La escala se compone de 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: (1) valoración de la diversidad cultural (5 ítems), (2) disposición al intercambio intercultural (5 ítems), (3) identificación y rechazo de prejuicios étnicos (5 ítems), y (4) sentido de pertenencia al colectivo del aula (5 ítems). Cada ítem se responde en una escala de cinco niveles: 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo, 5 totalmente de acuerdo. La escala fue aplicada en dos momentos, antes de la intervención (pre-test) y al finalizar la implementación (pos-test) con los 35 estudiantes del grupo. Su propósito es medir cuantitativamente los cambios en las actitudes interculturales de los estudiantes como efecto de la intervención pedagógica.

Guía de Entrevista Semiestructurada para Estudiantes

Se diseñó una guía de ocho preguntas abiertas orientadas a explorar: (1) las vivencias de discriminación o exclusión experimentadas en el aula, (2) el conocimiento y la valoración de las

culturas de sus compañeros, y (3) el sentido de pertenencia y el bienestar en el entorno escolar. Las entrevistas se realizaron de forma individual a una muestra intencional de 10 estudiantes 2 por grupo étnico-cultural, seleccionados por su disposición a compartir sus experiencias y por representar la diversidad étnica del aula. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 20 minutos y fue grabada con autorización previa. Las entrevistas se aplicaron en dos momentos: al inicio del proceso (diagnóstico) y al finalizar la implementación (evaluación), lo que permite comparar las percepciones de los estudiantes antes y después de la intervención.

Guía de Entrevista Semiestructurada para Docentes

Se diseñó una guía de seis preguntas dirigida a los 2 docentes titulares del grado sexto, orientadas a identificar: (1) las percepciones docentes sobre la diversidad cultural en el aula, (2) las estrategias pedagógicas que utilizan actualmente para abordar la diversidad, y (3) los principales obstáculos que encuentran para promover una convivencia intercultural. Las entrevistas docentes se realizaron en la fase diagnóstica y aportaron una perspectiva institucional sobre el problema que complementó y enriqueció los datos obtenidos con los estudiantes.

Lista de Cotejo para Actividades Lúdicas

Se diseñó una lista de cotejo de 10 indicadores observables, distribuidos en tres dimensiones: (1) participación activa (3 indicadores), (2) cooperación intercultural (4 indicadores) y (3) reconocimiento y valoración de la diversidad (3 indicadores). Cada indicador se registra como presente (1) o ausente (0) durante cada sesión de actividad lúdica, lo que permite obtener un puntaje de participación e interacción intercultural por estudiante y por sesión. La lista de cotejo fue diligenciada durante cada una de las actividades implementadas, y adicionalmente por los docentes participantes, lo que facilitó la triangulación de los datos de observación.

Registro Audiovisual

El registro fotográfico y videográfico de las actividades lúdicas tiene un doble propósito: (1) documentar el proceso de implementación como evidencia del trabajo pedagógico realizado, y (2) proporcionar material para el análisis posterior de las interacciones interculturales que pudieran no haber sido captadas en el diario de campo durante el desarrollo de la sesión. Los registros audiovisuales se analizaron mediante una guía de observación diferida que identifica tipos de interacción entre estudiantes de distintos grupos étnico-culturales.

Procedimientos de Análisis de Datos

El análisis de los datos sigue procedimientos diferenciados para la información cuantitativa y cualitativa, que se integran en la fase de triangulación mediante el modelo de convergencia propuesto por Hernández et al. (2014). Este modelo permite comparar e integrar los resultados de ambas vías analíticas para obtener una comprensión más completa y válida del fenómeno estudiado.

Análisis Cuantitativo

Los datos obtenidos con la escala de actitudes interculturales tipo Likert se analizaron mediante estadística descriptiva. se calculó la media, la desviación estándar y los porcentajes de distribución por ítem y por dimensión, tanto para el pre-test como para el pos-test.

La comparación de los resultados pre-test y pos-test se realizó mediante el cálculo de la diferencia de medias y el porcentaje de variación, con el fin de determinar la magnitud de los cambios producidos por la intervención. Los datos de la lista de cotejo se analizaron mediante frecuencias absolutas y relativas por indicador y por sesión, lo que permitió identificar la evolución de la participación y la cooperación intercultural a lo largo del trabajo investigativo.

Todos los datos cuantitativos fueron procesados con Microsoft Excel y organizados en tablas y gráficos de presentación.

Análisis Cualitativo

Los datos cualitativos provenientes de diarios de campo, entrevistas y registros audiovisuales se analizaron resultando mediante el método de análisis de contenido temático (Bardin, 1996), organizado en tres fases: (a) prelectura y organización del material, (b) codificación abierta para identificar unidades de significado relevantes, y (c) categorización y construcción de categorías temáticas. Las categorías de análisis se definieron con base al marco teórico, percepciones, actitudes interculturales, apropiación cultural, motivación, participación, e impacto pedagógico y se refinaron inductivamente durante el proceso de codificación. Las entrevistas fueron transcritas y sometidas a codificación axial para identificar relaciones entre categorías. Los registros audiovisuales fueron analizados con una guía de observación diferida que identifica tipos de interacción intercultural entre pares de distintos grupos étnico-culturales.

Triangulación de Datos

La triangulación se realizó en dos niveles; La triangulación metodológica contrasta los hallazgos obtenidos con distintos instrumentos escala cuantitativa, entrevistas, observación y registro audiovisual para identificar convergencias y divergencias. La triangulación de informantes contrasta las perspectivas de los estudiantes, los docentes y la coordinadora académica. Los resultados convergentes fortalecen la validez de los hallazgos, los divergentes se analizan en profundidad para comprender las razones de la diferencia.

Tabla 3

Categorías, Subcategorías, Instrumentos y Procedimientos de Análisis

Categoría	Subcategorías	Instrumentos vinculados	Procedimiento de análisis
Percepciones y actitudes interculturales	Valoración de la diversidad, disposición al intercambio cultural e identificación de prejuicios	Escala Likert, entrevistas a estudiantes y diario de campo	Comparación pre-test / pos-test (estadística descriptiva) y codificación temática de entrevistas
Apropiación cultural	Incorporación de saberes, uso de expresiones culturales de otros y referencias a otras tradiciones	Lista de cotejo, diario de campo y registro audiovisual	Análisis de contenido de registros y triangulación con diario de campo
Motivación y participación	Grado de implicación, iniciativa y actitud colaborativa durante las actividades	Lista de cotejo, diario de campo y registro audiovisual	Análisis de cotejo por sesión y narrativas del diario de campo
Impacto pedagógico	Cambios en el clima del aula, reducción de situaciones de	Escala Likert, entrevistas y diario de campo	Triangulación de fuentes cualitativas, cuantitativas y

Categoría	Subcategorías	Instrumentos vinculados	Procedimiento de análisis
	exclusión y desarrollo de competencias interculturales		análisis de variación (pre/pos)

Nota. Elaboración propia (2026).

Fases del Proceso de Investigación-Acción Participativa

El proceso investigativo se desarrolló en cuatro fases cíclicas propias de la IAP (Kemmis & McTaggart, 1988):

Fase 1: Diagnóstico. Se realizaron observaciones participantes sistemáticas en el aula de sexto grado tiempo mencionado en el diario de campo. Se aplicó el pre-test de la escala de actitudes interculturales a los 35 estudiantes y se realizaron las entrevistas semiestructuradas.

El análisis del diagnóstico permitió identificar los principales focos de exclusión intercultural y orientar el diseño de las actividades lúdicas.

Fase 2: Planificación. Con base en el diagnóstico y en los marcos conceptual y teórico de la investigación, se diseñaron las cinco actividades lúdicas y pedagógicas, los materiales de cada sesión, la lista de cotejo y el protocolo de registro audiovisual. Las actividades fueron revisadas y ajustadas con la participación de los docentes del grado sexto, en coherencia con el principio participativo de la IAP.

Fase 3: Implementación y observación. Se ejecutaron las actividades lúdicas propuestas en el aula de sexto grado. En cada sesión se diligenció la lista de cotejo, se llevó el registro en el

diario de campo y se realizó el registro audiovisual. Los docentes participantes también llevaron sus propios registros de observación, que se integraron al análisis mediante triangulación.

Fase 4: Reflexión y evaluación. Se aplicó el pos-test de la escala de actitudes interculturales a los 35 estudiantes y se realizaron las entrevistas de cierre con los algunos estudiantes seleccionados. Se analizaron todos los datos recolectados siguiendo los procedimientos descritos, los resultados fueron socializados con los docentes, el equipo directivo del plantel educativo en una sesión de devolución y constituyó un espacio de reflexión colectiva sobre el proceso vivido.

Recopilación de Datos y Construcción de Resultados

Escala de Actitudes Interculturales

Instrumento de investigación — Pre-test

Licenciatura en Etnoeducación · UNAD ·

Investigadora: Eliandra Margarita Redondo Cruz

Tabla 1

Datos del Participante

Código participante	Origen étnico-cultural
Edad	Sexo

Nota. Elaboración propia (2026).

Instrucciones

Lee cada una de las siguientes afirmaciones con atención. Marca con una X o rellena el círculo (○) en la casilla que mejor describa lo que piensas o sientes en este momento, antes de

cualquier actividad. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Responde con sinceridad el instrumento es anónimo y sus resultados solo se usarán con fines de investigación educativa.

Escala de respuesta: 1 Totalmente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 De acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo.

Tabla 2

Cuestionario del Instrumento de Recolección de Información

Dimensión 1: Valoración de la diversidad cultural					
	1	2	3	4	5
1. Me alegra que en mi salón haya estudiantes de diferentes culturas y orígenes étnicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Creo que las diferencias culturales entre mis compañeros enriquecen las clases y la convivencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dimensión 2: Disposición al intercambio intercultural					
	1	2	3	4	5
3. Estaría dispuesto/a a trabajar en un grupo con compañeros de un origen cultural diferente al mío.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Me interesa conocer las costumbres, historias, tradiciones de las comunidades wayuu, afrodescendiente y arahuaca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dimensión 3: Identificación y rechazo de prejuicios étnicos					
	1	2	3	4	5

5. Considero que hacer burlas o comentarios negativos sobre el origen étnico de un compañero es una forma de discriminación.

6. Creo que los prejuicios sobre personas indígenas o afrodescendientes son injustos y deben cambiarse

Dimensión 4: Sentido de pertenencia al colectivo del aula

1 2 3 4 5

7. Me siento parte de este grupo, aunque seamos de culturas y orígenes diferentes.

8. Pienso que este salón sería un mejor lugar si todos respetáramos y valoráramos las diferencias culturales.

Nota. Elaboración propia (2026).

Resultados

Acercamiento a la Variable – Resultados Iniciales

La fase diagnóstica de esta investigación-acción participativa (IAP) tuvo como propósito central caracterizar las percepciones, actitudes y comportamientos de los 35 estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Denzil Escolar (INEDE) frente a la diversidad e interculturalidad, antes de cualquier intervención pedagógica. Los datos recolectados mediante el pre-test de la escala de actitudes interculturales tipo Likert, las entrevistas semiestructuradas y el diario de campo permitieron trazar un mapa detallado de la relación inicial de los participantes con la variable de estudio.

Los resultados evidencian mejoras en la interacción entre los estudiantes, una disminución de actitudes discriminatorias y un mayor reconocimiento de la diversidad cultural. Asimismo, se identificó que las actividades lúdicas facilitaron la participación activa y la construcción de vínculos entre pares.

Resultados Cuantitativos del Pre-test

La aplicación de la escala de actitudes interculturales (20 ítems, 4 dimensiones, escala 1–5) a los 35 estudiantes arrojó los siguientes resultados iniciales:

- El 68,6 % de los participantes no reconocía la diversidad cultural del aula como una riqueza pedagógica, sus puntuaciones en la dimensión de valoración de la diversidad fueron inferiores a 3,0 lo que indica una posición predominantemente neutral o negativa frente a la presencia de compañeros de distintos orígenes étnicos y culturales.
- El 45,7 % reportó haber sido testigo de situaciones de discriminación dentro del salón de clases, mientras que el 31,4 % afirmó haber sido víctima directa de alguna forma de exclusión basada en su origen étnico o cultural durante el año lectivo.

- La disposición inicial al trabajo en grupos étnicamente heterogéneos fue del 41,4 % evidenciando que menos de la mitad del estudiantado estaba dispuesto a colaborar activamente con pares de origen cultural diferente al propio.

Estos resultados iniciales revelan que la convivencia intercultural en el aula no se producía de manera espontánea, ni positiva a pesar de la marcada diversidad étnica del grupo.

Percepciones y Comportamientos Identificados en Entrevistas y Diario de Campo.

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a una muestra intencional de estudiantes (2 por grupo étnico-cultural) profundizaron y enriquecieron los datos cuantitativos anteriores. Los hallazgos cualitativos permitieron identificar tres patrones de percepción iniciales.

Estudiantes de origen wayuu, afrodescendiente y arahuaco. Invisibilizarían y desvalorización cultural en grupos minoritarios. Los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas y afrodescendientes describieron sentimientos recurrentes de invisibilización y desvalorización de sus saberes culturales en el espacio escolar. Sus conocimientos ancestrales, lenguas maternas y prácticas tradicionales eran frecuentemente ignorados o tratados como elementos folclóricos sin valor pedagógico real. Una estudiante wayuu, señaló que cuando hablaba de las tradiciones de su comunidad los demás compañeros no prestaban atención o reían, lo que la llevaba a evitar compartir aspectos de su identidad cultural.

- Estudiantes mestizos. Estos estudiantes tendían a reproducir estereotipos culturales aprendidos en sus entornos familiares y mediáticos. En las entrevistas iniciales, varios de estos estudiantes normalizaban expresiones discriminatorias hacia sus compañeros indígenas y afrodescendientes, sin identificarlas como formas de exclusión. Un estudiante mestizo manifestó que las bromas sobre la vestimenta wayuu o el cabello de los

compañeros afrodescendientes eran percibidas como "juego" y no como conducta discriminatoria.

- Tendencia observada en todo el grupo. Segregación étnica espontánea durante las actividades, las observaciones registradas en el diario de campo confirmaron una tendencia generalizada y sistemática al agrupamiento por origen étnico durante las actividades de clase. Los estudiantes wayuu trabajaban preferentemente entre sí, al igual que los afrodescendientes y los arahuacos. Los estudiantes mestizos conformaban el grupo mayoritario y tendían a monopolizar los espacios de participación en las dinámicas colectivas. Esta segmentación espontánea del espacio áulico constituye una de las manifestaciones más visibles de las barreras para la inclusión intercultural identificadas en la institución.

En síntesis, los resultados de la fase diagnóstica evidenciaron que los participantes se relacionaban inicialmente con la variable de la interculturalidad desde una posición predominantemente pasiva, marcada por la reproducción de prejuicios étnicos y la ausencia de estrategias pedagógicas que promovieran el contacto intercultural positivo. Esta caracterización inicial fundamentó el diseño y la implementación de las actividades lúdicas desarrolladas.

Resultados de la Experimentación con la Variable. La fase de experimentación consistió en la implementación de unas actividades lúdicas y pedagógicas diseñadas específicamente para el contexto pluriétnico del grado sexto de la INEDE. Las actividades se desarrollaron en varias semanas. A continuación, se presentan las actividades implementadas, junto con los resultados observados y las reflexiones de las participantes registradas en el diario de campo, la lista de cotejo y las entrevistas de seguimiento.

Tabla 3*Actividades Lúdicas Implementadas: Descripción y Propósito*

Actividad	Sesión / Duración	Descripción y propósito
El mercado cultural	Sesión 1 90 min	Grupos étnicamente mixtos presentan artesanías, gastronomía y expresiones artísticas. Contacto directo y reconocimiento mutuo.
Cuentos del viento	Sesión 2 90 min	Narrativa oral de tradiciones wayuu, afrodescendiente, arahuaca, mestiza y venezolana. Reflexión grupal sobre valores compartidos.
El gran mural intercultural	Sesión 3 120 min	Creación colectiva de un mural con roles diferenciados en grupos de 5 estudiantes de distintos orígenes culturales.
Juegos tradicionales compartidos	Sesión 4 90 min	Juegos propios de las culturas del aula (wayuu, afrocolombiano y mestizo) en condiciones de igualdad y cooperación.
Círculo de la palabra	Sesión 5 60 min	Diálogo estructurado sobre experiencias de discriminación y construcción colectiva de normas de convivencia intercultural.

Nota. Elaboración propia (2026).

Sesión 1: El mercado Cultural

En la primera actividad, los 35 estudiantes se organizaron en grupos étnico-culturales mixtos conformados intencionalmente como investigadora para garantizar la heterogeneidad.

Cada grupo presentó productos artesanales, gastronomía y expresiones artísticas de las diferentes culturas representadas en el aula.

Las respuestas iniciales de los participantes fueron cautelosas, varios estudiantes expresaron incomodidad al ser asignados a grupos con compañeros de orígenes distintos al propio, sin embargo, a medida que avanzó la dinámica, el diario de campo, registró y momentos espontáneos de curiosidad e interés. Estudiantes mestizos que al inicio de la sesión mostraban desinterés comenzaron a hacer preguntas sobre el proceso de elaboración de mochilas wayuu y sobre los ingredientes de preparaciones gastronómicas afrocolombianas. La lista de cotejo de esta sesión registró un 62,8 % de indicadores de cooperación intercultural presentes, lo que constituye la línea de base de la experimentación.

"Al principio no quería estar en el grupo porque no conozco a esas personas, pero después fue chévere porque aprendí cosas que no sabía de ellos. Estudiante mestizo, diario de campo sesión 1."

Sesión 2: Cuentos del Viento

La segunda actividad convocó a estudiantes wayuu, afrodescendientes, arahuacos, mestizos y extranjeros a compartir historias orales tradicionales de sus respectivas culturas. Esta sesión representó un punto de inflexión en el proceso: por primera vez, los saberes ancestrales de los estudiantes indígenas y afrodescendientes ocuparon un lugar central en la dinámica pedagógica.

Las reflexiones registradas en el diario de campo destacan la transformación visible en la actitud de los estudiantes wayuu y arahuacos, quienes en sesiones anteriores tendían a permanecer en silencio, al asumir el rol de narradores de sus tradiciones orales, su postura corporal y su participación cambiaron notablemente varios compañeros mestizos expresaron

sorpresa ante la riqueza simbólica de los relatos compartidos. La fase de reflexión grupal al final de la sesión generó comparaciones espontáneas entre los valores presentes en las distintas narrativas culturales, identificando elementos comunes como la solidaridad comunitaria, el respeto por la naturaleza y la transmisión intergeneracional del conocimiento.

"Nunca pensé que los cuentos wayuu tuvieran tantas cosas parecidas a los cuentos de mi abuela. Estudiante afrodescendiente, registro de reflexión grupal sesión 2."

Sesión 3: El Gran Mural Intercultural

La actividad de creación colectiva del mural intercultural fue la de mayor duración (120 minutos) y exigió el mayor nivel de coordinación entre los participantes. Los 35 estudiantes se organizaron en siete grupos de cinco, cada uno con distinto origen cultural, y se asignaron roles diferenciados (diseñador, colorista, narrador de la imagen, investigador cultural y coordinador del grupo) para operacionalizar los principios del aprendizaje cooperativo.

El proceso de creación generó interacciones interculturales de mayor profundidad que las observadas en las sesiones anteriores: los estudiantes debatieron activamente sobre qué elementos culturales incluir en el mural, cómo representar visualmente las distintas identidades étnicas y cómo articular sus propuestas en una composición colectiva coherente. El diario de campo registró varios momentos de negociación intercultural en los que los estudiantes tuvieron que ceder ante perspectivas diferentes a las propias. La lista de cotejo de esta sesión registró un 77,1 % de indicadores de cooperación intercultural presentes y el mayor valor registrado hasta ese momento.

Sesión 4: Juegos Tradicionales Compartidos

La cuarta sesión introdujo juegos propios de las culturas wayuu, afrocolombiana y mestiza. La estructura lúdica de la actividad generó las condiciones descritas por la hipótesis del

contacto intergrupal de Allport (1954) igualdad de estatus entre los participantes, objetivos comunes, cooperación para lograrlos y apoyo institucional. El contexto del juego redujo las barreras de comunicación y los estudiantes interactuaron con mayor espontaneidad que en cualquier sesión anterior.

El diario de campo registró múltiples episodios de risa compartida, ayuda mutua y comentarios de admiración hacia habilidades que los estudiantes desconocían de sus compañeros, los estudiantes no habían intercambiado palabras fuera de las dinámicas organizadas comenzaron a interactuar espontáneamente durante los descansos, los docentes participantes coinciden en sus registros de observación en señalar esta sesión como el momento de mayor transformación visible en el clima relacional del grupo.

Sesión 5: Círculo de la Palabra

La última actividad constituyó el espacio de mayor profundidad reflexiva de toda la intervención. En un formato de diálogo estructurado, los estudiantes compartieron experiencias personales de discriminación y exclusión vividas en el aula, construyendo colectivamente normas de convivencia intercultural que quedaron plasmadas en un documento firmado por todos los participantes.

Esta sesión generó procesos de reflexión crítica que en términos freirianos, se aproximan a lo que Freire (1970) denominó concienciación, el reconocimiento colectivo de las estructuras de exclusión que los propios participantes reproducían y padecían. Varios estudiantes mestizos expresaron, por primera vez de manera pública, haber identificado en sí mismos actitudes discriminatorias que antes no reconocían como tales. Por otro lado, los estudiantes wayuu y afrodescendientes reportaron sentirse escuchados y valorados de una manera que no habían experimentado previamente en el espacio escolar.

"Nunca me había puesto a pensar que lo que les decía a mis compañeros los hacía sentir mal. Ahora lo entiendo. Estudiante mestizo, círculo de la palabra sesión 5."

"Aquí pude decir cómo me siento cuando me dicen cosas por ser wayuu."

Fue la primera vez que me escucharon de verdad. Estudiante wayuu, círculo de la palabra sesión 5."

En conjunto con los resultados de la fase de experimentación evidencian una trayectoria progresiva de apertura intercultural desde las reacciones inicialmente cautelosas de la sesión 1, pasando por los momentos de descubrimiento y curiosidad de las sesiones 2 y 3, hasta las interacciones espontáneas y la reflexión crítica de las sesiones 4 y 5. Esta progresión es coherente con los postulados del aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1999) y con la hipótesis del contacto intergrupal (Allport, 1954), fundamenta las variaciones reportadas en el siguiente apartado.

Identificación y Análisis de las Variaciones

La fase de reflexión y evaluación permitió identificar y analizar las variaciones producidas en las percepciones, actitudes y comportamientos interculturales de los participantes como resultado de la intervención. Los datos comparativos entre el pre-test y el pos-test, fueron complementados con los registros cualitativos de las entrevistas de cierre y el diario de campo, constituyen la base empírica de este análisis.

Variaciones Cuantitativas: Comparación Pre-test / Pos-test

La aplicación del pos-test de la escala de actitudes interculturales a los 35 estudiantes al finalizar la implementación mostró cambios positivos estadísticamente relevantes en todas las dimensiones medidas.

La Tabla 7 presenta los resultados comparativos entre el pre-test y el pos- test.

Tabla 4*Comparación de Resultados Pre-Test y Pos-Test de la Escala de Actitudes Interculturales*

Indicador de actitud intercultural	Pre-test	Pos-test	Variación
Reconocimiento de la diversidad como riqueza pedagógica	31,4 % (n=11)	77,1 % (n=27)	+40,0 pp
Disposición al trabajo en grupos étnicamente heterogéneos	41,4 % (n=14)	77,1 % (n=27)	+35,7 pp
Reportes de haber sido víctima de exclusión étnica	31,4 % (n=11)	14,3 % (n=5)	-17,1 pp
Testigos de situaciones de discriminación en el aula	45,7 % (n=16)	22,9 % (n=8)	+22,8 pp

Nota. pp = puntos porcentuales. Elaboración propia (2026).

Los datos de la Tabla 5 revelan cuatro variaciones de especial relevancia:

- La variación más significativa se produjo en el reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza pedagógica, que aumentó 40,0 puntos porcentuales del 31,4 % al 71,4 %, lo que indica que la mayoría del estudiantado modificó su percepción inicial sobre la diversidad étnica del aula.
- La disposición al trabajo colaborativo en grupos étnicamente heterogéneos aumentó 35,7 puntos porcentuales del 41,4 % al 77,1 %, evidenciando una transformación significativa en la predisposición de los estudiantes hacia la cooperación intercultural.

- Los reportes de victimización por exclusión étnica disminuyeron 17,1 puntos porcentuales del 31,4 % al 14,3 %, lo que sugiere una reducción real en las dinámicas de exclusión al interior del aula.
- Los testimonios de haber presenciado situaciones de discriminación se redujeron 22,8 puntos porcentuales del 45,7 % al 22,9 %, reforzando la tendencia observada en el indicador anterior.

Complementariamente, los datos de la lista de cotejo evidenciaron un incremento progresivo en los indicadores de cooperación intercultural a lo largo de las sesiones: del 62,8 % en la sesión 1 al 88,6 % en la sesión 5, lo que refleja una curva de aprendizaje intercultural consistente con la progresión teórica esperada.

Variaciones Cualitativas: Análisis del Discurso y la Práctica

Las entrevistas de cierre con los estudiantes seleccionados confirmaron que enriquecieron las tendencias cuantitativas. El análisis de contenido temático identificó tres tipos de variación ontológica en el discurso de los participantes:

Transformación en la autoidentificación cultural de los grupos minoritarios

Los estudiantes wayuu y afrodescendientes reportaron que al finalizar la intervención lograron sentirse más reconocidos y valorados en el espacio escolar. A diferencia de las entrevistas iniciales en las que prevalecían los sentimientos de invisibilización, las entrevistas de cierre mostraron un cambio discursivo hacia el orgullo identitario y la disposición a compartir sus saberes culturales con el grupo. Este cambio es coherente con los postulados de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), que señala que el reconocimiento de las identidades culturales minoritarias es condición para la construcción de relaciones interculturales simétricas.

Concienciación crítica en el grupo mestizo

Varios estudiantes mestizos expresaron en las entrevistas de cierre haberse dado cuenta por primera vez de los estereotipos que reproducían inconscientemente hacia sus compañeros de origen indígena y afrodescendiente. Este proceso de toma de conciencia constituye, en términos freirianos, un primer paso hacia la superación de la educación bancaria y la construcción de una praxis pedagógica emancipadora (Freire, 1970). La diferencia entre el discurso inicial que normalizaba las conductas discriminatorias como "bromas" y el discurso final que las reconocía como formas de exclusión es uno de los hallazgos cualitativos más relevantes de la investigación.

Variación en los patrones de interacción espontánea

El diario de campo registró, a partir de la sesión 4, cambios observables en los patrones de agrupamiento espontáneo de los estudiantes: la segmentación étnica que caracterizaba las dinámicas iniciales comenzó a ceder ante interacciones más heterogéneas, tanto dentro de las actividades programadas como en los espacios informales (descansos, entrada y salida de clases). Aunque este cambio es incipiente y su sostenibilidad en el tiempo no puede garantizarse con los datos de este estudio, constituye una evidencia de transformación ontológica en la práctica cotidiana del aula.

Análisis integrado de las variaciones desde los referentes teóricos

Los cambios identificados en las fases cuantitativa y cualitativa son coherentes con los marcos teóricos que sustentan esta investigación. Desde la perspectiva del modelo de Booth y Ainscow (2020), las variaciones observadas inciden principalmente en la dimensión de prácticas inclusivas: los estudiantes modificaron sus comportamientos de exclusión y comenzaron a participar en dinámicas de cooperación intercultural. Sin embargo, los cambios en las dimensiones de culturas y políticas institucionales que requerirían transformaciones más

profundas en el modelo pedagógico y las normativas internas son incipientes y demandan intervenciones sostenidas a largo plazo.

Desde la hipótesis del contacto intergrupales (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006), las condiciones creadas por las actividades lúdicas igualdad de estatus, objetivos comunes, cooperación y apoyo institucional generaron los efectos esperados: reducción de los prejuicios intergrupales y mejora de las actitudes hacia la diversidad. El incremento progresivo en los indicadores de cooperación intercultural a lo largo de las cinco sesiones es especialmente coherente con los mecanismos de cambio de actitud descritos por esta teoría.

Desde la teoría del aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1999), la asignación de roles diferenciados en grupos heterogéneos implementada especialmente en la sesión 3 demostró ser eficaz para generar interdependencia positiva y responsabilidad individual, condiciones que la investigación empírica ha identificado como predictores robustos de la reducción de prejuicios intergrupales en contextos de diversidad cultural (Hijar et al., 2023).

En síntesis, las variaciones identificadas confirman que la intervención pedagógica produjo cambios ontológicos reales en las percepciones, actitudes y comportamientos interculturales de los participantes, aunque con diferente intensidad según el origen étnico-cultural del subgrupo y la dimensión analizada. Estos resultados son consistentes con la hipótesis de investigación y dan respuesta afirmativa a la pregunta de investigación planteada: las actividades lúdicas y pedagógicas sí pueden fortalecer la inclusión de la diversidad e interculturalidad en los estudiantes de sexto grado de la INEDE.

Análisis y Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian que las actividades lúdicas y pedagógicas implementadas favorecieron transformaciones significativas en las dinámicas de convivencia intercultural de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Denzil Escolar. Las variaciones identificadas entre el pre-test y el pos-test muestran no solo una disminución de actitudes discriminatorias, sino también una mayor disposición al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural dentro del aula. Estos hallazgos permiten afirmar que la inclusión educativa requiere acciones pedagógicas intencionadas y contextualizadas, especialmente en territorios pluriétnicos como La Guajira. En este sentido, los resultados coinciden con lo planteado por UNESCO (2025), al señalar que la inclusión educativa implica eliminar barreras sociales y culturales que limitan la participación plena de los estudiantes. De igual manera, la investigación confirma que las prácticas pedagógicas centradas en la cooperación y el diálogo pueden generar ambientes escolares más equitativos y participativos.

Uno de los cambios más relevantes observados durante el proceso investigativo fue la transformación en la percepción de la diversidad cultural por parte de los estudiantes. Durante la fase diagnóstica, gran parte del grupo asociaba las diferencias étnicas con elementos de separación o conflicto; sin embargo, tras la implementación de las actividades lúdicas, comenzó a consolidarse una visión más positiva de la pluralidad cultural. Este resultado guarda relación con lo expuesto por CLACSO (2020), cuando sostiene que la interculturalidad en el ámbito educativo debe orientarse hacia la construcción de relaciones basadas en el reconocimiento mutuo y la valoración de las diferencias. A partir de las experiencias desarrolladas en el aula, los estudiantes empezaron a comprender que las distintas tradiciones, lenguas y costumbres

presentes en el grupo constituían una oportunidad de aprendizaje colectivo. De esta manera, la diversidad dejó de percibirse únicamente como diferencia y comenzó a asumirse como una riqueza pedagógica y humana.

Las actividades centradas en la oralidad y el intercambio de experiencias culturales permitieron fortalecer la participación de los estudiantes pertenecientes a grupos históricamente invisibilizados dentro del entorno escolar. Particularmente, los estudiantes wayuu y afrodescendientes mostraron una mayor disposición para compartir sus saberes y expresiones culturales después de las primeras sesiones. Este aspecto resulta relevante porque evidencia que las estrategias pedagógicas interculturales contribuyen al fortalecimiento del sentido de pertenencia y la autoestima cultural. Al respecto, la Universidad de los Andes (2019) señala que la etnoeducación debe reconocer los conocimientos ancestrales de las comunidades étnicas como saberes legítimos dentro del proceso formativo. En consecuencia, el hecho de que los estudiantes pudieran narrar sus historias, explicar sus tradiciones y participar desde sus referentes culturales permitió contrarrestar dinámicas previas de invisibilización y exclusiones identificadas durante la fase diagnóstica.

Otro aspecto significativo del análisis se relaciona con la disminución progresiva de conductas discriminatorias dentro del aula. Los registros obtenidos en el diario de campo y en las entrevistas finales evidenciaron una reducción de burlas, comentarios ofensivos y actitudes de segregación entre los estudiantes. Este cambio puede interpretarse como resultado de las dinámicas cooperativas generadas durante las actividades pedagógicas implementadas. Según Hajar et al. (2023), los espacios educativos que promueven la interacción democrática y el reconocimiento intercultural favorecen la construcción de relaciones sociales más inclusivas y reducen prácticas de exclusión. En el caso de esta investigación, las actividades permitieron que

estudiantes que inicialmente evitaban interactuar entre sí comenzaron a compartir tareas, opiniones y experiencias comunes. La cooperación se convirtió así en un mecanismo pedagógico que facilitó el acercamiento entre culturas y la construcción de vínculos basados en el respeto mutuo.

De igual manera, el desarrollo de actividades grupales favoreció cambios importantes en los patrones de interacción observados en el aula. Durante las primeras semanas, predominaba una organización espontánea basada en afinidades étnicas, situación que limitaba el intercambio cultural entre los estudiantes. Sin embargo, a medida que avanzó la intervención, comenzaron a evidenciarse agrupamientos más heterogéneos y relaciones de cooperación más abiertas. Este resultado coincide con los planteamientos de UNIR (2022), que destacan que la diversidad cultural en el aula puede convertirse en una oportunidad pedagógica cuando existen estrategias que promuevan la participación conjunta y el aprendizaje compartido. En este sentido, las actividades lúdicas no solo favorecieron la integración entre estudiantes de distintos orígenes, sino que también contribuyeron a disminuir las barreras relacionales que inicialmente dificultaban la convivencia intercultural dentro del grupo.

La implementación de juegos tradicionales y actividades creativas también tuvo un impacto importante en la motivación y participación de los estudiantes. A diferencia de las dinámicas convencionales de clase, las estrategias lúdicas permitieron generar ambientes de aprendizaje más dinámicos y participativos, donde todos los estudiantes encontraron posibilidades de expresión y reconocimiento. Caballero (2021) sostiene que las actividades lúdicas favorecen aprendizajes significativos porque reducen tensiones, estimulan la participación y fortalecen las habilidades sociales. Esta afirmación se refleja en los resultados obtenidos, ya que las sesiones de trabajo colectivo propiciaron interacciones más espontáneas y

colaborativas entre los participantes. Además, el componente recreativo facilitó que los estudiantes se involucraran activamente en las actividades sin percibirlas únicamente como obligaciones académicas, lo que contribuyó a fortalecer el clima relacional y la disposición al trabajo cooperativo dentro del aula.

A pesar de los avances identificados, los resultados también muestran que los procesos de inclusión intercultural requieren continuidad y fortalecimiento institucional. Aunque disminuyeron las manifestaciones explícitas de discriminación, algunas actitudes estereotipadas persistieron de manera ocasional durante determinadas interacciones. Esta situación evidencia que las prácticas de exclusión responden a construcciones sociales y culturales que no pueden transformarse únicamente mediante intervenciones de corta duración. Lorduy y Ocampo (2022) señalan que la educación inclusiva enfrenta importantes desafíos estructurales en Colombia debido a la persistencia de barreras sociales, culturales e institucionales. Por ello, si bien las actividades implementadas generaron cambios positivos en el grupo participante, estos avances deben consolidarse mediante procesos pedagógicos permanentes que involucren no solo a los estudiantes, sino también a docentes, directivos y familias dentro de la comunidad educativa.

Desde la perspectiva del Índice de Inclusión, los resultados alcanzados evidencian avances principalmente en el ámbito de las prácticas inclusivas desarrolladas dentro del aula. Booth y Ainscow (2015) plantean que la inclusión educativa debe abordarse desde tres dimensiones complementarias: culturas, políticas y prácticas inclusivas. En el caso de esta investigación, las actividades pedagógicas lograron transformar parcialmente las dinámicas de interacción y participación entre los estudiantes; sin embargo, aún se requiere fortalecer las dimensiones institucionales relacionadas con las políticas y culturas escolares. Aunque la institución reconoce la diversidad étnica de su estudiantado, todavía es necesario consolidar

estrategias permanentes de educación intercultural que trasciendan actividades aisladas. En consecuencia, los resultados sugieren la importancia de institucionalizar este tipo de propuestas pedagógicas como parte integral del currículo y de los procesos de convivencia escolar.

En relación con la brecha de conocimiento identificada, esta investigación aporta evidencia contextualizada sobre el impacto de las actividades lúdicas interculturales en un entorno escolar pluriétnico de La Guajira. Si bien existen estudios sobre inclusión y diversidad cultural en Colombia, aún son limitadas las investigaciones centradas específicamente en experiencias pedagógicas desarrolladas con estudiantes wayuu, afrodescendientes y mestizos dentro de instituciones urbanas del departamento. En este sentido, los hallazgos contribuyen a ampliar la comprensión sobre cómo las estrategias basadas en el juego, la cooperación y el intercambio cultural pueden favorecer procesos de inclusión educativa. Rodríguez (2025) destaca que la diversidad cultural en la educación primaria representa tanto retos como oportunidades para la formación integral de los estudiantes. Precisamente, esta investigación demuestra que las diferencias culturales pueden convertirse en elementos potenciadores del aprendizaje y la convivencia cuando son abordadas desde enfoques pedagógicos participativos e inclusivos.

Es así como, los resultados permiten concluir que la inclusión intercultural no se produce de manera espontánea dentro de las instituciones educativas, sino que requiere acciones pedagógicas conscientes, sostenidas y contextualizadas. Las actividades implementadas evidenciaron que el juego, el diálogo y el trabajo cooperativo constituyen herramientas eficaces para fortalecer el respeto por la diversidad cultural y mejorar las relaciones entre estudiantes de distintos orígenes étnicos. Asimismo, la investigación confirma que las prácticas educativas inclusivas adquieren mayor efectividad cuando reconocen las realidades socioculturales específicas de los participantes. En coherencia con Cristancho (2023), promover la inclusión

educativa implica construir espacios donde todas las identidades culturales sean valoradas en igualdad de condiciones. Por ello, avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural exige no solo transformar las prácticas pedagógicas del aula, sino también fortalecer políticas institucionales orientadas al reconocimiento, la equidad y la convivencia democrática.

Conclusiones y Recomendaciones

La investigación confirmó que las actividades lúdicas y pedagógicas constituyen estrategias eficaces para fortalecer la inclusión de la diversidad e interculturalidad en los 35 estudiantes de sexto grado de la INEDE de Riohacha. Los resultados evidenciaron cambios positivos significativos en las actitudes interculturales de los estudiantes, en la frecuencia de las interacciones entre pares de distintos orígenes culturales y en la reducción de los reportes de exclusión étnica en el aula.

La investigación-acción participativa con enfoque mixto demostró ser el diseño metodológico más coherente con el problema, los objetivos y el marco teórico de la investigación: permitió articular diagnóstico, intervención y evaluación en un proceso participativo que constituyó a los estudiantes y docentes en sujetos activos del cambio educativo.

Como recomendaciones se propone: (a) institucionalizar las actividades lúdicas interculturales como componente permanente del currículo de la INEDE, articulándolas con el modelo pedagógico holístico de la institución; (b) capacitar a los docentes en interculturalidad crítica y pedagogías activas para garantizar la coherencia pedagógica de las intervenciones; (c) diseñar un protocolo institucional de atención a situaciones de discriminación étnica y cultural que complemente las estrategias preventivas implementadas; y (d) extender la propuesta a otros grados de bachillerato y a las demás sedes de la institución, adaptando las actividades a las características de cada grupo.

La investigación permitió evidenciar que las actividades lúdicas y pedagógicas no solo son estrategias efectivas para fortalecer la inclusión intercultural, sino que también constituyen herramientas pedagógicas capaces de generar transformaciones significativas en las dinámicas relacionales del aula. Los cambios observados en las actitudes, interacciones y percepciones de

los estudiantes confirman que la inclusión no es un proceso espontáneo, sino el resultado de intervenciones pedagógicas intencionadas y contextualizadas.

Asimismo, se confirma que la investigación-acción participativa con enfoque mixto es un diseño metodológico pertinente para abordar problemáticas educativas complejas, al integrar comprensión, intervención y transformación en un mismo proceso.

Referencias Bibliográficas

- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://archive.org/details/booth-t.-y-ainscow-m.-guia-para-la-educacion-inclusiva.-desarrollando-el-aprendizaje-y-la-participacion>
- Caballero, E. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 861–878. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3050>
- CLACSO. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/15705>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>
- Congreso de la República de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993, por la cual se desarrollan los mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388>
- Cristancho, Á. (2023). *La importancia de la diversidad e inclusión en la educación*. Fundación Fepropaz. <https://fepropaz.com/la-importancia-de-la-diversidad-e-inclusion-en-la-educacion/>
- Estay, J. (2021). Vulnerabilidad y vulnerabilizados. Una reflexión para la construcción de democracias y el multiculturalismo del tercer milenio. *Revista de Filosofía*, 38(99), 126–159. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5641873>
- Eurac Research. (2025). *Barreras culturales y cómo superarlas en su empresa global como líder global*. <https://eurac.com/cultural-barriers-and-how-to-overcome-them-in-your-global-company-as-a-global-leader/>
- Gobernación de La Guajira. (2024). *Caracterización poblacional año 2023*.
<https://www.laguajira.gov.co>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6.ª ed.)*. McGraw-Hill.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

- Hijar, V., Rosas, C., Cherre, C., & Vega, M. (2023). Educación, democracia e interculturalidad: Urgencias permanentes en el siglo XXI. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 19, 94–101.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8270662>
- Lorduy, G., & Ocampo, A. (2022). Marco normativo como dimensión macropedagógica: una mirada crítica hacia la educación inclusiva en Colombia. *Palobra*, 22(2), 125–138.
<https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/3707>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). *Declaración universal de derechos humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ornelas, C. (2020). *Educación: Reforma, conflicto y cambio institucional*. En S. Comboni y J. M. Juárez (Eds.), *Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas* (pp. 33–76). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/15705>
- Ortega, C. (2022). *Muestreo no probabilístico: Definición, tipos y ejemplos*. QuestionPro.
<https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-no-probabilistico/>
- Parc. (2025). *¿Qué es la diversidad cultural en el aula y por qué es fundamental para la educación?* <https://parc.com.pe/ejemplos/que-es-la-diversidad-cultural-en-el-aula/>
- Rodríguez, D., Correa, L., Nunziata, C., & Cobos, E. (2023). *Implementación de las políticas de inclusión en las universidades y colegios de la ciudad de Bogotá y Bucaramanga durante*

- el año 2022* [Trabajo de grado, Universidad EAN]. Repositorio EAN <https://dspace8-ean.metabuscador.org/>
- Rodríguez, I. (2025). *Impacto de la diversidad cultural en el aula de educación primaria* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio UdVA. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/75255/TFG-L4104.pdf>
- Transparencia por Colombia. (2023). *Política de diversidad, equidad, inclusión y no discriminación*. <https://transparenciacolombia.org.co/wp-content/uploads/>
- UNESCO. (2025, 21 de febrero). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- UNESCO. (2023). *El derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/right-to-education>
- UNIR. (2021). *Actividades interculturales para promover aulas inclusivas en Primaria*. <https://www.unir.net/revista/educacion/actividades-interculturalidad-inclusion-ninos-ninas-primaria/>
- UNIR. (2022). *Diversidad cultural en el aula: Retos y oportunidades*. <https://www.unir.net/revista/educacion/diversidad-cultural-aula/>
- Universidad Piloto de Colombia. (2024). *Política de educación superior inclusiva*. <https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Politica-de-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Universidad de los Andes. (2019). *Breve apunte sobre la etnoeducación en Colombia*. <https://cienciassociales.uniandes.edu.co/sextante/breve-apunte-sobre-la-etnoeducacion-en-colombia/>
- Velasco, O. (2024). *Qué es la diversidad cultural y cuál es su importancia en la educación*. UNIR México. <https://mexico.unir.net/noticias/educacion/que-es-diversidad-cultural-importancia/>

Apéndices

Apéndice A

Muestras de investigación

PRACTICA E INVESTIGACION PEDAGOGICA