

Análisis crítico de las narrativas de los estudiantes del grado undécimo y su influencia en la convivencia escolar de la I. E. Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo - Meta).

Heidy Yamile Maldonado Labrador

Eliana Marcela Arévalo Martínez

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Asesora: Mabel Lilian Ríos Plazas

Noviembre, 2025

Análisis crítico de las narrativas de los estudiantes del grado undécimo y su influencia en la convivencia escolar de la I. E. Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo - Meta).

Heidy Yamile Maldonado Labrador

Eliana Marcela Arévalo Martínez

Asesora

Mabel Lilian Ríos Plazas

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogías Críticas e Intervención
Socioeducativa

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Meta

2025

Contenido

Introducción	5
Planteamiento del Problema	6
Pregunta de Investigación	7
Objetivos de la Investigación	8
Marco Teórico Conceptual.....	8
Narrativas Estudiantiles: Convivencia como Práctica Discursiva, Construcción de Identidades y Sociosemántica.	11
Relaciones de Poder en el Contexto Escolar: Poder Simbólico y Legitimación	12
Prácticas Pedagógicas: Políticas Educativas, Resistencia y Discursos Críticos	14
Diseño metodológico	16
Perspectiva Epistemológica	16
Enfoque	17
Método de Investigación	17
Población y Muestra	19
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	20
Formatos de Consentimiento y Validación de Instrumentos.	22

Limitaciones Metodológicas	23
Recolección, Sistematización, Interpretación y Análisis de la Información	24
Organización y Sistematización de la Información	24
Análisis de la Información.....	26
<i>Narrativas estudiantiles.....</i>	<i>26</i>
<i>Relaciones de Poder en el Contexto Escolar.....</i>	<i>32</i>
<i>Prácticas Pedagógicas.....</i>	<i>36</i>
Hallazgos Investigativos	43
Conclusiones	49
Recomendaciones	51
Referencias	52
Anexos.....	54

Índice de Figuras

Figura 1.....	10
Figura 2.....	25
Figura 3.....	27
Figura 4.....	32
Figura 5.....	37

Introducción

La Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría, ubicada en el casco urbano del municipio de Restrepo, Meta, en la región del piedemonte llanero, constituye un escenario educativo marcado por dinámicas sociales complejas y tensiones generacionales. En este entorno, la convivencia escolar emerge de manera dinámica, como un proceso discursivo y relacional, profundamente influenciado por las narrativas que los estudiantes construyen y reproducen cotidianamente.

Esta investigación adoptada desde un paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, direccionada a través del análisis crítico del discurso (ACD), examina cómo las narrativas de los estudiantes del grado undécimo influyen en las prácticas de convivencia escolar. Estos jóvenes, en su mayoría entre 16 y 18 años, enfrentan procesos identitarios y una creciente conciencia sobre las estructuras sociales que los rodean.

Es justamente por dichas razones que el grado undécimo se convierte en un lugar predilecto para investigar la influencia de las narrativas estudiantiles en la convivencia escolar. En este nivel, los estudiantes han naturalizado las normas institucionales y han desarrollado una mirada crítica sobre la institución, sus autoridades, sus dinámicas de poder y sus formas de relación. Sus narrativas configuradas en expresiones coloquiales y/o jerga, se convierten en prácticas discursivas que moldean la cultura escolar y transmiten modelos de comportamiento, conflictos e identidad a otros estudiantes de grados inferiores.

En ese sentido, desde una perspectiva de aprendizaje sociocultural, los estudiantes de grado undécimo ocupan un rol de mediadores entre la institución y los grados inferiores,

teniendo en cuenta que, como señala Vygotsky (1988), las interacciones entre estudiantes mayores y menores pueden mejorar o no, el desarrollo social a través del aprendizaje guiado y la internalización de normas de convivencia. En este sentido, dichas narrativas actúan como modelos de convivencia que los más jóvenes observan, imitan y, en muchos casos, reproducen (Bandura, 1977).

Por ello, enfocar la investigación en el grado undécimo no es una elección arbitraria, sino una decisión fundamentada. Este grupo representa la trayectoria escolar, ya que son los últimos en transitar por la institución y ejercen una influencia significativa en la formación de identidades y prácticas de convivencia en los estudiantes de grados inferiores. Analizar sus narrativas permite acceder a un nivel profundo de comprensión sobre cómo se construye, reproduce y transforma la convivencia escolar desde dentro, desde las voces que la representan.

Planteamiento del Problema

La Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría de carácter oficial y mixto, alberga 1.937 estudiantes a nivel general. Se encuentra aprobada por la Secretaría de Educación Departamental mediante la Resolución 6446 del 23 de noviembre de 2010, para impartir enseñanza en los diferentes niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media técnica. La Institución cuenta con una planta física distribuida en cinco (5) sedes. La sede principal espacio en el que se realizará la investigación cuenta con 36 docentes de planta, 1 rectora y 2 coordinadores.

Según el *Proyecto Educativo Institucional – PEI*, su población se concentra mayoritariamente en estratos socioeconómicos bajos lo que se refleja en altos índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Estas condiciones se relacionan con dinámicas familiares complejas, entre las que destacan la violencia intrafamiliar, la movilidad poblacional y niveles limitados de escolaridad en los padres, muchos de los cuales se desempeñan en empleos informales o como trabajadores del campo (Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría, 2017).

Su correspondencia con el entorno escolar se manifiesta en patrones de convivencia caracterizados por la falta de compromiso con las tareas académicas, la inasistencia, y con particularidades comunicativas como lenguajes abiertamente sarcásticos y displicentes que incluyen burlas en tonos pasivos y desafíos simbólicos como dibujos, tatuajes y señas hacia la autoridad. Un análisis preliminar con el coordinador de convivencia revela que las mencionadas expresiones lingüísticas y simbólicas actúan como detonantes recurrentes de conflictos. Este tipo de prácticas discursivas se convierten en espejo de sus realidades familiares y sociales, y, además, configuran jerarquías de poder y legitiman formas de relacionamiento que inciden en la dinámica de convivencia.

Pregunta de Investigación

En línea con lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿de qué manera las narrativas entre estudiantes del grado undécimo influyen en la convivencia escolar de la I.E. Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo – Meta)?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar la influencia de las narrativas de los estudiantes del grado undécimo de la I.E. Emiliano Restrepo Echavarría en la convivencia escolar de la institución, desde la perspectiva de la pedagogía crítica.

Objetivos Específicos

- Identificar las narrativas estudiantiles del grado undécimo y su influencia en la convivencia escolar a partir de sus expresiones coloquiales o jerga.
- Categorizar las relaciones de poder presentes en dichas narrativas, y su incidencia en las dinámicas de convivencia dentro del contexto escolar.
- Describir cómo las prácticas pedagógicas institucionales y el discurso escolar legitiman, silencian o transforman las narrativas estudiantiles, en diálogo con el análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica.

Marco Teórico Conceptual

Este marco teórico se articula en torno a dos ejes integradores, por un lado, **el análisis crítico del discurso (ACD)** como lente analítico para descifrar las estructuras de poder en las narrativas estudiantiles y, por el otro lado, **la pedagogía crítica** como horizonte normativo que orienta la intención transformadora de la investigación. En ese sentido, estos dos ejes integradores no operan en planos separados en esta investigación; por el contrario, se entrelazan en una relación dialéctica entre comprensión crítica y acción transformadora. Es

decir, integran un diálogo natural, ya que tanto el análisis crítico del discurso como la pedagogía crítica, buscan analizar y cuestionar las dinámicas y estructuras de poder, presentes en el lenguaje y la comunicación en contextos educativos, como en este caso.

Por un lado, la relación entre el ACD y la propuesta pedagógica de Freire (1970), se podría explicar desde cómo ambos tienen el objetivo explícito de lograr cambios sociales en general y educativos en particular, al fomentar el empoderamiento de las personas por medio de la capacidad crítica. Así, tanto el ACD como la pedagogía crítica comparten el compromiso de promover relaciones sociales justas e igualitarias, entendiendo que esta transformación es clave para el progreso de las sociedades. Para ello, resulta indispensable visibilizar los mecanismos mediante los cuales el poder opera, generando divisiones y desigualdades entre las personas. Al hacer visibles estas dinámicas es posible impulsar prácticas educativas más democráticas, que, a su vez, contribuyan a la construcción de sociedades más justas, equitativas y solidarias (Martínez, 2022).

Por otro lado, el análisis crítico del discurso, tal como lo desarrollan Fairclough (2003) y Van Dijk (2008), se convierte en una práctica discursiva que al vislumbrar cómo las narrativas estudiantiles reproducen o desafían jerarquías simbólicas a través del lenguaje cotidiano, abre espacios para la interpretación de lenguajes cotidianos y reconocer en ellos formas de resistencia y agencia. Es justamente allí cuando la pedagogía crítica a través de Freire (1970); Giroux (1993) y Dussel (1998), promueven la acción pedagógica. De esta manera se identifican, además, tres categorías de análisis (ver figura 1):

1. **Narrativas Estudiantiles:** prácticas discursivas que expresan identidades, emociones y tensiones sociales.

2. **Relaciones de Poder:** dinámicas de legitimación y subordinación que atraviesan los discursos escolares.
3. **Prácticas Pedagógicas Críticas:** intervenciones que pueden reproducir o transformar las desigualdades en la convivencia.

Figura 1.

Categorías de análisis



Nota. Elaboración propia

En esta matriz se representa la coherencia entre los componentes centrales de este estudio. Las narrativas estudiantiles constituyen el objeto práctico de análisis, es decir, los datos concretos (expresiones, jerga, silencios) que se investigarán. Estas narrativas, como se fundamenta en el marco teórico, no son neutras; son siempre portadoras de relaciones de poder (Bourdieu, 1997; Foucault, 1970) que legitiman o subordinan ciertas formas de ser y actuar dentro de la institución. Estas relaciones de poder, a su vez, se manifiestan, se perpetúan o se cuestionan a través de las prácticas pedagógicas y el discurso institucional

(Giroux, 1993; Freire, 1970; Dussel, 1998). Por lo tanto, las prácticas pedagógicas son el eje de intervención, manifestándose en la convivencia escolar.

Narrativas Estudiantiles: Convivencia como Práctica Discursiva, Construcción de Identidades y Sociosemántica.

Comprender la convivencia como un fenómeno social, implica ir más allá de las normas institucionales y adentrarse en las formas cotidianas en que los estudiantes se relacionan, se expresan y construyen sentido. En esta línea, Ortega (2003) plantea la convivencia como el punto de encuentro entre individuos diversos, con formas distintas de ser y estar en el mundo, que deben negociar acuerdos para cohabitar sus contextos. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se configura como una capacidad relacional asertiva, en la que valores y principios se redefinen constantemente como mecanismos de mediación con el otro.

Ahora bien, si se piensa la convivencia como un proceso dinámico y relacional, se debe reconocer que buena parte de esa negociación simbólica ocurre a través del lenguaje y las prácticas discursivas cotidianas. Es en este punto donde las narrativas estudiantiles adquieren protagonismo como formas de comunicación en las cuales se cuentan historias personales, colectivas, simbólicas, y, además, se construyen identidades y se transmiten sentires, convirtiéndose en actos de significado.

Siguiendo a Bruner (1990), las narrativas son estructuras cognitivas fundamentales mediante las cuales los seres humanos organizan su experiencia, dan sentido a su entorno y se posicionan en el mundo. Así, el uso del sarcasmo, las burlas, las señas o el lenguaje coloquial entre estudiantes, en este contexto, del grado undécimo, no obedecen a formas de

“desobediencia”, sino como maneras de expresar su realidad, de posicionarse frente a un sistema.

Esta comprensión se fortalece con Lomas y Tusón (2000), quienes afirman que el significado de un discurso no habita únicamente en las palabras, sino en la mente del interprete, el contexto comunicativo y las intenciones del emisor. Así, una frase “este marica”, por ejemplo, no puede reducirse a un insulto; debe leerse como una narrativa que podría indicar afecto. En este sentido, la convivencia escolar también se teje en los matices del lenguaje cotidiano, en los gestos, en las formas informales de nombrar al otro. Como señala Briz (1996), el lenguaje coloquial es una modalidad lingüística legítima en contextos informales, con propósito interpersonal y carga cultural específica.

Relaciones de Poder en el Contexto Escolar: Poder Simbólico y Legitimación

Las narrativas estudiantiles están atravesadas por relaciones de poder que regulan quién puede hablar, cómo y con qué autoridad. Aquí cobran centralidad Foucault (1992), Bourdieu (1997) y Van Dijk (2008).

Por su parte, Foucault (1992), posiciona el poder como una fuerza imprecisa y relacional, que opera a través de la disciplina, la normatividad, la vigilancia y el conocimiento (poder-saber). En tal caso, el poder se convierte en una estrategia que no solo reprime, sino que produce discursos, saberes y sujetos. En la escuela, las normas de convivencia, los códigos de vestimenta, las reglas de lenguaje y los castigos no son neutros, son dispositivos que fabrican sujetos obedientes y silencian a los que se desvían. Las narrativas estudiantiles son, por tanto, expresiones y prácticas de resistencia que desafían los órdenes discursivos institucionales.

Bourdieu (1997), en cambio, entiende el poder como simbólico, ligado al habitus y al capital. Lo posiciona como una lucha de “campos” (como el educativo) en el cual los agentes compiten por las distintas formas de capital. Desde su perspectiva, el poder simbólico se legitima a través de las prácticas sociales. Por ejemplo, cuando los docentes etiquetan la jerga estudiantil como “grosera” sin reconocerla como una forma de comunicación válida en su contexto, están reproduciendo poder a través de su capital simbólico. Esta legitimación es lo que permite que ciertas narrativas sean ignoradas, otras sancionadas, y otras aún, convertidas en “problemas de convivencia”.

Finalmente, es necesario evidenciar que, para efectos de esta investigación, aunque Bruner (1990) se centra en lo cognitivo y la agencia; Foucault (1992), en el poder entendido como relación disciplinaria y productora de discursos; y Bourdieu (1997) en el poder simbólico y el capital, los tres permiten comprender las narrativas estudiantiles como dinámicas cargadas de sentido, relaciones de poder y potencial transformador. Esta articulación teórica sustenta el análisis crítico de las expresiones coloquiales del grado undécimo como fenómenos que simultáneamente construyen identidad, reproducen jerarquías y abren espacios de resistencia. A pesar de que provienen de tradiciones teóricas distintas, este trabajo los articula a partir de un punto de convergencia fundamental, las formas de expresión, el lenguaje, en este caso, las narrativas estudiantiles como prácticas constitutivas de la realidad social, más que como simples reflejos de ella.

Además, desde el análisis crítico del discurso, Van Dijk (2008), profundiza al señalar que el discurso es una herramienta de legitimación o resistencia. Las narrativas estudiantiles, en

ese sentido, no solo expresan identidad, sino que también cuestionan y refuerzan estructuras de poder institucionales.

Prácticas Pedagógicas: Políticas Educativas, Resistencia y Discursos Críticos

Para iniciar, Giroux (1993) establece que toda educación es política porque siempre está implicada en la formación de sujetos, identidades y visiones del mundo. Desde su enfoque, percibe el currículo como un campo político y acto de transformación social.

Para Freire (1970) la educación es un acto liberador y dialógico que busca la transformación de la realidad a través de la toma de conciencia crítica de la situación de opresión. Por su parte, Dussel (1998), indica la ética de la liberación como componente crucial de la necesidad de escuchar las voces históricamente silenciadas. Desde su perspectiva, hablar de liberación, de opresión, de violencia, de educación no implica categorías abstractas, sino referencias históricas concretas.

Aunque Giroux (1993), Freire (1970) y Dussel (1998) parten de preocupaciones distintas, sus propuestas convergen en una visión ético-política de la educación como práctica transformadora. Así, Giroux aporta la dimensión política del currículo, Freire la dimensión dialógica y conscientizadora, y Dussel la dimensión ética y decolonial. Juntos, conforman una pedagogía crítica contextualizada.

Torres (2017), desde una perspectiva latinoamericana, nos recuerda que el discurso escolar no es un fenómeno aislado, sino que está profundamente ligado a contextos de neoliberalismo, desigualdad y violencia estructural. Su trabajo nos permite entender que las narrativas de los estudiantes en Restrepo no son meramente locales, sino que resuenan con

procesos regionales y globales de marginalización. Este enfoque nos ayuda a contextualizar la investigación dentro de una tradición de pensamiento crítico latinoamericano, fortaleciendo su relevancia y legitimidad.

Sacristán (2013) complementa esta visión al destacar el papel del currículo como una práctica social cargada de ideología. Para él, el currículo no es solo el documento oficial, sino el “currículo vivido”: las prácticas cotidianas, los silencios, las miradas, las reacciones de los docentes ante la jerga estudiantil. Analizar las narrativas es, por tanto, analizar el currículo oculto que configura la convivencia escolar.

Finalmente, Lickona (1991) y Zuleta (1995) ofrecen una contrapartida ética y pedagógica: si la escuela es un espacio pedagógico, entonces debe ser también un espacio donde se enseñe a leer el poder. La convivencia no es ausencia de conflicto, sino capacidad de gestionarlo críticamente. Las narrativas estudiantiles, leídas desde la pedagogía crítica, pueden convertirse en recursos formativos para desarrollar el carácter, el pensamiento autónomo y la capacidad de transformación.

Esto nos lleva a pensar las narrativas estudiantiles, en su forma coloquial y simbólica, como formas de expresar historias de exclusión y resistencia. Por ello, escucharlas no es un acto neutral, sino un acto ético y político de reconocimiento de la alteridad. Es así, como las prácticas pedagógicas institucionales de las cuales hacen parte, los discursos del PEI, el manual de convivencia, las políticas de disciplina, las acciones docentes, no son externas a las narrativas estudiantiles, por el contrario, las producen y las regulan.

Diseño metodológico

Perspectiva Epistemológica

A través del paradigma interpretativo, se fundamenta la comprensión de las realidades sociales desde las perspectivas y significados que las personas construyen en sus contextos específicos. Según Maldonado (2023), este enfoque se basa en la premisa de que la realidad no es objetiva ni única, sino múltiple y subjetiva, creada a partir de las interacciones humanas y los significados compartidos dentro de una comunidad. A diferencia de los enfoques positivistas, que buscan generalizar y establecer relaciones causales, el paradigma interpretativo se enfoca en la comprensión contextualizada y detallada de los fenómenos sociales, considerando las vivencias, creencias y valores de los sujetos implicados.

La aplicación del paradigma interpretativo en investigaciones educativas y sociales permite captar las voces y perspectivas de los participantes, promoviendo una comprensión más rica y matizada de las dinámicas sociales. En este sentido, Dávila (2022) destacan que el objetivo no es descubrir leyes generales, sino interpretar las subjetividades para construir conocimientos situados y contextuales.

Efectivamente, esta investigación de enfoque interpretativo buscó alcanzar una comprensión profunda de lo singular y característico del fenómeno estudiado. A través de una descripción detallada de lo que ocurre *aquí y ahora*, se pretende captar las dimensiones subjetivas de la experiencia, tales como valores, sentimientos, creencias e ideologías explícitas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Para ello, se empleó un método

inductivo que parte de lo particular para, progresivamente, identificar patrones y significados que permitan aproximarse a una comprensión más amplia y contextualizada.

Enfoque

A través del enfoque de investigación cualitativo se consiguió profundizar en la práctica ya que en el fenómeno educativo amplía significativamente nuestra comprensión, no solo como proceso formativo, sino como un espacio de concienciación social. Esto se debe a que, por un lado, permite analizar y explicar la complejidad, el detalle, el contexto específico y las dinámicas de interacción social desde una perspectiva más rica y matizada; y por otro, impulsa la transformación social y la emancipación, al concebir la investigación como un proceso profundamente interactivo entre investigador y participantes. En este enfoque, se otorga un lugar privilegiado a las voces, experiencias y miradas de las personas, reconociéndolas como sujetos activos del conocimiento y agentes de cambio (Cadena, 2019). Además, de acuerdo con Portilla, Rojas y Hernández (2014), se humanizan situaciones, y son especialmente útiles para describir interacciones interpersonales complejas y multidimensionales.

Método de Investigación

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) se elige como método central de esta investigación. Por su parte, Van Dijk (2008) indica que la legitimación o resistencia de estructuras de poder se obtiene a través del discurso como herramienta transgresora. Desde esa perspectiva, las narrativas estudiantiles se convierten en actos sociales que refuerzan y/o cuestionan jerarquías institucionales, normas de comportamiento y modelos de autoridad.

Torres (2017) y Dussel (1998), desde el contexto latinoamericano, proporcionan el marco para interpretar estas narrativas no como casos aislados, sino como expresiones de una lucha más amplia por la dignidad y el reconocimiento en contextos de exclusión. Su aporte permite situar la investigación dentro de una tradición de pensamiento crítico que reconoce la dimensión histórica y política de la educación.

En ese sentido, Fairclough (2003), examina cómo el discurso reproduce, niega o transforma relaciones de poder, dominación y desigualdad. El análisis crítico del discurso permite develar los mecanismos ideológicos implícitos en las expresiones cotidianas de los estudiantes, especialmente en contextos educativos marcados por tensiones socioeconómicas y simbólicas. Según Fairclough (2003), el análisis crítico del discurso opera en tres niveles relacionados:

1. **Texto:** análisis lingüístico de las narrativas (léxico, tono, jerga, estructura).
2. **Práctica discursiva:** cómo se produce y consume el discurso (entrevistas, conversaciones, silencios).
3. **Práctica social:** el contexto sociopolítico más amplio que da sentido al discurso (violencia, pobreza, exclusión).

En este marco, el análisis de la información se realizó siguiendo los tres niveles del ACD de Fairclough (2003), en cinco pasos:

1. **Transcripción y familiarización:** se transcribieron todas las entrevistas y se registraron notas de campo de la observación.

2. **Análisis textual:** se identificaron palabras clave, metáforas, tonos (ironía, agresividad, sarcasmo, burla), jerga y estructuras narrativas. Se utilizó una matriz para codificar.
3. **Análisis de la práctica discursiva:** se analizó cómo se produjeron y circularon las narrativas: ¿En qué contextos? ¿Quién las repitió? ¿Quién las castigó? ¿Quién las ignoró?
4. **Análisis de la práctica social:** se interpretaron los hallazgos a la luz del contexto escolar de la I.E Emiliano Restrepo Echavarría, en torno a la convivencia y las prácticas pedagógicas.
5. **Triangulación:** se cruzaron los datos de las entrevistas, la observación y los documentos para validar patrones y detectar contradicciones. Se buscó convergencia entre las voces de los estudiantes, las prácticas institucionales y los documentos oficiales.

Población y Muestra

En la investigación con enfoque cualitativo, la selección de los participantes no busca representar estadísticamente a una población amplia, sino más bien comprender en profundidad el fenómeno que se estudia (Hernández et al., 2014). En este sentido, se empleó el muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia, apropiado cuando los participantes se eligen deliberadamente por poseer características o criterios específicos que los hacen relevantes para la investigación (Arias & Covinos, 2021).

Por tanto, la muestra se dividió en dos grupos, seleccionados bajo criterios que aseguraran la pertinencia de sus aportes. El primer grupo correspondió a los estudiantes de

grado undécimo de la sede principal de la I.E. Emiliano Restrepo Echavarría. De los ciento quince (115) estudiantes matriculados para el año lectivo 2025 en los cuatro (4) cursos de grado undécimo, se seleccionó una muestra intencional de veinticinco (25) estudiantes. Los criterios de selección estuvieron mediados por la accesibilidad (mostraron disposición para participar voluntariamente en la investigación) asistencia regular, líderes de grupo, consentimiento informado de sus acudientes y asentimiento informado por parte de ellos.

El segundo grupo se conformó por dos docentes activos y el coordinador de convivencia de la I.E. Emiliano Restrepo Echavarría. Su elección se realizó con el propósito de obtener diferentes apreciaciones sobre la convivencia escolar y las formas de expresión de los estudiantes del grado undécimo.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En el caso de la presente investigación, se aplicó una entrevista semiestructurada con guion flexible, diseñada a partir de la perspectiva metodológica anteriormente expuesta. Por lo tanto, las investigadoras, partieron de un guion flexible que incluía preguntas orientadoras y otras de selección múltiple, de acuerdo con las categorías de la investigación, solicitando a la persona entrevistada respuestas extendidas, con duración entre 20 y 30 minutos. Se entrevistó a cada estudiante, docente y coordinador de convivencia de manera individual, en un espacio privado y seguro. Esta técnica de recolección de datos cualitativos facilitó una comprensión más profunda y holística de las experiencias, percepciones y opiniones de los participantes, sin limitarse a respuestas predeterminadas (Hernández et al., 2014).

Adicionalmente, se realizó una revisión de documentos institucionales relevantes como el *Proyecto Educativo Institucional – PEI (2017)* y el *Manual de Convivencia*, los cuales no se utilizaron únicamente como contexto, sino que fueron analizados con el mismo esquema tripartito del Análisis Crítico del Discurso de Fairclough (2003):

1. **Nivel textual:** identificación de léxico normativo, metáforas de autoridad, silencios temáticos.
2. **Práctica discursiva:** cómo se producen y legitiman estos documentos (¿quiénes los escriben? ¿quiénes los validan?).
3. **Práctica social:** cómo reflejan o contradicen las realidades del entorno escolar.

Este análisis permitió contrastar el discurso oficial con las narrativas estudiantiles, revelando tensiones entre lo escrito y lo percibido. Proporcionando información fundamental sobre las normas y principios que regulan la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y las estrategias pedagógicas.

Finalmente, la observación como instrumento complementario a las entrevistas y revisión documental, permitió acceder a las narrativas estudiantiles en su contexto natural (recreos, pasillos, eventos, interacciones cotidianas) donde las expresiones verbales, gestuales y simbólicas se produjeron espontáneamente. A través de este instrumento se observa lo que hacen los estudiantes y se comprendió qué significan sus acciones desde su perspectiva y contexto donde se desarrolla el objeto de estudio (Restrepo, 2016).

Además, permitió contactar fuentes primarias, que en primera instancia quedan fuera del muestreo seleccionado y aspectos no contemplados en la búsqueda inicial. Así las cosas,

Hernández et al., (2014), manifiestan que la observación participante en estudios cualitativos no requiere necesariamente un diseño etnográfico; puede emplearse de forma flexible para registrar comportamientos, dinámicas relacionales y discursos en contextos específicos, siempre que se garantice la sistematicidad y el rigor en el registro. En este estudio, la observación se guió por un protocolo estructurado que incluyó:

1. **Descripción objetiva:** hechos observables (quién habla, qué dice, cómo lo dice, quién reacciona, dónde, cuándo, qué gestos se usan, qué jergas se repiten).
2. **Reflexiones personales del investigador:** sentimientos, prejuicios, dudas o hipótesis que surgen durante la observación.
3. **Notas sobre el contexto:** estado de ánimo general del grupo, presencia o ausencia de docentes, dinámicas de poder implícitas (quién calla, quién manda, quién es ignorado).
4. **Relaciones entre actos y narrativas:** cómo ciertas frases o gestos se vinculan con otras observaciones anteriores o con los documentos analizados.

Las notas se diligenciaron inmediatamente después de cada sesión de observación que constó de 2 sesiones semanales de 1 hora, en un formato estructurado. Semanalmente se revisaron para identificar patrones recurrentes, contradicciones y nuevas líneas de análisis, y sirvió como base para la triangulación con las entrevistas y los documentos institucionales.

Formatos de Consentimiento y Validación de Instrumentos.

Esta investigación se rige por los principios éticos establecidos en la Resolución 8430 de 1993 (Ministerio de Salud, Colombia) y las buenas prácticas de investigación con

menores. Se recolectó información a través de entrevistas y diarios de campo, por lo cual se tuvo contacto directo con la población quienes autorizaron el uso de sus intervenciones en este documento. Por un lado, dentro de los formatos de consentimiento se cuenta con el de los acudientes (anexo 1), quienes autorizaron la participación de los menores de edad. El de los docentes y coordinador de convivencia (anexo 2). Además, los asentimientos informados de los estudiantes (anexo 3).

Por otro lado, los formatos de entrevistas y entrevistas transcritas para estudiantes (anexo 4) y los formatos de entrevistas para docentes y coordinador de convivencia, con su respectiva transcripción (anexo 5). Además, el formato integral para la observación (anexo 6). Finalmente, el documento con el permiso de la Institución para el desarrollo del proyecto (anexo 7). Todos los documentos mencionados fueron validados previamente por la asesora del presente trabajo de grado, así como, el comité de ética de la universidad.

Limitaciones Metodológicas

Durante el desarrollo de esta investigación se presentaron diversas limitaciones que influyeron en el proceso de recolección y análisis de la información. En primer lugar, el acceso limitado a los datos documentales constituyó un obstáculo significativo. Específicamente, se descubrió que los docentes no registran de forma sistemática las observaciones sobre el comportamiento estudiantil en los grados evaluados, principalmente debido a que el sistema de registro es digital y requiere conexión a internet, lo que produce desinterés en su uso cotidiano. Como consecuencia, no se contó con registros escritos de conflictos o dinámicas relevantes de convivencia en el grado undécimo consignados en los observadores académicos. Sin embargo, se tuvo la información través de las conversaciones

previas con el coordinador de convivencia, teniendo en cuenta que estos fenómenos sí ocurren en la práctica.

En segundo lugar, la composición heterogénea de la muestra, integrada por estudiantes de diferentes grados, generó dificultades logísticas para coordinar encuentros y realizar entrevistas en los tiempos previstos. Esto se vio agravado por la gran infraestructura física del colegio y la alta demanda de estudiantes de grado undécimo lo que complicó la localización oportuna de los participantes.

A pesar de estas limitaciones, se implementaron estrategias para mitigar sus efectos, como la triangulación de fuentes (entrevistas, observación en distintos contextos y revisión documental).

Recolección, Sistematización, Interpretación y Análisis de la Información

Organización y Sistematización de la Información

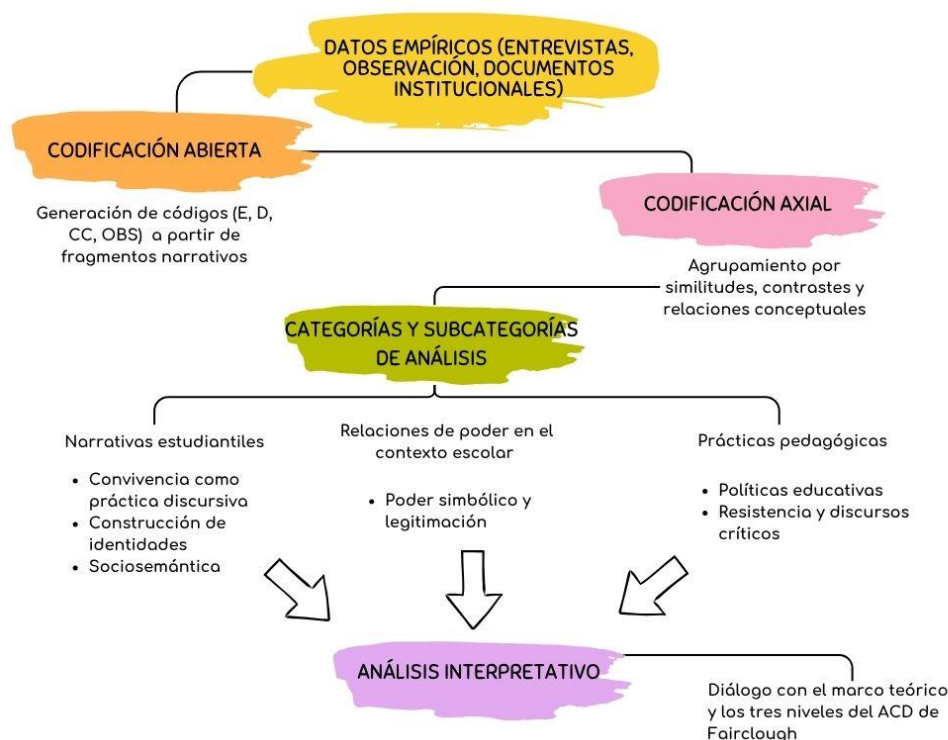
La información recolectada mediante entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental fue organizada y sistematizada en una matriz de triangulación (ver anexo 8). En dicha matriz se registraron fragmentos narrativos, frases y conceptos clave extraídos a través de los instrumentos de recolección de información y clasificados según las categorías y subcategorías emergentes del proceso investigativo. Cada fragmento fue codificado con su respectiva fuente, por ejemplo: E1, OBS1 o documento institucional respectivo, y articulado con el marco teórico que sustenta la investigación, lo que permitió realizar un análisis interpretativo riguroso. Adicionalmente, la matriz facilitó la identificación de convergencias, tensiones y contradicciones entre las narrativas

estudiantiles, las prácticas observadas en el contexto escolar y los discursos normativos presentes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia, evidenciando así la interacción entre lo dicho, lo hecho y lo establecido por la institución.

Es así como los resultados se encuentran articulados a las categorías principales de esta investigación, las cuales se definieron de la siguiente manera: narrativas estudiantiles, relaciones de poder en el contexto escolar y prácticas pedagógicas. De esta manera, de las categorías previamente mencionadas se desprenden una serie de subcategorías que han enriquecido el análisis del presente documento.

Figura 2.

Proceso de codificación y construcción de categorías



Nota. Elaboración propia

Análisis de la Información

Narrativas estudiantiles

Esta categoría da cuenta las narrativas estudiantiles del grado undécimo de la I.E. Emiliano Restrepo Echavarría como una ventana hacia los mundos subjetivos de quienes atraviesan una de las etapas más intensas y transformadoras de la vida: la adolescencia. En un período marcado por la construcción de la identidad y el encuentro con las instituciones educativas, las formas de comunicación entre estudiantes, se convierten en actos de significación. Así, estas narrativas reflejan las dinámicas del aula, las relaciones con pares y docentes, las presiones académicas y, además, revelan cómo interpretan su lugar en la institución, cómo resisten y se adaptan. Es importante destacar que la educación es un campo de disputa donde se negocian sentidos, se reproducen y se cuestionan desigualdades. Asimismo, se construyen posibilidades de libertad. En este marco, las narrativas estudiantiles lejos de ser solo ejercicios escolares se convierten en actos políticos de enunciación, en gestos de resistencia y en herramientas para nombrar el mundo desde la experiencia vivida. En consecuencia, esta categoría desplegó una serie de subcategorías que enriquecieron el análisis, como se describe a continuación:

Figura 3

Esquema de análisis sobre la categoría narrativas estudiantiles.



Nota. Elaboración propia.

Convivencia como Práctica Discursiva. Esta subcategoría evidencia que la convivencia escolar no se define únicamente por normas institucionales. Por el contrario, precisa las interacciones discursivas cotidianas que los estudiantes habitan desde la autonomía grupal. En ese sentido, expresiones como "la convivencia es tensa pero funcional [...] tratamos de solucionarlos cuando estamos todos como el grado que somos y se llega a un acuerdo" (E5, comunicación personal, 15 de septiembre 2025) y "esas palabras nos hacen sentir más como una familia [...] nos hacen sentir cómodos y nos hacen sentir como si todos fuéramos uno solo" (E11, comunicación personal, 15 de septiembre 2025) muestran que los

estudiantes conversan y solucionan sus conflictos desde dentro del grupo, sin necesariamente recurrir a la autoridad institucional.

Este hallazgo se alinea con Ortega (2003), quien define la convivencia como un proceso relacional basado en acuerdos mutuos entre sujetos diversos. En este sentido, el lenguaje, desde expresiones como “marica, huevón, gonorrea” (E21, conversación personal, 15 de septiembre 2025) no se percibe como ofensivo, sino como parte de un código afectivo compartido, como lo confirma E24, “todos comprendemos que el uso de esas palabras groseras es por recocha” (Comunicación personal, 15 de septiembre 2025). Como manifiesta Fairclough (2003), el discurso es construido colectivamente en contextos informales como lo reafirma el coordinador de convivencia quien manifiesta que estas dinámicas se desarrollan en “recreos, pasillos, redes sociales” (CC, comunicación personal, 22 de septiembre 2025), de esa manera, adquiere funciones específicas como reforzar la cohesión o marcar límites internos. Así, la convivencia se percibe, no solo como la ausencia de conflicto, sino como la capacidad colectiva de autorregulación simbólica, en diálogo con la ética relacional propuesta por Zuleta (1995).

Construcción de Identidades Estudiantiles. Las narrativas también funcionan como mecanismos de identificación y diferenciación social. Apodos como “pichi, mono, cejas, gordo, negro” (E7; E20, comunicación personal, 15 de septiembre 2025), además de actuar como sobrenombres y resaltar aspectos físicos, se reproducen como etiquetas identitarias. Como señala E7, “a Michael, un compañero que tiene el pelo mono, pues lo llamamos mono, a Santiago lo llamamos cejas, porque tiene las cejas muy grandes, muy marcadas [...] con cariño” (Comunicación personal, 15 de septiembre 2025). Este uso

afectivo del apodo refuerza la idea de pertenencia grupal, como lo indica un docente, “utilizan este tipo de expresiones para integrarse y unir al grupo” (D1, comunicación personal, 22 de septiembre 2025). No obstante, el Manual de Convivencia (2025) no reconoce estas prácticas como legítimas, lo que evidencia una brecha entre el currículo vivido y el currículo prescrito (Sacristán, 2013).

Además, este proceso se comprende desde Bruner (1990), quien sostiene que las narrativas son actos de significado mediante los cuales los sujetos construyen su identidad y se posicionan en el mundo. Los estudiantes, además de nombrarse se reconocen mutuamente a través de esas etiquetas, creando una comunidad con reglas propias.

Por ejemplo, desde Bourdieu (1997), estos apodos pueden leerse como manifestaciones del habitus grupal, son formas internalizadas de ver, nombrar y relacionarse, para una docente “son expresiones de euforia, alegría y del momento, las usan como juego, a manera de recocha [...] para sentirse seguros en el grupo” (D2, comunicación personal, 22 de septiembre 2025). Esto evidencia que la pertenencia no es automática, sino que depende de la capacidad de relacionarse con respecto al código simbólico del grupo.

Sociosemántica. En este punto se revela que el significado de las palabras no es fijo, sino que depende del contexto, la intención y la relación entre hablantes. Para ampliar un poco más, se analiza el siguiente fragmento narrativo de una estudiante:

hay una que sí tiene un significado, que es migajera, que es por una compañera, porque hubo un chisme de que ella se metió con el ex novio de otra compañera.

Entonces, ella le dijo a una amiga que ella era una migajera por haberse metido con el ex novio de ella. (E5, comunicación personal, 15 de septiembre 2025).

En efecto, al nivel textual, el adjetivo “migajera”, no es un insulto genérico, en este contexto hace referencia a un chisme específico que indica cómo la compañera que se “metió” con el ex novio de la otra, se conforma con sobras o “migajas” de afecto. Como práctica discursiva, esta palabra en tendencia para las relaciones amorosas que circula en redes sociales, sobre todo en TikTok (Infobae, 2025), evidencia cómo las narrativas estudiantiles se articulan con los discursos expuestos en la virtualidad. Finalmente, como práctica social, refleja tensiones en relaciones de género y normas informales sobre la lealtad afectiva. Cabe resaltar que según OBS1 (12 de septiembre 2025), las niñas que usan lenguaje “fuerte” son excluidas del grupo “recochero” dominado por hombres, lo que revela una jerarquía de género en la producción de narrativas.

Asimismo, “le gritaron a un profesor por la ventana: máquina” (OBS1, 12 de septiembre 2025), esta denominación hace referencia a la admiración que poseen por el estado físico de la persona y “expresiones como malparido son más utilizadas como para llamarnos entre nosotros mismos, no en un sentido explícito de la palabra vulgar” (E2, comunicación personal, 15 de septiembre 2025), en otras palabras, como formas de llamar la atención o expresar complicidad.

Este fenómeno se explica desde la sociolingüística interaccional de Briz (1996) y Lomas & Tusón (2000), quienes afirman que el lenguaje coloquial es una modalidad legítima en contextos informales, cuyo sentido reside en la interacción, no en el léxico aislado. Como señala coordinador de convivencia, “son como formas en las que se hacen entender, estas

palabras refuerzan lo que quieren dar a conocer” (CC, comunicación personal, 22 de septiembre 2025).

En línea con los tres niveles de Fairclough (2003), en el nivel textual, se observa el proceso de asignar un nuevo significado a un término de manera constante, para los estudiantes, las palabras adquieren nuevos valores afectivos, irónicos o humorísticos según el contexto. El sarcasmo, como se puede observar en la siguiente expresión: “ole me hace un favor y responde: ay no que fastidio” (E2, comunicación personal, 15 de septiembre 2025), o como respuesta a un favor o la burla “marica tan bobo; gordo marica; este huevón si es malo pa’ leer” (OBS1, 12 de septiembre 2025), el uso de los términos “marica”, “huevón” “fastidio” no tienen una connotación despectiva, no buscan herir, por el contrario, manifiestan complicidad y se estructuran, por ejemplo, con el adjetivo “bobo”, “gordo” que matiza una suerte de sarcasmo afectuoso y, además, sosiega situaciones conflictuadas. A nivel práctico discursivo, este tratamiento se da en el aula de clase, recreos y pasillos entre pares y es reproducida por grados inferiores. Finalmente, a nivel de práctica social, refleja una lógica de pertenencia en un contexto donde el afecto se expresa mediante la jerga.

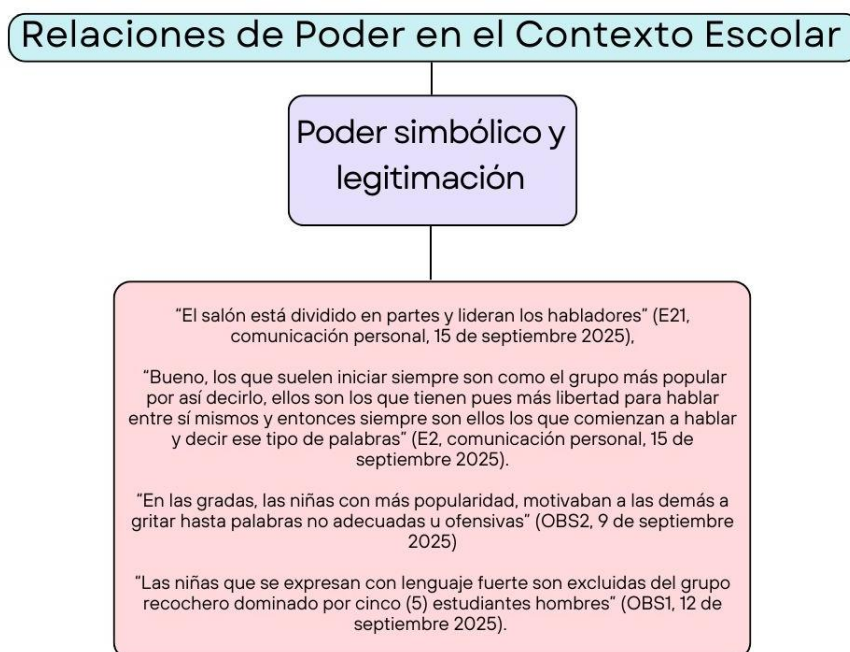
Así, esta función afectiva es reconocida por el coordinador de convivencia quien expresa que esas formas de comunicación “hacen parte de su dialecto diario” (CC, conversación personal, 22 de septiembre 2025). Sin embargo, el Manual de Convivencia (2025) en su artículo 38 indica que “se sancionan conductas como el uso de lenguaje soez, ofensivo o irrespetuoso hacia cualquier miembro de la comunidad educativa”, desconociendo la función social del lenguaje estudiantil y forjando una tensión simbólica entre la norma abstracta y la práctica cotidiana.

Relaciones de Poder en el Contexto Escolar

Las relaciones de poder en la I.E Emiliano Restrepo Echavarría no se reducen a la autoridad formal ejercida por docentes o directivos, sino que se manifiestan de forma simbólica y relacional en las interacciones cotidianas entre estudiantes. Estas dinámicas se organizan en torno a una subcategoría central: poder simbólico y legitimación, la cual revela cómo los estudiantes del grado undécimo construyen, ejercen y legitiman formas de autoridad informal que regulan la convivencia desde dentro del grupo.

Figura 4

Esquema de análisis de la categoría relaciones de poder en el contexto escolar



Nota. Elaboración propia

Poder Simbólico y Legitimación. Aquí se puede vislumbrar que el poder en el contexto estudiantil se distribuye, disputa y reproduce determinado por ciertos grupos o

personas. Como señala E21, “el salón está dividido en partes y lideran los habladores” (comunicación personal, 15 de septiembre 2025), y E12 confirma, “somos como un grupito, el salón se divide por grupos, yo formo parte del grupo que hace la recocha y empieza a molestar” (comunicación personal, 15 de septiembre 2025). Estos líderes, con alta participación grupal, definen las normas informales del grupo, establecen qué tipo de lenguaje es aceptable y en muchas ocasiones quién tiene derecho a usarlo, como se manifiesta a continuación:

Bueno, los que suelen iniciar siempre son como el grupo más popular por así decirlo, ellos son los que tienen pues más libertad para hablar entre sí mismos y entonces siempre son ellos los que comienzan a hablar y decir ese tipo de palabras (E2, comunicación personal, 15 de septiembre 2025).

Siguiendo a Fairclough (2003), en el nivel textual, la narrativa se construye en primera persona plural (“somos”, “nosotros”), lo que refuerza una identidad colectiva cerrada. El uso del verbo “iniciar” implica agencia discursiva, mientras que la expresión “más libertad” revela una jerarquía implícita que indica que no todos los estudiantes tienen el mismo derecho a hablar. La metáfora “grupo más popular” naturaliza la desigualdad como una condición social inevitable.

En la práctica discursiva, estos líderes informales definen las normas del lenguaje aceptable dentro del grupo y regulan quién puede usar expresiones como “marica” o “huevo” sin ofender. Además, en la práctica social esta jerarquía se comprende desde Bourdieu (1997), quien define el poder simbólico como la capacidad de imponer una visión del mundo como legítima sin que se perciba como dominación. En este caso, los líderes se

imponen a través de la semántica, su jerga, sus apodos, su sarcasmo se convierten en el *habitus* grupal, en la forma “normal” de comunicarse. Así, quienes no dominan este código como los estudiantes más tímidos o los que “no están tan sumergidos en el mundo de las noticias actuales” (E9, comunicación personal, 15 de septiembre 2025) quedan relegados, sin acceso al capital simbólico que otorga pertenencia.

Asimismo, una docente en la OBS2 (19 de septiembre 2025) percibe que “en las gradas, las niñas con más popularidad, motivaban a las demás a gritar hasta palabras no adecuadas u ofensivas” pero también involucra una jerarquización implícita, especialmente cuando se observa que “las niñas que se expresan con lenguaje fuerte son excluidas del grupo recochero dominado por cinco (5) estudiantes hombres” (OBS1, 12 de septiembre 2025). Aquí, el poder simbólico se entrelaza con normas patriarcales y revela una desigualdad que obedece a la diferencia de género.

Esta discriminación sistemática se visibiliza cuando las mujeres en un espacio reservado como masculino, en este caso la recocha, adoptan un lenguaje “fuerte” y son marginadas, porque desafían ese orden simbólico. Esto confirma lo señalado por Van Dijk (2008) quien denota que el discurso refleja el poder y lo reproduce ideológicamente, incluso en contextos informales. Además, el Manual de Convivencia (2025), no contempla los roles de liderazgos informales, invisibilizando estas relaciones que regulan la convivencia escolar.

No obstante, en esa misma situación dentro del aula, cuando pasaron dos (2) niñas con Necesidades Educativas Especiales NEE al frente, a pesar de su notable bajo nivel de lectura, se evidenció un comportamiento respetuoso de parte de los cinco (5) estudiantes líderes de la recocha, lo que permitió inferir una ética interna que sugiere que el grupo ha

negociado tácitamente ciertos límites de la recocha, reconociendo la vulnerabilidad y protegiéndola.

Al mismo tiempo, el poder se legitima a través de la repetición y la imitación. Como afirma el coordinador de convivencia quien indica que, “el grado 11 es un referente para los demás chicos, son un ejemplo a seguir” (CC, comunicación personal, 22 de septiembre 2025). Igualmente, una docente, manifiesta que “el grado sexto repite las palabras de los de 11” (D2, comunicación personal, 22 de septiembre 2025). Esto evidencia que el poder simbólico del grado undécimo trasciende su propio curso y se convierte en un modelo institucional, reproduciendo jerarquías entre pares y grados.

Desde Foucault (1992), estas dinámicas se interpretan como expresiones del poder como relación, no como posesión. El poder reside en prácticas discursivas cotidianas y no solamente en una figura autoritaria, es decir, se observa en quién inicia la broma, quién calla cuando otro habla, a quién puede llamar “marica” sin ofender. Incluso en actividades lúdicas como los partidos de fútbol, se observa que “el que más goles metió se sintió con el derecho de mandar” (OBS2, 19 de septiembre 2025), lo que muestra cómo el poder se vincula al desempeño, la visibilidad y la capacidad de liderar afectivamente.

En conclusión, es crucial notar que estos estudiantes no buscan desafiar abiertamente a la autoridad institucional, como afirma E24, “nunca desafiamos a los profesores, todo es interno de los estudiantes” (Comunicación personal, 15 de septiembre 2025), y E1 complementa, “la verdad nosotros a pesar de ser así como somos entre nosotros, nunca hemos desafiado a los profesores o faltado a la autoridad [...] siempre hemos sido muy respetuosos

con los docentes” (Comunicación personal, 15 de septiembre 2025). Esto revela que el poder simbólico del grupo va en torno al relacionamiento entre pares y no busca la confrontación.

Prácticas Pedagógicas

Esta categoría configura un campo de acción y tensión simbólica entre el discurso normativo institucional y las prácticas cotidianas de los actores escolares. De esta manera, las prácticas pedagógicas en este contexto no se limitan exclusivamente a la enseñanza disciplinar. Este apartado se organiza en dos subcategorías interrelacionadas: políticas educativas y resistencia y discursos críticos, que describen cómo la institución intenta regular la convivencia desde lo establecido en el Manual de Convivencia, mientras los estudiantes y algunos docentes negocian, resisten y reinterpretan esas normas desde lo habitado en las dinámicas escolares cotidianas. Es importante resaltar que el análisis de los documentos institucionales, también, se realizó con el esquema tripartito del Análisis Crítico del Discurso de Fairclough (2003) que incluye: **1. Nivel textual:** identificación de léxico normativo, metáforas de autoridad, silencios temáticos; **2. Práctica discursiva:** cómo se producen y legitiman estos documentos (¿quiénes los escriben? ¿quiénes los validan?); **3. Práctica social:** cómo reflejan o contradicen las realidades del entorno.

Figura 5

Esquema de análisis de la categoría prácticas pedagógicas



Nota. Elaboración propia

Políticas educativas. El Proyecto Educativo Institucional – PEI (2017) promueve valores como la “tolerancia, cooperación y respeto por la dignidad personal” y el Manual de Convivencia (2025), configuran un discurso normativo que, en la práctica, entra en tensión con las narrativas estudiantiles. A continuación, se analizan a través de los tres niveles del ACD:

1. A nivel textual, el manual de convivencia en su artículo 38 establece que “se sancionan conductas como el uso de lenguaje soez, ofensivo o irrespetuoso hacia cualquier miembro de la comunidad educativa”. Al emplear un léxico imperativo

como “se sancionan” y categorías autoritarias como “soez”, “ofensivo”, “irrespetuoso” el manual de convivencia no permite matices contextuales. Las narrativas estudiantiles, por su parte, denotan que los estudiantes no perciben su lenguaje como ofensivo, sino como una forma de identidad y pertenencia, “todos comprendemos que el uso de esas palabras groseras es por recocha” (E24, comunicación personal, 15 de septiembre 2025); “esas palabras nos hacen sentir más como una familia” (E11, comunicación personal, 15 de septiembre 2025). Al usar estos marcadores interpretativos como “por recocha” y metáforas afectivas “como una familia” que resignifican las mismas palabras, revelan una clara dicotomía autoritaria en el documento institucional, frente a una construcción relacional como cohesión colectiva en los estudiantes.

2. En la práctica discursiva, se puede analizar que el manual es producido por un comité técnico sin participación estudiantil real, a pesar de que el PEI (2017) menciona que el Comité de Convivencia debe “revisar y ajustar el PEI en un proceso participativo que involucre a los estudiantes”. Mientras tanto, las expresiones estudiantiles circulan en espacios no regulados (recreos, pasillos, redes sociales) y en el aula, además, son validadas en algunos casos, por docentes, “son expresiones de euforia y del momento, para sentirse seguros en el grupo” (D2, comunicación personal, 22 de septiembre 2025) y el coordinador de convivencia, “hacen parte de su dialecto diario” (CC, comunicación personal, 22 de septiembre 2025).
3. En la práctica social, esta tensión refleja lo que Sacristán (2013) denomina la brecha entre el currículo prescrito y el currículo vivido, es decir, el currículo real o en acción

que manifiesta la puesta en práctica, donde los docentes ajustan y adaptan el plan educativo a las necesidades y dinámicas específicas del contexto educativo, convirtiéndose así en un elemento central de la práctica pedagógica, como se puede demostrar en el siguiente fragmento narrativo: “sí se ha modificado la clase, variando las actividades por el comportamiento de los estudiantes” (D2, comunicación personal, 22 de septiembre 2025). En tal sentido, el PEI (2017) añade que se deben “transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos y tolerantes que potencien la participación”, reconociendo estas narrativas estudiantiles como prácticas cotidianas que sirven como recurso pedagógico. No obstante, la desconexión entre estudiantes y el Manual de convivencia (2025), expone una política educativa descontextualizada, incapaz de abordar las complejidades del lenguaje juvenil y las jerarquías informales.

En este marco, algunos docentes intentan mediar esta brecha, en tal caso, D2 afirma “debemos prepararnos como docentes para mediar los conflictos que generan esas formas de comunicación” (Comunicación personal, 22 de septiembre 2025) y CC propone que “entenderlos implica que debemos conocer sus formas de expresión” (Comunicación personal, 22 de septiembre 2025). Estas posturas se alinean con la pedagogía crítica de Freire (1970), que rechaza la imposición vertical del conocimiento y aboga por una educación dialógica, que parte de la realidad del estudiante para transformarla éticamente.

En definitiva, estas políticas educativas revelan una desconexión estructural entre el discurso oficial y la realidad escolar. Los documentos institucionales reproducen ideologías de control que invisibilizan las funciones afectivas y regulatorias del lenguaje juvenil. No

obstante, la presencia de docentes que reconocen y validan estas prácticas sugiere que existe una negociación pedagógica. Como propone Giroux (1993), la escuela debe ser un espacio donde se debatan los significados, no donde se impongan desde la autoridad.

Resistencia y discursos críticos. En este punto se muestra que las prácticas pedagógicas no son unidireccionales, sino que están atravesadas por actos de resistencia simbólica y negociación crítica por parte de los estudiantes y, en algunos casos, de los docentes.

Por un lado, mientras algunos estudiantes manifiestan que “los docentes no han cambiado sus clases por lo que decimos” (E5, comunicación personal, 15 de septiembre 2025) otros, denotan “algunos docentes cambian o cancelan las clases cuando hay mucha recocha” (E12, comunicación personal, 15 de septiembre 2025), estas respuestas encontradas revela que las narrativas estudiantiles, especialmente la recocha, el uso del sarcasmo y la burla, no son recibidas de forma homogénea por la comunidad docente, sino que provocan respuestas pedagógicas diferentes. En ese sentido, algunos docentes reinterpretan las normas desde la flexibilidad. E18 señala, “se tiene confianza con el profesor porque uno sabe cómo es él, más relajado” (Comunicación personal, 15 de septiembre 2025) lo que indica que ciertos docentes participan activamente en la cultura estudiantil, validando su lenguaje en contextos informales.

A nivel textual, las expresiones “más relajado” y “cambian o cancelan” revelan una suerte de flexibilidad pedagógica que contrasta con el léxico imperativo del Manual “se sancionan”, “debe cumplir”. La expresión “se tiene confianza” enfatiza una relación horizontal entre docente y estudiante. En la práctica discursiva, estas dinámicas ocurren

dentro del aula, en ese sentido, el coordinador de convivencia confirma que “entenderlos implica que debemos conocer sus formas de expresión” (CC, comunicación personal, 22 de septiembre 2025). Sin embargo, otros docentes mantienen una postura rígida, a lo que un estudiante refiere que “los docentes no han cambiado sus clases por lo que decimos” (E5, comunicación personal, 15 de septiembre 2025). Finalmente, en la práctica social, esta resistencia docente se comprende desde Giroux (1993) quien indica que los maestros como intelectuales negocian el currículo en lugar de imponerlo. Al adaptar sus clases, estos docentes transforman la “recocha” de problema disciplinario en recurso pedagógico.

Por otra parte, el artículo 10 del Manual de Convivencia (2025), expone que se debe “lograr el perfil trazado por la Institución para alcanzar una educación de calidad, cumpliendo con las normas establecidas en el Manual de Convivencia y asumiendo los correctivos que se determinen por el incumplimiento de las mismas”. A nivel textual este fragmento estampa una metáfora de moldeamiento, en la cual el estudiante debe ajustarse a un diseño preestablecido, implicando a su vez, una lógica disciplinaria, constituyendo la construcción de ese “perfil” como un acto arbitrario.

Se perciben como discursos definidos exclusivamente por la Institución, sin evidencia de participación estudiantil en su formulación, pese a que el PEI (2017) menciona que el Comité de Convivencia debe “revisar y ajustar el PEI en un proceso participativo que involucre a los estudiantes”, revelando una brecha entre lo establecido y lo practicado en la elaboración del discurso normativo. Desde ese punto de vista, la exigencia de “lograr el perfil” y “alcanzar una educación de calidad” refleja una lógica de estandarización propia del

neoliberalismo educativo (Torres, 2017), donde el estudiante se convierte en un producto a certificar, no en un sujeto en proceso de construcción crítica.

Por tanto, no existen estrategias pedagógicas sistemáticas para problematizar críticamente el lenguaje estudiantil, se mencionan algunas como, por ejemplo, en clases de ética, pero más allá de los “diálogos pedagógicos” mencionados por D2 (Comunicación personal, 22 de septiembre 2025), no se perciben estrategias preventivas ni formativas, sino más bien parecen ser ocasionales y reactivas.

De las entrevistas y observaciones se evidencia que expresiones como los apodosos afectivos funcionan como marcadores de identidad y cohesión grupal. Desde la pedagogía crítica, estas mismas narrativas pueden convertirse en insumos para procesos de análisis crítico del discurso en el aula. Por ejemplo, un docente podría proponer una actividad en la que los estudiantes analicen el origen, uso y efectos de estas palabras: ¿Cuándo unen? ¿Cuándo excluyen? ¿Qué significados cambian según el género o el tono? Este ejercicio permitiría problematizar las relaciones de poder implícitas, en línea con Fairclough (2003) y Freire (1970), transformando la jerga en un recurso para leer el mundo y comprender cómo opera el poder en el lenguaje cotidiano.

Las narrativas estudiantiles identificadas en el grado undécimo pueden ser utilizadas como detonantes para proyectos de escritura reflexiva. Por ejemplo, pedir a los estudiantes que narren una situación cotidiana en la que un apodo, chiste o burla afectuosa generó cohesión o conflicto. A partir de ese relato, se analiza conjuntamente cómo opera el lenguaje en la convivencia, cómo se construye identidad y cómo se reproducen o resisten

desigualdades. Según Bruner (1990), las narrativas son actos de significado, y reconocerlas en el aula como textos legítimos fortalece la conciencia crítica del lenguaje.

Hallazgos Investigativos

Con base en la información previamente observada, se pondrán en diálogo los resultados hallados con los planteamientos teóricos identificando lo similar y lo diverso, de acuerdo con las categorías analizados previamente.

En primera instancia, es fundamental reconocer que las narrativas del grado undécimo en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría no constituyen expresiones incoherentes ni actos de desobediencia, por el contrario, emergen como prácticas discursivas altamente estructuradas que cumplen funciones afectivas, identitarias y regulatorias dentro del grupo. Este uso intencional y contextual del lenguaje coloquial confirma lo planteado por Lomas y Tusón (2000) y Briz (1996), quienes aluden que el significado reside en las palabras aisladas, en la interacción, la intención y el marco relacional. De esta manera, las narrativas se convierten en un código simbólico interno que define quién pertenece al grupo, cómo se nombra al otro y cómo se gestiona el afecto colectivo.

Este tejido discursivo está atravesado por dinámicas de poder informales que regulan el uso de ciertas expresiones y quién tiene autoridad para iniciar la “recocha”, definir sus límites o incluso proteger a quienes están en situación de vulnerabilidad. Los datos muestran que existen líderes informales, generalmente estudiantes con alta visibilidad social que establecen las normas del lenguaje aceptable dentro del grupo. Estas figuras ejercen lo que Bourdieu (1997) denomina poder simbólico, una suerte de dominación que se impone por la

aceptación implícita de ciertas jerarquías como “legítimas”. Este poder se sustenta en la posesión estratégica de capital social y simbólico que les otorgan reconocimiento y autoridad en el contexto escolar, sobre todo dentro del aula.

El habitus lo establecen los estudiantes cuando internalizan, a través de su experiencia social previa y su posición en el espacio social, ciertas normas lingüísticas y conductuales que luego reproducen en la interacción cotidiana. Así, el lenguaje de la “recocha” refleja y refuerza las estructuras de dominación preexistentes.

No obstante, también se identificó una jerarquización de género dominada por hombres, lo que evidencia cómo las narrativas reproducen ideológicamente estructuras patriarcales, tal como lo advierte Van Dijk (2008). En este contexto, el capital simbólico asociado a la masculinidad hegemónica se convierte en un recurso privilegiado para acceder a posiciones de influencia discursiva. Estas relaciones de poder, lejos de confrontar abiertamente a la autoridad institucional, se resignifican y ejercen de manera relacional, en consonancia con Foucault (1992), quien concibe el poder como una red que se teje en lo cotidiano. Sin embargo, desde la perspectiva de Bourdieu, esta red no es homogénea, ni aleatoria y mucho menos arbitraria, se articula a estructuras de desigualdad que se naturalizan a través del habitus y se legitiman mediante el ejercicio del poder simbólico.

Frente a estas prácticas habitadas, las políticas educativas institucionales, especialmente el Manual de Convivencia (2025), configuran una lógica normativa que desconoce la función social del lenguaje estudiantil, sin considerar el contexto ni la intención comunicativa. Estas discordancias revelan lo que Sacristán (2013) describe como aquello que ocurre en las aulas frente a lo que se decreta en los documentos oficiales. Algunos docentes

reconocen esta contradicción y ajustan sus clases o validan ciertas expresiones en contextos informales. Estas posturas, aunque valiosas, son ocasionales y no sistematizadas, lo que impide transformar las narrativas juveniles en recursos pedagógicos para la reflexión crítica sobre el lenguaje, el poder y la identidad. Por el contrario, el Manual de Convivencia reproduce una lógica fundamentalista al exigir que los estudiantes “logren el perfil trazado por la Institución” (Art. 10), lo que implica una visión única del sujeto educativo, ajena a la participación real de los estudiantes en la construcción de las normas, pese a lo que señala el PEI (2017).

En conjunto, los hallazgos muestran que las narrativas del grado undécimo influyen profundamente en la convivencia escolar, configurando estructuras simbólicas de poder que tejen identidades, regulan afectos y modelan comportamientos. Su influencia impacta en el comportamiento de los estudiantes de grados inferiores, ya que estos imitan sus expresiones, apodos y formas de interacción, convirtiéndolos en modelos de referencia.

En este marco, Vygotsky (1988) y Bandura (1977) indican que las interacciones entre pares mayores y menores funcionan como procesos de aprendizaje sociocultural que moldean la convivencia. Sin embargo, la institución no aprovecha este potencial formativo, proponiendo más estrategias para construir una convivencia democrática desde la escucha crítica, tal como proponen Freire (1970), Giroux (1993) y Dussel (1998).

Antes de finalizar, es importante mencionar que, aunque en las observaciones y entrevistas se identificaron dinámicas de género, esta investigación no realiza un análisis comparativo detallado entre discursos masculinos y femeninos. Por tanto, las menciones al género se incluyen como hallazgos contextuales que atraviesan las narrativas estudiantiles,

pero no se constituyen como categoría analítica independiente. No obstante, en un análisis breve sobre los discursos masculinos y femeninos hallados en la investigación, se puede observar que el “grupo recochero”, está conformado exclusivamente por hombres, y las niñas que adoptan un lenguaje considerado “fuerte” son sistemáticamente excluidas. Esta dinámica revela cómo la masculinidad hegemónica define los límites de la pertenencia discursiva, reproduciendo estructuras patriarcales.

Como señala Gore (1993), la pedagogía crítica no puede ignorar las formas en que el género actúa en los espacios escolares; al contrario, debe interrogar cómo ciertos discursos se naturalizan mientras marginan otras voces, especialmente las de las mujeres. En este sentido, lo que se presenta como “recocha” en realidad funciona como un mecanismo de exclusión que refuerza la subordinación femenina bajo la apariencia de compañerismo.

Para visibilizar las tensiones y convergencias entre las distintas voces de la comunidad educativa, se presenta a continuación una síntesis comparativa que contrasta las percepciones de estudiantes y docentes, junto con las prácticas observadas en el campo.

Tabla 1

Comparación de percepciones: estudiantes, docentes y prácticas observadas

TEMA	PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES	PERCEPCIÓN DE DOCENTES/COORDINADOR DE CONVIVENCIA	OBSERVACIÓN DE CAMPO
Narrativas estudiantiles	“Es por recocha, no ofende” (E24).	“Son expresiones de euforia y del momento, para sentirse seguros	Uso frecuente en recreos y pasillos, con tono

	“Nos hace sentir como una familia” (E11).	en el grupo” (D2). “Hacen parte de su dialecto diario” (CC).	afectivo, risas y gestos. Estudiantes de grado 6 imitan frases del 11 (OBS1, OBS2).
Convivencia escolar	“Tratamos de solucionarlo entre nosotros” (E5). “Nunca desafiamos a los profesores” (E24).	“El grado 11 es un referente para los demás chicos” (CC). “El grado sexto repite las palabras de los de 11” (D2).	Los líderes del grupo guardan silencio respetuoso cuando pasan estudiantes con NEE (OBS1).
Género y lenguaje	"Somos como un grupito [...] el salón se divide por grupos, entonces el grupo que hace recocha, yo formo parte de ese grupo” (E12) Nota. Ningún estudiante menciona en las entrevistas distinciones de género de forma directa.	“En las gradas, las niñas con más popularidad motivaban a gritar palabras no adecuadas” (OBS2). “Las niñas que usan lenguaje fuerte son excluidas del grupo recochero dominado por cinco estudiantes hombres” (OBS1).	El “grupo recochero” está compuesto exclusivamente por hombres. Las mujeres participan como animadoras, pero no son aceptadas como productoras legítimas del discurso (OBS1). Los líderes del grupo recochero expresan respeto cuando se trata

			de las niñas con NEE (OBS1).
--	--	--	-------------------------------------

Nota. Elaboración propia.

Así, en respuesta a la pregunta de investigación, *¿De qué manera las narrativas del grado undécimo influyen en la convivencia escolar?*, los hallazgos permiten concluir que dichas narrativas se convierten en elementos que configuran la convivencia desde las tres categorías interrelacionadas:

1. Desde las narrativas estudiantiles, se evidencia que el lenguaje coloquial (“marica”, “migajera”, “máquina”, apodos, sarcasmo) no se reproduce en tono agresivo, sino como práctica discursiva de cohesión afectiva. Estas expresiones construyen identidades, regulan pertenencias y transmiten modelos de imitación en grados inferiores. Estas narrativas actúan como un sistema simbólico, en el que el afecto se expresa mediante la jerga y los conflictos se resuelven entre pares, visibilizando que la convivencia escolar se habita en la cotidianidad y no desde la imposición normativa.
2. En las relaciones de poder, se observa que las narrativas están configuradas por jerarquías informales que definen quién puede hablar, cómo y con qué autoridad. Los “líderes” del grado undécimo ejercen un poder simbólico (Bourdieu, 1997) que legitima ciertas formas de lenguaje y excluyen, por ejemplo, a las niñas que usan “lenguaje fuerte”. No obstante, este poder tiene el fin de regular la convivencia entre pares, incluso protegiendo a estudiantes en situación de vulnerabilidad (NEE). Estas dinámicas, reproducen y matizan imaginarios de dominación.

3. En las prácticas pedagógicas, se identifica una tensión crítica entre el discurso normativo (PEI y Manual de Convivencia) y las prácticas vividas. Mientras la institución sanciona el “lenguaje soez” sin distinguir intención, los estudiantes y algunos docentes lo reinterpretan como recurso de pertenencia. Esta brecha entre el currículo prescrito y el currículo vivido (Sacristán, 2013) evidencia que las políticas educativas están descontextualizadas y no aprovechan el potencial formativo de las narrativas juveniles. Algunos docentes intentan mediar esta brecha, pero sus esfuerzos son ocasionales, no sistemáticos.

En definitiva, las narrativas del grado undécimo componen activamente la convivencia escolar. De manera simbólicamente, la modelan para grados inferiores y la imponen frente a las normas institucionales. De esta manera, su influencia no confronta directamente a la autoridad, por el contrario, se construye en la cotidianidad de forma relacional, entrelazándose con el lenguaje, el afecto y el poder. Por ende, la convivencia escolar en la I.E. Emiliano Restrepo Echavarría se cimenta desde las voces de quienes la habitan.

Conclusiones

Las narrativas estudiantiles del grado undécimo de la I.E. Emiliano Restrepo Echavarría expresadas mediante apodos y sarcasmos, cumplen funciones afectivas, identitarias y de regulación social, revelando que el lenguaje estudiantil es un vehículo de cohesión y pertenencia. De esta manera, constituyen una estructura simbólica que configura la convivencia escolar más allá de las normas formales.

Se evidencia una clara tensión entre el discurso normativo del PEI y del Manual de Convivencia con las prácticas pedagógicas cotidianas. Mientras los documentos institucionales se establecen para sancionar las expresiones juveniles, algunos docentes las reinterpretan pedagógicamente, reconociendo su potencial como recurso para comprender la subjetividad estudiantil y promover aprendizajes significativos.

Se identifica que las relaciones de poder dentro del aula se reproducen a través de liderazgos informales que establecen jerarquías simbólicas en el grupo. Dichas jerarquías legitiman determinadas formas de expresión y excluyen otras, especialmente aquellas asociadas a las mujeres, reproduciendo así imaginarios de dominación y machismo aún presentes en la actualidad.

Las narrativas estudiantiles se observan como prácticas discursivas de resistencia simbólica frente a la rigidez institucional, es decir, no se perciben como conductas disruptivas, sino que, a través de ellas, los estudiantes construyen espacios de diálogo, negociación y redefinición de las normas, demostrando que la convivencia escolar es un proceso relacional y situado.

Finalmente, la ausencia de estrategias sistemáticas para abordar pedagógicamente el lenguaje juvenil limita el aprovechamiento de su valor educativo. Una pedagogía crítica, sustentada en el diálogo y el debate podría convertir las narrativas estudiantiles en herramientas para fortalecer la convivencia democrática y el pensamiento crítico.

Recomendaciones

- Es fundamental formar a los docentes en enfoques de pedagogía crítica que les permitan interpretar las narrativas estudiantiles su contexto, en lugar de sancionarlo. Esto implica desarrollar capacidades para escuchar activamente, mediar conflictos simbólicos y reconocer la agencia de los estudiantes como sujetos políticos.
- A nivel institucional, se sugiere reformular el Manual de Convivencia con una metodología participativa real, que incluya a los estudiantes en la definición de normas y en la construcción de acuerdos colectivos.
- Futuros estudios podrían profundizar en la dimensión de género de las narrativas estudiantiles, explorando cómo las jóvenes negocian, resisten o internalizan las jerarquías patriarcales presentes en el lenguaje grupal. Asimismo, sería valioso investigar el impacto específico de las narrativas del grado undécimo en los grados inferiores, mediante estudios comparativos entre diferentes niveles escolares.
- Analizar la influencia de las redes sociales en la construcción de las narrativas escolares y cómo estos se incorporan al discurso escolar y resignifican las relaciones afectivas entre pares.
- Explorar experiencias pedagógicas que hayan logrado integrar críticamente las narrativas estudiantiles en el currículo, con el fin de que puedan replicarse en contextos similares.

Referencias

- Arias Gonzales, J. L., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Poder simbólico*. Anagrama.
- Briz, A. (1996). El análisis del discurso oral y su enseñanza. *Filología e Lingüística Portuguesa*, 17(1), 17–56. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i17p17-56>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la nueva dogmática del aprendizaje* (Trad. al español). Paidós.
- Cadena, S. J. J. (2019). Investigación cualitativa: interacciones y experiencias. *MedUNAB*, 22(3), 292–293. <https://doi.org/10.29375/01237047.3746>
- Dávila, A. (2022). El investigador y el paradigma de investigación. *Investigación, Transcomplejidad y Ciencia*, 3(2), 44–59. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6946550>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Fairclough, N. (2003). *Análisis crítico del discurso: Una introducción* (2.^a ed., A. M. López Medina, Trad.). Gedisa.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso* (A. García Calvo, Trad.). Tusquets.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (37.^a ed., J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores.

- Giroux, H. A. (1993). *Los maestros como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (J. G. Jiménez, Trad.). Paidós.
- Gore, J. M. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría. (2017). *Proyecto Educativo Institucional – PEI*.
- Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría. (2025). *Manual de convivencia*.
- Lickona, T. (1991). *Educación del carácter: Cómo nuestras escuelas pueden enseñar respeto y responsabilidad* (Trad. al español). Palabra.
- Lomas, C., & Tusón, A. (2000). *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura: La narración*. Graó.
- Maldonado, E. A. H. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561–10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6943
- Martínez, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: Explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Editorial Comares.

- Ortega, R. (2003). La convivencia escolar: una aproximación desde la perspectiva de los agentes. En R. Ortega (Ed.), *Convivencia y violencia en la escuela* (pp. 15–34). Barcelona: Paidós.
- Portilla Chaves, M., Rojas Zapata, A. F., & Hernández Arteaga, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación*, 3(3), 86–100.
<https://doi.org/10.19053/22158391.2192>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografías, alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores.
- Sacristán, J. G. (2013). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Torres, C. A. (2017). *La política de la educación en la era neoliberal: Reflexiones desde América Latina y Estados Unidos* (A. Ramírez, Trad.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. A. (2011). *Discurso y poder* (A. Viñas, Trad.). Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Pensamiento y lenguaje* (J. Jimeno, Trad.). Paidós.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta.

Anexos

- **Anexo 1.** Consentimiento informado acudientes.

https://drive.google.com/drive/folders/1Mw_BXPKpMAksxfEkBfu70tp0iZoBoGDm?usp=sharing

- **Anexo 2.** Consentimiento informado docentes y coordinador de convivencia.
https://drive.google.com/drive/folders/1THKYIXnWFgTfLpcb3TAJ6unG2OwOoG4M?usp=drive_link
- **Anexo 3.** Asentimiento de estudiantes.
https://drive.google.com/drive/folders/1TjWx689ohyI5L5ZESPMt_GySBzElTxp0?usp=sharing
- **Anexo 4.** Formato de entrevista para estudiantes y entrevistas transcritas.
https://drive.google.com/drive/folders/1I_mdwnkChKhsg2-Irv-LVYw6eA1LQKH?usp=sharing
- **Anexo 5.** Formato de entrevista para docentes y coordinador de convivencia y transcripciones. <https://drive.google.com/drive/folders/1E-vfKiTjkTQOT2fPvIqwL5J5QW4yEnBr?usp=sharing>
- **Anexo 6.** Formato integral para la observación participante.
<https://drive.google.com/file/d/1KFMpFSO1sFH1izO7PIrSudNhvPpELstu/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/1JDloVIx0e8eQIUphB6gtVHg9U2T9E5MR/view?usp=sharing>
- **Anexo 7.** Permiso de la Institución para el desarrollo del proyecto de investigación.
<https://drive.google.com/file/d/12QEYi9l1YdBB5YneupR6f29d01MWrq66/view?usp=sharing>

- **Anexo 8.** Matriz de triangulación.

[https://drive.google.com/drive/folders/1mRZ5iYj72mZXexlBNsfz52U4NbyHCltH?
usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1mRZ5iYj72mZXexlBNsfz52U4NbyHCltH?usp=sharing)