



Concepciones de estudiantes de básica primaria sobre diversidad cultural*

Conceptions of primary school students on cultural diversity

Leidy Posada Torres¹, Estefanía Flórez Villada²

Para citar este artículo: Posada, T. L., Flórez, V. E. (2022). Concepciones de estudiantes de básica primaria sobre diversidad cultural. *Infancias Imágenes*, 21(2), 216-229 DOI: 10.14483/16579089.15447

Recibido: 15-julio-2022 / **Aprobado:** 29-diciembre-2022

Resumen

Este artículo se centra en develar las concepciones de diversidad cultural que poseen los estudiantes de grado segundo de una institución educativa pública de la ciudad de Dosquebradas, Risaralda. Esta investigación se lleva a cabo desde un enfoque hermenéutico, cuya estrategia es el estudio de caso simple. Para la recolección de la información se utilizan técnicas e instrumentos como el cuestionario, la observación participante, el diario de campo, el análisis documental y la grabación de audio y video. El análisis de la información se realiza mediante el análisis de frecuencia, la codificación teórica y la triangulación mixta. Los hallazgos permiten concluir que los estudiantes tienen concepciones tanto explícitas como implícitas que orientan su actuar y decir en los espacios escolares respecto a características de la diversidad cultural como sexo, lenguaje, ideología y etnia.

Palabras clave: didáctica, ciencias sociales, diversidad cultural, investigación cualitativa, problemas sociales, unidad didáctica, básica primaria.

Abstract

This article focuses on developing the conceptions of cultural diversity that second grade students of a public educational institution in the city of Dosquebradas, Risaralda. This research is carried out from a hermeneutical approach, whose strategy is the simple case study. Techniques and instruments such as the questionnaire, participant observation, field diary, documentary analysis and audio and video recording are used to collect the information. The analysis of the information is carried out through frequency analysis, theoretical coding and mixed triangulation. The findings allowed to conclude that students have both explicit and implicit conceptions that guide their actions and say in school spaces regarding the characteristics of cultural diversity such as sex, language, ideology and ethnicity.

Keywords: didactics, social sciences, cultural diversity, qualitative research, socially relevant problems, didactic unit, primary school.

* Este artículo se elabora con base en los resultados de la investigación titulada "Concepciones de diversidad cultural en estudiantes de grado segundo de básica primaria", iniciada en julio de 2017 y finalizada en febrero de 2020, que se presentó con el fin de optar al título de Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda, Colombia.

¹ Docente, Secretaría de Educación de Risaralda. Magíster en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. [ORCID:0000-0002-0579-8731 lyposada@utp.edu.co](mailto:lyposada@utp.edu.co)

² Docente, Secretaría de Educación de Dosquebradas, Risaralda. Magíster en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. [ORCID: 0000-0002-2146-1784 efv_stefa@utp.edu.co](mailto:efv_stefa@utp.edu.co)

Introducción

Alrededor del mundo son cada vez más evidentes las situaciones que afectan a la humanidad. La desigualdad en la distribución de los recursos, la pobreza y la discriminación a grupos minoritarios, son algunos ejemplos de estas situaciones. Este panorama, exige a los diversos campos de conocimiento generar nuevas dinámicas que respondan a las necesidades y retos que afloran en la sociedad. La educación, como principal promotor de transformación social y lucha contra las desigualdades, cumple un papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse y actuar en un medio cada vez más diverso de manera que promueva “la cohesión social y la coexistencia pacífica”. (UNESCO, 2006, p. 8)

Ante este contexto, la enseñanza de las ciencias sociales debe atender a los cambios y transformaciones que se presentan en la sociedad, ya que no se trata de aprender contenidos y asignaturas desligadas de la realidad, sino de promover en los estudiantes “la reflexión, la interpretación y el análisis de los problemas sociales para intervenir y participar democráticamente en la vida de su comunidad”. (Martínez, 2017, p. 29)

Sin embargo, este objetivo no parece reflejarse en el quehacer de las instituciones, donde las prácticas educativas están permeadas por la dificultad de vincular las prácticas pedagógicas con la participación ciudadana. Al respecto, Ruíz (2018) menciona que la escuela ha homogeneizado los procesos de formación, lo que ha generado “el desconocimiento de particularidades, necesidades y demandas del contexto” (p.4), situación que dificulta la transferencia de los saberes escolares a la realidad vivida de cada estudiante.

Adicionalmente, estudios como los de Sansó, et al., (2016) señalan que los grupos socialmente diversos siguen enfrentándose a la pretensión de ser unificados bajo el modelo de valores universales, en la que las culturas dominantes buscan homogeneizar las costumbres, dialectos y actividades propias de culturas minoritarias presentes en los espacios de enseñanza y aprendizaje, y cuando se resisten a ello, deben afrontar actitudes excluyentes y marginadoras.

En el ámbito educativo, la lectura y análisis de distintas investigaciones arrojan que, en las instituciones educativas, la diversidad no ha sido trabajada desde un campo de conocimiento escolar específico, sino desde un enfoque para la inclusión, desconociendo que este es un concepto social clave a desarrollar desde la didáctica de las ciencias sociales (Casas, 1999, Morillo, 2014; Silva y Barrera, 2014; Paredes, et al., 2015; Ortiz y Vargas, 2015; y Velásquez, 2016).

El panorama anterior se refleja en el municipio de Dosquebradas que, al ser una ciudad industrial, alberga población pluricultural y pluriétnica, donde confluyen saberes, lenguajes y costumbres que configuran las dinámicas sociales de la región, lo cual crea la necesidad de planear, ejecutar y evaluar acciones que permitan atender a la diversidad presente en la localidad. Sin embargo, en la lectura del Plan Decenal Departamental de Risaralda (2013) y del Plan de Desarrollo Municipal de Dosquebradas (2016) se evidencia que únicamente la Secretaría de Desarrollo Social y Político participa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad, y las Secretarías de Cultura y de Educación de Dosquebradas sólo están involucradas en la caracterización de la población, pero están desvinculadas de la elaboración de orientaciones que promuevan un intercambio cultural entre las diferentes comunidades.

Lo anterior, refleja la situación actual del municipio. Según el programa Radial de RCN (2015) en los últimos años, diferentes grupos culturales han abandonado la ciudad como consecuencia de los prejuicios y actitudes de rechazo y discriminación a las que se enfrentan.

El poco cuidado que desde las políticas gubernamentales se pone a un tema como la diversidad, puede incidir en los bajos resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas Saber Pro del año 2015 en competencias ciudadanas, específicamente los ítems relacionados con la actitud hacia la diversidad (ver tabla 1).

Tabla 1

Porcentaje de estudiantes en la entidad territorial certificada según su percepción sobre aspectos relacionados con la inclusión y la diversidad

Actitudes hacia la diversidad	Porcentaje estimado de estudiantes
Estoy en desacuerdo con que en mi colegio saquen a los homosexuales	86%
Estoy en desacuerdo con que en los colegios saquen a los profesores ho-mo-sexuales	76%
Me gustaría que mi colegio recibiera a estudiantes de otras zonas del país	90%
Me gustaría ser amigo(a) de estudiantes de otras zonas del país	90%

diversidad cultural en estudiantes de básica primaria sigue presentando vacíos.

La discriminación como problema social relevante y como medio de aproximación a las concepciones de diversidad cultural

Los Problemas Sociales Relevantes (PSR), llamados también conflictos sociales candentes (López, 2011), surgen bajo la necesidad de apoyar la formación de conocimientos, habilidades y actitudes propias de las ciencias sociales, a partir del acercamiento a los problemas de su entorno (Pagés y Santisteban, 2011). Como afirma Santisteban (2019), los PSR permiten relacionar la escuela con la vida.

Los PSR se denominan Problemas porque son “asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación” (López, 2011, p. 3), se denominan Sociales al abordar situaciones que permean al ámbito social, histórico y cultural; y adquiere la noción de Relevante al ser situaciones que se presentan en los contextos cercanos y son capaces de suscitar el interés debido al alto nivel de conexión que los estudiantes pueden establecer con ellos.

El abordaje de PSR en las clases de ciencias sociales se configura en una estrategia que sirve, en primer lugar, para adquirir “conocimientos específicos de historia, geografía y otras ciencias sociales” (López, 2011, p. 9), y por otro lado para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, que potencia, entre otros aspectos, el respeto por la diferencia y la diversidad; además, fomenta habilidades sociales y cognitivas que permiten a los estudiantes hacer uso de sus conocimientos para enfrentar las desigualdades presentes en el entorno social, en los niveles micro, meso y macro. Según Cubillos (2018) y Santisteban (2019) uno de los problemas y desigualdades que aquejan el mundo actual es la discriminación.

Como afirman Margulis y Urresti (1999) la discriminación es conocida por todos los seres humanos, pero no es asumida como proceso que deba examinarse y, por ende, ser combatido. Según los autores, la discriminación aparece en toda clase

De lo anterior se deduce que entre el 10% y el 24% de los estudiantes de las instituciones educativas de Dosquebradas, están de acuerdo con actos discriminatorios hacia personas con orientaciones no heterosexuales, o provenientes de otras culturas. Además, la mayoría de estudiantes que participaron en la prueba afirman “sentirse mal” (ICFES, 2016) ante circunstancias de rechazo por características de aspecto físico o condición socioeconómica.

Molina y Utges (2011) afirman que para comprender un fenómeno como la diversidad es necesario conocer las concepciones que tienen los actores que intervienen en él. Adicionalmente, Molina y Utges (2011) y, Barrero y Rosero (2018) destacan que la diversidad cultural es un concepto que ha tomado relevancia en los últimos años, pero que ha sido poco abordado desde el sector educativo.

Al momento de indagar por las concepciones de los estudiantes de básica primaria, el panorama investigativo es escaso. Shultz (2018) por ejemplo, investiga sobre las concepciones de diversidad cultural que poseen los jóvenes universitarios respecto a diversas categorías como homosexualidad, minorías étnicas, y discriminación. Adicionalmente, Sanvicén, et al., (2017) indagan por las concepciones de diversidad presentes en los estudiantes de secundaria. Ambos concluyen que los grupos con diferencias en la orientación sexual, religión y política poseen índices de aceptación bajos y se constituyen como grupos discriminados. No obstante, el panorama investigativo sobre concepciones de

de mensajes sociales a tal punto que permean la acción; además, mencionan que “tiene fuerte influencia en nuestra cultura y relaciones sociales: interviene en el lenguaje, los itinerarios urbanos, las localizaciones espaciales, la comunicación social y las relaciones en las escuelas” (Margulis y Urresti, 1999, p. 10).

Como posición contraria a la discriminación está la aceptación a la diversidad, para este caso, diversidad cultural, la cual abarca la pluralidad de comunidades y grupos humanos que coexisten en el mundo; es decir, los reagrupamientos que poseen identidad y personalidad propias según los elementos particulares que las definen (idioma, religión, etnia, historia, economía, etc.). La diversidad cultural desde una mirada más amplia, abarca también el pluralismo de puntos de vista y de ideas que permiten las interacciones al interior y entre los grupos sociales.

Es por ello que la UNESCO reconoce la diversidad cultural como “el patrimonio común de la humanidad que debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. (UNESCO, 2002, p. 3)

• Dimensiones de la diversidad cultural

Dietz (2013) propone abordar la diversidad en el ámbito escolar desde tres dimensiones que permiten realizar un análisis multidimensional de las identidades y diversidades: igualdad- desigualdad, identidad-alteridad, y homogeneidad-heterogeneidad.

Desigualdad-Igualdad. Aguado, et al., (1999) afirman que los ámbitos escolares son pensados para personas con un “Determinado patrón de referencia” (p. 472). Estos ámbitos conllevan a la legitimación de las desigualdades sociales entre los miembros de una comunidad educativa que no reconocen ni valoran las diferencias culturales. Frente a tal situación, las prácticas escolares tienen la importante tarea de crear condiciones equitativas basadas en el reconocimiento de las potencialidades y diferencias de cada persona. En palabras de Aguado, et al., (1999) “Garantizar la igualdad de oportunidades supone proporcionar fórmulas diferentes para personas diferentes” (p. 472).

Identidad-Alteridad. La identidad según Seidman (2015) se encarga de consolidar aquellos

rasgos físicos, psicológicos y biológicos que configuran la particularidad de un individuo, fundamentándose en el pasado y cambiando a lo largo de la existencia. Adicionalmente, este proceso de construcción de identidad se consolida a partir de una dialéctica constante con los “otros” para determinar las semejanzas y las diferencias con los demás individuos. La alteridad, según Santamaría (citado en Taub, 2008), es una realidad relativa y relacional que depende de las condiciones sociohistóricas y situacionales en que se encuentre el individuo.

Homogeneidad-Heterogeneidad. Al hablar de homogeneidad se vincula a la idea de “similitudes entre los individuos” en formas de actuar, pensar y aprender. Por otro lado, el término heterogeneidad en educación, aparece asociada al término “Diversidad” cuyo objetivo es atender y dar respuesta a las peculiaridades específicas de los individuos y grupos sociales (Salmerón, 2009). La UNESCO (2005) añade que la heterogeneidad se configura como una característica esencial de la cultura, la cual aporta sentido y significado al término en tanto que “las culturas cambian conforme los seres que las componen van cambiando, mutando, transformándose, diferenciándose...” (p. 14).

• Características de la diversidad cultural

Como afirma la UNESCO (2005) la diversidad cultural se manifiesta en la diversidad étnica, sexual, lingüística, religiosa, en formas en la organización social, en las costumbres como manejo de la tierra, selección de los cultivos, y dieta; y en las formas de expresión como el arte y la música. Para efectos de este estudio se abordarán conceptualmente los tópicos etnia, sexo, lenguaje e ideología.

La etnia se configura como un elemento que va más allá del color de piel al considerar aspectos visibles que diferencian a un grupo humano de otro, tales como la lengua, las costumbres, los rasgos físicos (UNESCO, 2005, p. 36), y que generalmente están asociados a grupos que representan a las minorías culturales. En este concepto surge la identidad étnica al considerar que cada grupo obedece a unas características sociales y geográficas determinadas, que configuran su modo de ser y actuar.

El lenguaje se constituye como un sistema complejo de expresión y transmisión cultural, que

posibilita al ser humano aprender, conocer y comunicar su mundo y su cultura. Como afirman Vergara y Ríos (2010) “El lenguaje no nace con el sujeto que lo adquiere, ya está conformado y lleva la experiencia de los otros, del mundo y la historia”. (p.70)

Respecto a la característica sexo, la Unicef manifiesta que es un concepto biológico que apunta a diferencias fenotípicas como los cromosomas, los órganos genitales externos y las hormonas, y el concepto de género se refiere a las ideas y representaciones sociales que la sociedad ha establecido como propio o común para cada sexo (Lamas, 2000; Mejía, 2015).

La UNESCO (2005), afirma que el sexo y la orientación de género siguen presentando actitudes y actos de discriminación. Por eso hace un llamado a planificar, ejecutar y evaluar políticas que promuevan el reconocimiento y valoración de la diversidad sexual, estudiando aspectos como la igualdad o desigualdad entre sexos, punto de desequilibrio que es común a la mayoría de países (UNESCO, 2005).

El último concepto se denomina ideología, y según la Real Academia Española se refiere al “conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época” (RAE, 2018). En él confluyen los aspectos religiosos, políticos, costumbres y manifestaciones artísticas. La ideología, según lo afirma la UNESCO (2005) configura las formas de pensar y de actuar de un determinado grupo social y cultural, basándose en ideas que han sido socialmente construidas y culturalmente aceptadas.

Concepciones

Las experiencias vividas en los procesos individuales e interacciones sociales e incluso educativas, hacen que cada individuo elabore y estructure sus saberes; sin embargo, esto no sucede en periodos cortos de tiempo, sino que se cimientan a lo largo de toda la vida y continuamente se transforman, esto es entonces lo que se conoce como concepción. En palabras de Giordan (1996), las concepciones se definen como “producciones originales o mejor, como un universo de significados construidos por el que aprende, en el que se ponen en juego saberes acumulados, más o menos estructurados,

próximos o alejados del conocimiento científico que les sirve de referencia”. (p. 9)

Pozo, et al., (2006), añade que las concepciones pueden funcionar como teorías explícitas e implícitas que guían los pensamientos y actuaciones de las personas. Las teorías implícitas son generalmente arraigadas y poco reflexivas, y se caracterizan por tener prioridad funcional ante los diferentes procesos que exigen una actuación inmediata. Por el contrario, las teorías explícitas tiene un origen consciente que se adquiere a través del aprendizaje formal o académico, y a través de la reflexión de ese saber adquirido. Es por ello que las concepciones explícitas se expresan a través del decir, caso contrario a las concepciones implícitas que se manifiestan a través del hacer.

Metodología

Esta investigación se realiza con 20 niños y 12 niñas de grado segundo cuyas edades oscilan entre los siete y nueve años, pertenecientes a una institución pública de Dosquebradas, en la que convergen poblaciones de los estratos 2, 3 y 4.

Se aborda como estrategia de investigación el estudio de caso, debido a que permite un acercamiento a los fenómenos de la vida cotidiana de manera holística, permitiendo hacer un análisis exhaustivo y profundo de un fenómeno teniendo en cuenta el contexto en el que se genera (Arbeláez, et al., 2015; Yin, 2009).

Para tal fin, el procedimiento se divide en tres momentos:

1. Antes de la práctica educativa: se elabora y se aplica un cuestionario con el fin de indagar por las concepciones explícitas de los estudiantes de grado segundo sobre diversidad cultural. El cuestionario consta de ocho preguntas tipo escala Likert con tres opciones de respuesta: siempre, a veces y nunca (Bizquerra, 2009; Hernández, et al., 2014). Adicionalmente, se construye la unidad didáctica a partir de un caso de discriminación cultural, y se elabora un consentimiento informado que se firma por los acudientes de los estudiantes con el fin de aprobar la participación voluntaria de cada uno de ellos en la investigación.

2. Durante la práctica educativa: Se observa la práctica educativa de una de las docentes investigadoras, lo que en palabras de Sandoval (2002) se constituye una observación participante. De acuerdo con el autor esta técnica permite al investigador “realizar su tarea desde adentro de las realidades humanas que pretenden abordar” (p. 140). La práctica observada corresponde al desarrollo de una unidad didáctica sobre la diversidad cultural. Para registrar los acontecimientos que surgieron durante el desarrollo de la práctica educativa, se utilizó la grabación de audio y video (Hernández, et al., 2014), apoyada por las impresiones que se registraron en el diario de campo.

3. Después de la práctica educativa: Una vez ejecutada la práctica educativa, se organiza el corpus documental como paso preliminar y esencial al análisis de la información, el cual comprende 3 momentos:

Primer momento, análisis de cuestionarios: La información obtenida mediante los cuestionarios se sistematiza en un cuadro de tres filas por tres columnas, en las que se agrupan las respuestas de los estudiantes según la dimensión y según la respuesta. Luego, se analiza la tendencia de las respuestas de los estudiantes mediante un análisis de frecuencia.

Segundo momento, análisis de la información que surgió durante la práctica educativa: para analizar la información recolectada durante la práctica educativa, se realiza la transcripción de los videos correspondientes a cada sesión. A este material se le realiza un proceso de codificación teórica que consta de tres momentos: “codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva” (Flick, 2012, p, 181).

Tercer momento, triangulación de la información: para el tercer momento se llevó a cabo el análisis y contrastación de la información a partir de la triangulación mixta (Flick, 2012), , según Sabariego, et al., (2009), consiste en “contrastar informaciones a partir de diversas fuentes” (p. 282). Para este caso, se realiza un ejercicio de triangulación a partir de las concepciones identificadas antes de la práctica educativa (mediante el análisis de los cuestionarios), las concepciones identificadas durante la

práctica educativa (mediante el análisis del decir y el hacer de los estudiantes, y las producciones de estos) y la teoría.

Resultados

El análisis de la información se lleva a cabo mediante un proceso reflexivo, y está conformado por tres momentos que corresponden a cada objetivo específico. En este sentido, en el primer apartado de los resultados se presentan las concepciones de diversidad de los estudiantes, que emergen a partir de la aplicación del cuestionario.

El segundo apartado se ocupa de identificar las concepciones de diversidad que emergen a partir de una práctica educativa. En el tercer y último momento, se presentan los resultados de la triangulación mixta, que permiten identificar cuáles son las semejanzas y las diferencias entre las concepciones que emergen antes y durante la práctica educativa.

• Concepciones de diversidad cultural identificadas antes de una práctica educativa

En la tabla 2 se presenta la sistematización de las respuestas de los estudiantes a cada una de las preguntas del cuestionario, el cual se elaboró con base en las dimensiones de la diversidad cultural que esboza Dietz (2013). Según la conceptualización teórica, se formularon de 2 a 3 preguntas por cada dimensión, con el fin de obtener información desde diferentes consignas.

Con base en el análisis descriptivo que se realiza a cada pregunta, se evidencia que:

- Las concepciones de diversidad cultural que se identifican sobre la dimensión identidad-alteridad son alusivas a que el color de piel o la forma de hablar del otro constituyen elementos que generan problemas o incomodidad entre la población.
- Las concepciones de diversidad que emergen sobre la dimensión homogeneidad-heterogeneidad aluden a que la religión, el color de piel y el sexo son aspectos que presentan mayor aceptación al momento de interactuar con otros; es decir, se acercan más a la aceptación de la heterogeneidad entre los individuos.
- Las concepciones sobre la dimensión igualdad-desigualdad distan de las concepciones

Tabla 2.

Resultados obtenidos en el cuestionario sobre diversidad.

	Pregunta	Siempre	A veces	Nunca	Totales
Identidad-alteridad	En el barrio Santa Isabel algunos vecinos tienen problemas. Crees que estos problemas se deben a sus costumbres, religiones, o diferencias.	28%	52%	21%	100%
	Si te encuentras en Santa Isabel con un niño o niña de color de piel diferente a la tuya, realiza un gesto extraño o expresa palabras desconocidas para ti, te sentirías ofendido.	45%	34%	21%	100%
	Si te invitaran a jugar los niños del barrio, preferirías que tu equipo estuviera formado por niñas o niños que tengan tu mismo color de piel o que sean de tu mismo sexo.	28%	31%	41%	100%
Homogeneidad heterogeneidad	En Santa Isabel viven muchas personas, te juntarías con personas de otros grupos, religiones, o que hablen distinto a ti.	59%	17%	24%	100%
	Cuando llegan personas de otros lugares a tu barrio, preguntas sobre sus costumbres, formas de hablar, o de vestir para juntarte con ellos.	34%	31%	34%	100%
Igualdad-desigualdad	Si vas caminando por el barrio Santa Isabel y te encuentras un niño en problemas, lo ayudarías sin importar el color de su piel, su aspecto, religión o el lugar de donde vienen.	62%	24%	14%	100%
	Si fueras el líder del barrio Santa Isabel, permitirías que personas distintas a ti vivieran ahí.	55%	28%	17%	100%
	Al momento de juntarte con otros, te fijas en la forma en la que visten, hablan, el lugar donde viven o si es niño o niña.	24%	34%	41%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios.

identificadas en las dos dimensiones anteriores. Mientras que en las dimensiones identidad-alteridad y homogeneidad-heterogeneidad se evidencia rechazo a la interacción por condición socioeconómica, en esta dimensión a los niños no parece importarles el color de piel, la forma de hablar, el lugar de dónde viene o el nivel socioeconómico para ayudarlos o interactuar con ellos.

En síntesis, el mayor porcentaje de estudiantes expresan en el cuestionario que el color de piel, sexo, forma de hablar, forma de vestir o lugar

donde viven las personas no se configuran como aspectos que generen rechazo o discriminación hacia las personas, por el contrario, genera aceptación de la diversidad y apertura para la interacción.

• Concepciones de diversidad cultural identificadas durante la práctica educativa

Con el fin de promover situaciones idóneas en las que emergieran las concepciones de los estudiantes sobre diversidad cultural, se formula, se aplica y se evalúa una unidad didáctica en el grado segundo (ver tabla 3).

Tabla 3.
Síntesis de la Unidad Didáctica.

Elaboración del estudio de caso	Se crea una situación problema cuya protagonista es una niña llamada Sofía que proviene de la ciudad de Cali y se muda a Dosquebradas, enfrentándose a burlas por su color de piel y su manera de pensar y actuar. Este caso se elabora a raíz de los problemas reales que se observaron en el aula de grado segundo, en donde algunos compañeros discriminan a un estudiante por su color de piel y forma de actuar.
Estructura del trabajo	A partir de la comprensión del caso por parte de los estudiantes, se estructuran una serie de preguntas problematizadoras que orientan el trabajo por cada sesión: ¿Qué sucede con Sofía? (sesión 1), ¿Qué te hace diverso? (sesión 2), ¿Cuáles son nuestras diferentes y nuestras semejantes? (sesión 3) ¿Cuáles son las razones por las que las personas cambian de ciudad? (sesión 4), ¿En qué se parecen nuestras comunidades? (sesión 5), ¿Cómo podemos ayudar a Sofía? (sesión 6). En la última sesión los niños dan respuesta al caso de Sofía, a partir de las reflexiones generadas durante las sesiones.
Trabajo a partir de la interacción dialógica	Con el fin de facilitar el diálogo y la comprensión de la realidad y del caso, se organiza un trabajo colaborativo de discusión y solución en pequeño y gran grupo, generando así debates, puestas en común y reflexión individual a partir de los temas abordados en cada sesión.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios.

Durante la implementación de la unidad didáctica surgieron concepciones asociadas al decir (manifestaciones verbales o escritas sobre la diversidad) y concepciones orientadas al hacer (aquello que los estudiantes manifiestan en situaciones de interacción). Desde el decir, los estudiantes reconocieron las semejanzas y diferencias que existen entre ellos y con otras personas. Este reconocimiento abarca lo biológico (sexo, rasgos físicos y necesidades básicas) y lo social (composición familiar, creencias religiosas e intelecto). Adicionalmente, propusieron soluciones ante situaciones de discriminación que afrontaron algunos de los personajes de la unidad didáctica, encaminadas a invisibilizar al agresor, acudir a figuras de autoridad o cambiarse de escuela. Sin embargo, desde el hacer, los estudiantes mostraron algunas contrariedades frente a la categoría del decir, ya que, durante la práctica educativa, realizaron acciones de discriminación por aspectos físicos de algunos compañeros y por la

preferencia de género en determinadas actividades académicas y deportivas. En la figura 1, se sintetizan los resultados de la codificación teórica.

Concepciones de diversidad cultural identificadas en los estudiantes de grado segundo

Con la información recolectada antes y durante la práctica educativa se realiza un proceso de triangulación de los datos, con apoyo de las producciones de los estudiantes y con la teoría, identificando así, las concepciones comunes y diferentes entre los dos momentos mencionados (Sandoval, 2002, Flick, 2012; Sabariego, et al., 2009).

El resultado del proceso de triangulación se condensa en la figura 2, en el que se identifican diversos tipos de concepciones que se explican a continuación.

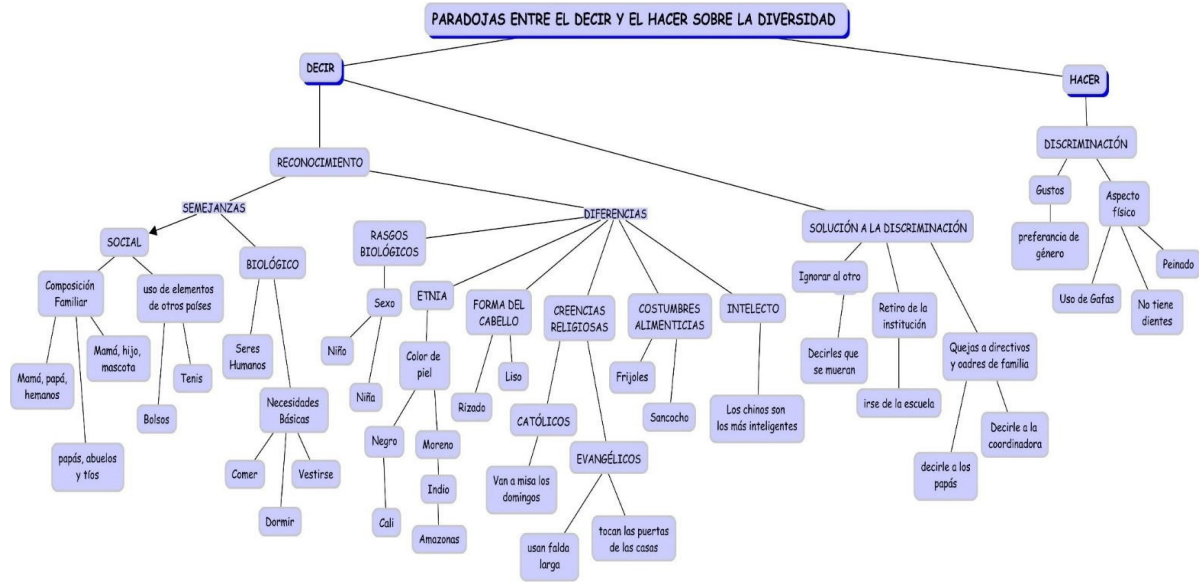


Figura 1. Concepciones de diversidad cultural identificadas durante la práctica educativa

Fuente: elaboración propia a partir del corpus documental

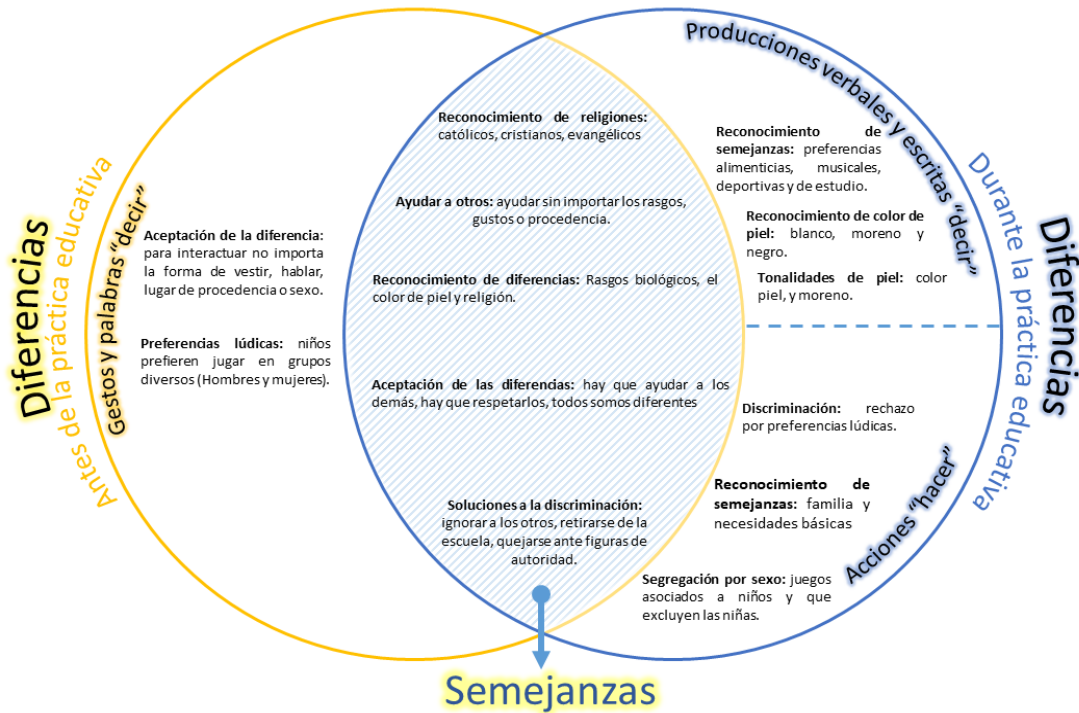


Figura 2. Semejanzas y diferencias de las concepciones identificadas antes y durante la práctica educativa.

Fuente: elaboración propia.

Semejanzas entre las concepciones que emergen antes y durante la práctica educativa

Las concepciones de diversidad cultural que emergen de los estudiantes y que fueron comunes antes y durante la práctica educativa se refieren al reconocimiento de creencias religiosas, reconocimiento de diferencias, soluciones a la discriminación y solidaridad.

En síntesis, es posible evidenciar que los estudiantes de grado segundo perciben semejanzas en aspectos culturales que van más allá de lo biológico o lo físico, al considerar que tanto los gustos musicales como las preferencias religiosas, hacen parte de la identidad de las personas y las comunidades.

Adicionalmente, los estudiantes no se conforman sólo con la descripción de estos rasgos, sino que son capaces de adquirir posturas empáticas y solidarias ante situaciones donde las demás personas requieren ayuda.

Diferencias entre las concepciones que emergen antes y durante la práctica educativa

Las concepciones que emergen en los estudiantes de grado segundo y que presentaron diferencias antes y durante la práctica educativa se refieren a reconocimiento de color de piel, segregación por sexo, reconocimiento de semejanzas entre las personas, y aceptación de la diferencia y discriminación.

En esencia, el análisis de los datos muestra que los estudiantes aceptan que las personas poseen disimilitudes tanto biológicas como sociales y que ello no configura un factor de exclusión, por el contrario, ellos expresan verbalmente que ayudarían a los otros, a pesar de estas diferencias. Además, ante situaciones de discriminación, los estudiantes proponen soluciones basadas en la evitación, el castigo y el reconocimiento a la diversidad.

Adicionalmente, los estudiantes efectuaron acciones que promovieron la segregación del género femenino ante las actividades lúdicas, por lo que la categoría sexo se configura como factor de discriminación para la población participante en el estudio.

Por último, se evidencian situaciones donde emergen los estereotipos que poseen los estudiantes frente a las creencias religiosas y el color de piel. Si bien, estos pensamientos son el reflejo de

las creencias socialmente aceptadas, no se constituyen como un elemento para que estos actúen a favor de la discriminación.

Conclusiones

El desarrollo de la propuesta investigativa permite formular una serie de conclusiones respecto a las concepciones de diversidad de los estudiantes y la enseñanza de la diversidad cultural en el campo de las ciencias sociales.

Mediante el análisis de la información que se obtuvo **antes de la práctica educativa** es posible concluir que al momento de interactuar los estudiantes no dan importancia al color de piel, sexo, forma de vestirse o lugar donde viven las demás personas. Es decir, se manifiesta una concepción explícita acerca de la diversidad cultural como algo natural. Sin embargo, se evidencia que los estudiantes evitan interactuar con personas que presenten manifestaciones lingüísticas diferentes en aspectos como el acento, las palabras o los gestos.

Durante la práctica educativa se evidencian concepciones explícitas e implícitas de los estudiantes que son contradictorias entre sí. En el decir, los estudiantes reconocen sus semejanzas y diferencias con otros seres humanos y proponen soluciones ante situaciones de discriminación. No obstante, en el hacer, los estudiantes rechazan y segregan a las niñas por tener formas de pensar y de actuar culturalmente no aceptadas en sus contextos, por lo que la categoría sexo es objeto de discriminación.

Al contrastar la información de los dos momentos anteriores es posible concluir que los estudiantes presentan semejanzas y diferencias entre las concepciones identificadas en el antes y el durante de la práctica educativa.

Semejanzas. Antes de la implementación de la unidad didáctica, los estudiantes mencionan que los conceptos de etnia, preferencias religiosas y lugar de procedencia no son motivo de segregación o exclusión, concepciones que fueron coherentes con las formas de actuar y hablar de los niños durante el desarrollo de la práctica educativa. Adicionalmente, se presentan semejanzas en la forma

en la que los niños resolverían situaciones sobre discriminación.

Diferencias. Los estudiantes perciben algunos aspectos del lenguaje como factores que impiden interactuar con otros. Sin embargo, durante la práctica educativa no hubo manifestación oral ni escrita que permitiera llegar a esta misma conclusión. Otro factor contradictorio fue el concepto Sexo, ya que los niños y niñas manifestaron en el cuestionario que este no constituye un elemento de rechazo, mientras que durante la práctica educativa fue posible evidenciar que los estereotipos que los estudiantes poseen frente a las actividades asociadas a las mujeres, los llevaron a segregarse a un sector de la población del salón de clases.

Respecto al **ámbito de la enseñanza de la diversidad cultural y la práctica educativa** es posible concluir que el concepto de diversidad cultural no debe ser visto como un concepto asociado a la discapacidad, la atención médica y las barreras para la interacción que le compete al área de la psicología. Por el contrario, debe ser asumido como un concepto clave que se aborda desde la enseñanza de las ciencias sociales para reconocer que las comunidades y sociedades no son estáticas ni homogéneas, sino que tienen diferentes manifestaciones que las hacen dinámicas y proclives al cambio.

Así mismo, al ser un contenido de las ciencias sociales puede ser abordado desde problemas socialmente relevantes que promuevan el diálogo, el debate, la argumentación y la interacción entre los estudiantes, lo cual facilita la explicitación de las concepciones de diversidad del grupo de estudiantes de grado segundo de básica primaria. Sin embargo, la enseñanza a partir de Problemas Sociales Relevantes no es suficiente para promover estas habilidades comunicativas, si no se acompaña de prácticas educativas flexibles, capaces de potenciar las diferentes situaciones que se presentan en el aula de clase y recrearlas en espacios que permitan explicitar las concepciones de los estudiantes.

Referencias

- Aguado, T., Gil, J., Jiménez, R., y Sacristán, A. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Revista de Investigación Educativa, 17(2). <https://pdfs.semanticscholar.org/0569/d6c0639e8c99c3e8eea17a4f12b44255ef73.pdf>
- Arbeláez, M., Henao, L., Gil, H., Gallego, G., Lanza, C., Lozano, J. y Sucerquia, A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y las matemáticas mediadas por tic: MATELETIC. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Barrero, A., Rosero, A. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 12(1), 39-55. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00039.pdf>
- Bizquera, R. (2009). Metodología de la investigación cualitativa. La Muralla.
- Casas, M. (1999). Los conceptos sociales clave, una opción ideológica para la selección de contenidos. En T. García, Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. pp.155-162. Díada Editora.
- Cubillos, F. (2018). Enseñanza y aprendizaje en la construcción de un espacio de identidad. Una mirada en el currículo chileno desde la interculturalidad y la pedagogía decolonial. En M. Jara, y A. Santisteban. Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. p. 58. Universidad Nacional de Comahue
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. En B. Baronnet y M. Tapia U. (coords.), Educación e interculturalidad: política y políticas, pp. 177-199. Unam-Crim,
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata.

- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la escuela*, 28. <http://www.andregiordan.com/espagnol/4.%20La%20utilizacion%20didactica%20de%20las%20concepciones.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación ICFES. (2016). Resultados de las pruebas saber 3°, 5° y 9°. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/nocognitivoPublico/consultaReporteNoCognitivo.jsp?x=2/16>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco* 7(18). <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- López, F. (2011). Los conflictos sociales candentes. En J. Pagés, A. Santisteban (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, pp. 65-76. Universitat Autònoma de Barcelona.
- López, J. (2005). *Currículum Global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Aljibe.
- Margulis, M., Urresti, M. (1999). *La segregación negada: cultura y discriminación social*. <http://xurl.es/406fw>
- Martínez Zapata, I. A., & Quiroz Posada, R. E. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales?. *Tiempo de Educar*, 13(25), 85-109.
- Martínez, I. (2017). ¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales. [Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_457987/iamz1de1.pdf
- Mejía, C. (2015). Sexo y género. Diferencias e implicaciones para la conformación de los mandatos culturales de los sujetos sexuados. En J. Taguena, *Cultura, política y sociedad Una visión calidoscópica y multidisciplinar*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.aacademica.org/carlos.mejia.reyes/12.pdf>
- Molina, A., Utges, G. (2011). Diversidad cultural, concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas. Dos estudios de caso. *Revista de Enseñanza de la Física* 24 (2) 7-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4026786>
- Morillo, O. (2014). Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el Colegio Vasco Núñez de Balboa [Tesis de maestría, Universidad de Manizales] <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1878>
- Ortiz, P., Vargas, V. (2015). Sentidos y significados que han construido los niños y niñas sobre diversidad cultural en edades comprendidas entre los 7 y 8 años, correspondiente al segundo grado de primaria en el contexto educativo en la "Institución Educativa Municipal Ciudadela Educ [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2428>
- Pagés, J., Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Síntesis, S. A. Editorial
- Paredes, E., Valencia, J., y Cuero, F. (2015). Sentidos y significados de la diversidad cultural: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de jóvenes de las instituciones educativas Josefina Muñoz González del municipio de Rionegro (Antioquia), Montebonito del municipio de Marulanda (Caldas) y Esther Etelvina Aramburo García del municipio de Buenaventura (Valle). [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2557/Valencia_Jose_Elmer_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pozo, J, Sheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y Cruz, M de la. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Grao
- RCN Radio. (2015). Comunidad Gitana abandonó Risaralda por discriminación racial. <https://www.rcnradio.com/colombia/>

comunidad-gitana-abandono-risaralda-por-discriminacion-racial-205142

- Real Academia Española. (2018). Concepto de ideología. <https://dle.rae.es/?id=Ku9K9F3>
- Reyes, A., Cardona, D. (2017). El reconocimiento de la diversidad étnica en el aula rural multigrado [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira] <https://repositorio.utp.edu.co/items/83da3325-1bf6-4a5c-9e08-5165eac13399>
- Ruíz, O. (2018). Configuración de las Ciencias Sociales en Colombia. Entre la autonomía y el control. [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <http://cort.as/-SDoA>
- Sabariego, M., Dorio, I., Massot, M. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En: Bizquerra, R. (2009). Metodología de la investigación cualitativa. pp. 276-292. La Muralla.
- Salmerón, N. (2009). Desde la homogeneidad a la atención a la diversidad en la acción educativa y social: desarrollo normativo. Dialnet, 1. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962620.pdf>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. ARFO.
- Sansó, C., Navarro, J.L., y Huguet, A. (2016). Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 159-174. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/224711>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. El Futuro del Pasado. En: el futuro del pasado. 10, p. 57. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Sanvicén, P., Fuentes, C., y Molina, F. (2017). Ante la Diversidad: ¿Qué Opinan y Sienten los Adolescentes? La Alteridad y la Interculturalidad a Examen. International Journal of Sociology of Education 6(1), 26-60. Doi: 10.17583/rise.2017.2474
- Secretaría de Educación Municipal (2007). Plan decenal de Educación Municipal 2007-2016). <http://www.pereiraeduca.gov.co/index.php/plan-decenal-municipal>
- Seidmman, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. Cadernos de Pesquisa, 45 (156). <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/1980-5314-cp-45-156-00344.pdf>
- Shultz (2018). Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Lationamericano Wolfram. <http://cort.as/-SDoH>
- Silva, R., Barrera, L. (2014). Sentidos y significados que han construido los estudiantes de Quinto grado de básica primaria sobre la diversidad en la Institución Educativa [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2486>
- Taub, E. (2008). Otredad, orientalismo e identidad. <http://cort.as/-SDoP>
- UNESCO. (2005). Diversidad cultural Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. AMF Imprenta. https://www.sev.gob.mx/red-pea/files/2016/04/Diversidad_Cultural_Material.pdf
- UNESCO. (2002). Declaración universal de la diversidad cultural. Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Unesco. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imsctp/content/3/directrices_unesco.pdf
- Vallejo, D., Villamil, D. (2017). El reconocimiento de la diversidad cultural en un grupo de estudiantes de grado 5° de primaria de una Institución Educativa del municipio de Dosquebradas. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira] <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/6afd7c3a-f977-40c6-993f-9a4fba-37d5cb/content>
- Vargas, K. (2008). Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias. [Tesis de maestría, Universitat Pompeu Fabra]. https://cultura.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxius_gt/diversidad_cultural_conceptos_estrategias.pdf
- Vega, P., y Padilla, L. (2014). Ciudadanía Global y educación. Ciencia y poder aéreo, 9. <https://>

dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5682907.pdf

Velázquez, L. (2016). Concepciones y prácticas de docentes de básica secundaria sobre diversidad. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3012>

Vergara, M., y Ríos, J. (2010). Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala. Asociación de Colegios Parroquiales de Iquitos y Punchana.

Yin, R. (2009). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. Sage publications.



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>