

El aprendizaje significativo de la competencia intercultural a partir de la pedagogía para el encuentro

Significant learning of intercultural competence based on pedagogy for encounter

Paula Andrea Leiva-Miranda ¹ 
María Clara Rambao-Almanza ²  
Samuel González-Arismendi ³ 

¹ MSc. en educación. Universidad de Córdoba, Montería, Colombia. pleivamiranda@gmail.com

² MSc. en educación. Universidad de Córdoba, Montería, Colombia. mariaclararambao@gmail.com

³ PhD. en educación. Universidad de Córdoba, Montería, Colombia. gsamuel@correo.unicordoba.edu.co

Recibido: 03 de mayo de 2023

Aceptado: 10 de octubre de 2023

Publicado en línea: 27 de abril de 2024

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Leiva-Miranda, P., Rambao-Almanza, M., y González- Arismendi, S. (2024). El aprendizaje significativo de la competencia intercultural a partir de la pedagogía para el encuentro. *Praxis*, 20 (1), 88-107.

RESUMEN

La aceptación de las diferentes culturas que coexisten dentro un aula de clases es necesaria para el desarrollo de una buena convivencia escolar, lo cual impacta directamente en el aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta premisa, se realizó una investigación cualitativa, tipo estudio de caso, en el Liceo León de Greiff del municipio de Cereté (Córdoba), cuya muestra significativa fue de 6 docentes y 6 estudiantes de octavo Alpha, con la intención de comprender el aprendizaje significativo de la competencia intercultural según la pedagogía para el encuentro. En cuanto a las técnicas de recolección, se utilizaron la entrevista semiestructurada, grupos de discusión y observación participante, las cuales permitieron consolidar un abordaje metodológico transversal para adoptar una perspectiva holística sobre la forma de enseñar la interculturalidad. Esto dio como resultado una transformación en las prácticas educativas de los educadores, quienes manifestaron que la aceptación de la interculturalidad facilita la comprensión de la cosmovisión del otro, fortalece las relaciones interpersonales y contribuye al reconocimiento de las identidades culturales.

Palabras clave: interculturalidad; aprendizaje significativo; pedagogía para el encuentro; convivencia.

ABSTRACT

The acceptance of different cultures that coexist within a classroom is essential for the development of good school coexistence, which directly influences students' learning. Based on this premise, this qualitative case study was conducted to understand the significant learning of intercultural competence through the pedagogy for encounter at Liceo León de Greiff in Cereté (Córdoba). The study involved 6 teachers and 6 eighth-grade students. Data collection techniques included semi-structured interviews, focus groups, and participant observation. These methods allowed the establishment of a transversal methodological approach to adopt a holistic perspective on teaching for interculturality. This resulted in a transformation of the educational teaching practices, who expressed that it facilitates understanding of others' worldviews. Moreover, the study found that it strengthens interpersonal relationships and contributes to the recognition of cultural identities.

Keywords: interculturality; significant learning; pedagogy for encounter; coexistence.

INTRODUCCIÓN

Desde los primeros años del siglo XX se han llevado a cabo diferentes investigaciones relacionadas con la educación intercultural, puesto que los retos del mundo globalizado requieren seres humanos que reconozcan y establezcan lazos con individuos y culturas, para que construyan una ciudadanía global mediante la reflexión de otros contextos diferentes a su realidad, y a partir de las situaciones que observa y vive (Martínez-Liriola, 2018). La necesidad de ese tipo de educación surge cuando se entiende al hombre como un ser social que se reafirma y se diferencia en la interacción.

El encuentro con el otro puede darse mediado por la sumisión o por la dominación, y esto depende de la capacidad que posee una persona para entenderse con otra, interactuar de manera espontánea o crear una relación que coarte a una para destacar a otra con la intención de sentirse aceptada (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2003). Esta dualidad, en definitiva, fortalece lazos de inequidad y subyuga la libertad si se comprende desde dos escenarios: uno en el que prima la exclusión y el miedo a expresarse y mostrarse cómo se define; y otro en el que se construyen lazos superficiales para encajar en una realidad. En ambos casos, se tiende a opacar la identidad o lo que se está construyendo como propio.

Estos escenarios tienen un impacto en lo personal, específicamente en la dimensión emocional. Kaplan y Szapu (2020) sostienen que las emociones son producto de la interacción social y no se limitan a la expresión individual, sino que se desarrollan en el contexto de las relaciones con los demás. Existe una estrecha conexión entre el cuerpo y el afecto, por lo que no es posible considerar uno sin tener en cuenta al otro. Por lo tanto, intentar moldear a los individuos implica comprender sus cosmovisiones y cualidades sin restringirlos, porque las disonancias permiten la formación de su identidad y el reconocimiento de los desafíos de su entorno.

En este orden, la inclusión de la competencia intercultural en el aula radica en la actuación y la ejecución, puesto que se presentan relaciones

constantes con individuos de otras culturas o con distinto pensamiento. Se espera que con esta competencia se supriman y eliminen los prejuicios y estereotipos que cada estudiante ha adquirido, y se alcance una sociedad que sea de todos y para todos (Ballesteros y Fontecha, 2019), es decir, que se puedan evitar los conflictos y diferencias que brotan y se acentúan con el trasegar del tiempo.

Cuando se quiere educar desde un enfoque monocultural, se busca comprender y fortalecer la identidad local a partir de diversas estrategias que permitan al estudiante situarse en su espacio. No obstante, resulta imprescindible incorporar elementos provenientes de múltiples contextos (Martínez-Liriola, 2018), dado que la globalización y los medios de comunicación han llevado a que los jóvenes se sientan identificados con lo extranjero y adopten una postura desligada de su propio contexto, hecho que ha propiciado el surgimiento de nuevas subculturas y estilos de vida. En este orden de ideas, la interculturalidad es un elemento clave en la cultura escolar, ya que posibilita que coincidan y dialoguen en pro de un fin común para llegar a consensos viables.

En concordancia con este planteamiento, en Colombia se ha implementado la evaluación de competencias en ciencias sociales y competencias ciudadanas en los grados tercero, quinto y noveno, por medio de las pruebas Saber, que se enfocan en dos aspectos: por un lado, valora el pensamiento ciudadano, y por el otro, las acciones y actitudes que los estudiantes asumen en entornos diversos. La prueba además se basa en los estándares básicos de estas áreas, en los cuales se incluyen las habilidades elementales para afrontar situaciones que involucran el pensamiento social, la interpretación y análisis de perspectivas y el pensamiento reflexivo y sistémico, para entender el ámbito social y analizar las conductas que poseen los individuos en su rol como ciudadanos (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), 2022). En relación con el planteamiento, D'Amore y Díaz (2020) afirman que las políticas interculturales pueden ser entendidas desde dos ángulos opuestos: por un lado, como la manera en que el gobierno busca legitimar su intervención en asuntos territoriales e identitarios, y por otro, como un conjunto de reglas

y acciones que promueven la autoafirmación y la resistencia de las minorías étnicas, religiosas y de género contra el poder dominante.

A partir de las pruebas implementadas, se determinó que los estudiantes alcanzan un desempeño básico. De ello se puede inferir que presentan dificultades al momento de interactuar en ambientes disímiles donde deben valorar la integralidad del otro y aportar en la construcción de su país. Asimismo, los interrogantes están alejados de los rasgos que caracterizan a las comunidades o regiones, porque cada uno tiene particularidades y asume las vivencias según la mediación con su cultura, es decir, la enseñanza cultural no se ha abordado de manera holística en los espacios educativos (Ramírez, 2015).

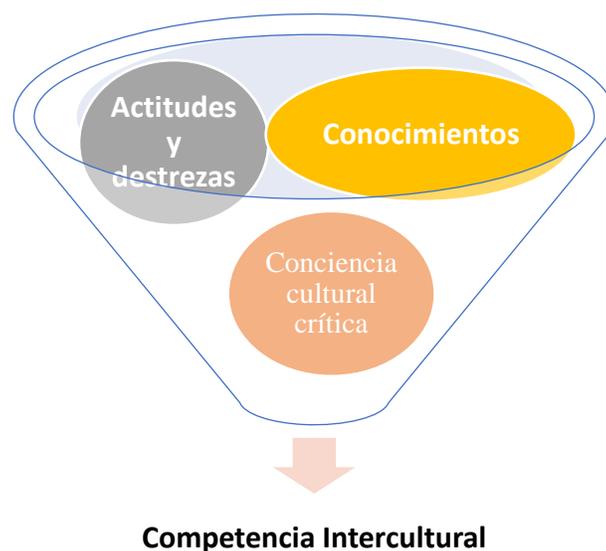
Por esto, Byram (1997) propuso un modelo que concibe las competencias, las dimensiones y los contextos necesarios para el desarrollo de la competencia intercultural (CI), la cual debe tenerse en cuenta en lo educativo y asumirse como un medio para resaltar la identidad de cada individuo, porque le permite desempeñarse en cualquier momento. A continuación, se esbozan las dimensiones de la CI:

1. **Conocimiento:** son los saberes que tiene el individuo sobre su propia cultura y la de los otros, entre las cuales establece contrastes y semejanzas. Byram (2009) señala que se debe establecer un diálogo entre los hechos históricos y actuales, con la intención de comprender y analizar el intercambio de conocimiento entre una o varias culturas.
2. **Actitud:** el principio de la interacción es la actitud, puesto que facilita un espacio para reconocer al otro sin censurar los ideales, creencias y valores propios. Para ello es necesario el descubrimiento por lo novedoso y el acercamiento a las experiencias compartidas.
3. **Destreza:** es la capacidad de afrontar cualquier situación por medio de estrategias asertivas, partiendo de la interpretación de los hechos y eventos para relacionarlos con los propios y descubrir nuevas formas de concebir el mundo e interactuar asertivamente. En ese sentido, la

mediación en los encuentros, la identificación de discrepancias y el intercambio en otros lugares permite consolidar actitudes dinámicas, flexibles e inclusivas.

4. **Conciencia cultural crítica:** es la capacidad de interpretar, interactuar y concebir las costumbres y tradiciones de los otros, a partir de la empatía, la tolerancia y la comunicación asertiva.

Figura 1. Dimensiones de la competencia intercultural.



Fuente: elaboración propia basado en Byram (1997).

Teniendo en cuenta la propuesta anterior, esta investigación propone un abordaje metodológico basado en la pedagogía para el encuentro, el cual se enfoca en el desarrollo de aptitudes cognitivas y socioculturales para formar individuos con un perfil humanista y un ciudadano constructor de paz (Puche, 2020). Además, facilita el entendimiento de las situaciones según lo emocional y práctico (López, 2014). En ese sentido, Restrepo-Pérez *et al.* (2017) afirman que una escuela que sigue esta estrategia reconoce la humanización y la empatía necesaria para establecer las relaciones interpersonales, porque permite ponerse en el lugar del otro y situarse en contexto, no como un “yo aislado”, sino en integración.

Con lo anterior, se concibe una apuesta educativa centrada en la visión que tiene el sujeto de sí mismo y todas sus manifestaciones, para después

contrastarlas con las de los demás mediante encuentros que vinculan el lenguaje, las costumbres, las normas, el conocimiento y las identidades, en pro de la creación de escenarios diversos, creativos y reflexivos acordes a las necesidades de los estudiantes.

Ante esto, varias investigaciones han abordado esta problemática con el propósito de consolidar prácticas educativas enfocadas en la interculturalidad, como los trabajos de Pineda y Castillo (2019), Mendoza (2021) y Hernández *et al.* (2022), que se centraron en comprender la competencia intercultural como un medio para fortalecer la enseñanza desde un enfoque étnico. Por otra parte, Torrejón *et al.* (2021) y Uriana (2022) la abordan desde la convivencia escolar, con la intención de fortalecer las relaciones interpersonales entre agentes educativos. También, Novikova *et al.* (2022) y Skjelvik (2022) señalan su incidencia en las dimensiones del sujeto en lo académico y personal, porque ambos consolidan la identidad y la manera como establecen lazos con los demás. Ahue y Peña (2018), Quintero *et al.* (2018), Álvarez (2019), Bruno y Ramos (2020), Davies (2021) y No. Gutiérrez (2021) destacan la necesidad de incluirla en el aula, porque contribuye al reconocimiento de sí mismo y de las diversas culturas existentes en su entorno. De esta manera, la educación intercultural se convierte en uno de los principales desafíos del sistema educativo y de la sociedad en general, porque permite formar individuos más tolerantes y respetuosos de la diversidad cultural, lo cual es fundamental para la convivencia pacífica y el desarrollo social y económico.

Por lo tanto, el enfoque intercultural es necesario en cada institución, porque la diversidad es inimaginable y dinámica; allí se reciben estudiantes de diversos estratos socioeconómicos, religiones, ideologías, culturas, entre otros, quienes se mezclan en las actividades curriculares y extracurriculares, desde una mirada transversal que comprende las costumbres y diversidades como base de la formación ciudadana. Asimismo, es importante orientar procesos que promuevan la sana convivencia en la escuela, ya que se podrán analizar las conductas según cada configuración, y se lograrán intervenir de manera asertiva por medio de

propuestas que no estigmaticen o juzguen, sino que propicien la metacognición del sujeto en un determinado momento.

La construcción y consolidación de conocimientos en pro del abordaje de las competencias interculturales en las escuelas es un aporte significativo para la mediación directa a partir de estrategias que permitan la autoconciencia y el descubrimiento de las diversas cosmogonías para formar estudiantes críticos, empáticos y asertivos.

A partir de estos planteamientos, la competencia intercultural aparece como una apuesta para el desarrollo de los ciudadanos del mundo, desde la formación integral en el aula de clase hasta en los diversos escenarios de la sociedad. Es por ello por lo que la intervención de esta investigación tuvo como propósito responder a cómo incide la pedagogía para el encuentro en el aprendizaje significativo de la competencia intercultural en los estudiantes del grado octavo *Alpha* del Liceo León de Greiff. Así, se propuso consolidar prácticas educativas inclusivas mediadas por los postulados de la pedagogía dialogante, desde el desarrollo del pensamiento, valores y habilidades pertinentes para la formación del ser humano integral, y el aprendizaje significativo como un puente para la exploración de los saberes previos y la creación de nuevos.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Considerando la problemática expuesta y el propósito establecido, esta investigación adoptó un enfoque de tipo cualitativo, pues supone una indagación previa de literatura relacionada con el tema a investigar, para después aprender más de los sujetos de estudio, valiéndose de una exploración en campo (Creswell, 2012). Es decir, aquí se resalta la importancia de las concepciones personales de las conductas humanas, la cotidianidad de cada sujeto, su forma de interactuar con los miembros de su comunidad y los sentidos que se le atribuyen a esas experiencias vividas (López y Villar, 2022). Dicha postura se centra en una lógica inductiva, la cual permite explorar, describir y generar perspectivas teóricas, desde la interpretación de un hecho particular hasta la consolidación de generalidades

(Hernández *et al.*, 2014). De igual manera, esta postura tiene como eje central entender acontecimientos, analizarlos desde la óptica de los involucrados en un contexto real y su vínculo, lo que sugiere que se estudian detalladamente los significados que se construyen en escenarios espontáneos y de interacción constante.

Paradigma de investigación

Por otra parte, la intervención tuvo como propósito lograr un cambio en los estudiantes y docentes, lo que la enmarca en el paradigma sociocrítico que, según Orozco (2016), permite transformaciones fundamentadas en la crítica social con un aporte reflexivo. Esto quiere decir que el investigador reflexiona continuamente sobre sus acciones y responsabilidades en la ejecución, para innovar y propiciar situaciones que faciliten una modificación colectiva (Ricoy, 2006).

Diseño de investigación

En esta investigación se utilizó el método de estudio de caso que consiste en un conjunto de métodos interrelacionados y lógicamente coordinados entre sí, cuyo propósito es llevar a cabo un análisis exhaustivo sobre un problema específico previamente establecido. Este se aplicó con la mirada de un enfoque cualitativo, pues este enfoque permite describir y profundizar en las características individuales de un caso en particular, con el fin de caracterizar su desarrollo y sus peculiaridades. Además, el método es útil para evaluar y diagnosticar situaciones en el ámbito escolar y educativo (Soto y Escribano 2019), y facilita la consolidación de diversas informaciones cualitativas de manera descriptiva, las cuales no se representan en forma numérica sino en términos verbales, y resalta los incidentes claves a través de descripciones detalladas obtenidas de fuentes como entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de video y documentos (Cebreiro y Fernández 2004).

Población y muestra

La investigación se desarrolló en el Liceo León de Greiff, institución educativa que nació bajo la Resolución N.º 1638 del 20 de diciembre de 1976, de calendario A, no oficial. Su jornada es diurna (mañana), de modalidad mixta y tiene un enfoque

académico y cultural. La población de estudiantes pertenece a los estratos 2, 3 y 4 de los barrios aledaños y corregimientos cercanos al municipio. Además, esta institución se caracteriza por tener un modelo pedagógico basado en la pedagogía para el encuentro, el cual reconoce lo cognitivo, lo praxeológico y lo valorativo, es decir, es un modelo interestructurante y dialógico.

Ahora bien, para efectos de esta investigación se escogieron a seis de los 19 estudiantes y seis de los 30 maestros del grado octavo *Alpha* del nivel secundaria, mediante un muestreo no probabilístico. Esto quiere decir que, según Arias (2012), son seleccionados con base en criterios o juicios preestablecidos por las investigadoras para alcanzar el objetivo. En este caso, fueron seleccionados por los siguientes criterios: estar vinculados por más de cinco años a la institución (estudiantes y docentes), conocer el modelo pedagógico y enseñar las áreas básicas (docentes).

Fases de la investigación

Esta propuesta investigativa adoptó un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso, estructurado en seis etapas o fases, siguiendo a Hurtado (2000, citado en Cano, 2018):

Fase 1. Exploración: definición objeto de investigación a partir de la identificación y delimitación del tópico principal, en este caso, el aprendizaje significativo de la competencia intercultural a partir de la estrategia pedagógica “pedagogía para el encuentro”, la cual se creó en la institución intervenida, teniendo en cuenta los supuestos teóricos de la pedagogía dialogante. Después, se identificaron los indicadores de estado del arte y la situación problema, y a partir de esto se formuló la pregunta investigativa, los objetivos y las razones que justificaron la ejecución de esta propuesta a nivel geográfico, metodológico, investigativo e institucional.

Fase 2. Análisis y fundamentación: se realizó una revisión bibliográfica sobre

las teorías, nociones e intervenciones relacionadas con las categorías de análisis, con el propósito de contrastar los conceptos claves y los autores para la construcción del estado de la cuestión.

Fase 3. Planeación: se determinó un enfoque acorde al propósito investigativo, en este caso, el cualitativo, según el tipo de investigación sociocrítico y el estudio de caso como diseño de investigación. De igual manera, se elaboraron los instrumentos cualitativos pertinentes para recolectar la información, tales como ficha de observación, guía de entrevista y guía de grupo de discusión, los cuales fueron validados por juicio de expertos, en este caso, uno nacional y otro internacional, quienes realizaron aportes y ajustes pertinentes al interés investigativo. Seguidamente, se establecieron las estrategias para sistematizar y analizar la información recolectada.

Fase 4. Implementación: se ejecutaron las técnicas e instrumentos de manera sistemática y dinámica en el contexto real. Después, se consolidaron dos grupos de discusión, uno con seis maestros y otro con seis estudiantes para debatir y concertar sus concepciones sobre la competencia intercultural.

Fase 5. Análisis o evaluación: a partir de la información obtenida, se elaboraron unas tablas de tendencias investigativas, las cuales permitieron visualizar y contrastar las respuestas de las entrevistas y de los grupos de discusión para la realización de un análisis riguroso. Esto se confrontó con los datos de las observaciones realizadas por la unidad investigativa.

Fase 6. Proyección: se inició una discusión teórica para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Posteriormente, se consolidaron las conclusiones a partir de los aspectos

relevantes y las limitaciones que pueden ser significativas para futuras investigaciones en este campo. Finalmente, se procedió a la difusión de la intervención.

En definitiva, este proceder metodológico proporciona una comprensión cercana al objeto de estudio, partiendo de las concepciones de los estudiantes y docentes de la población escogida, con la intención de fortalecer la competencia intercultural a partir de los postulados del aprendizaje significativo y la pedagogía para el encuentro. El objetivo es contribuir a espacios de reflexión desde un enfoque pluricultural e inclusivo y la creación de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la comprensión.

RESULTADOS

Después de aplicar las entrevistas a los estudiantes y docentes del grado octavo *Alpha* del Liceo León de Greiff, se organizó la información en las siguientes nubes de palabras con la intención de analizar y comprender las concepciones de una manera más eficaz y establecer contrastes entre ellas.

Figura 2. Convergencias relacionadas con conductas de estudiantes de grado octavo *Alpha*.



Fuente: elaboración propia.

Para analizar las relaciones interpersonales que surgen en los entornos educativos, es necesario observar las conductas de cada uno de los actores y cómo aportan al reconocimiento del otro. En ese sentido, uno de los interrogantes de la entrevista

tuvo como propósito describir las conductas del estudiantado, para comprender las dinámicas y las necesidades del grupo a intervenir. Teniendo en cuenta esto, se establecieron convergencias entre la mirada de los sujetos de estudio, las cuales pueden visualizarse en la figura 2. Allí los docentes indicaron que existen conflictos interpersonales y de convivencia. Así las cosas, un aula en la que los aprendices no establecen relaciones de cordialidad y sobre todo de escucha, coarta el proceso de construcción óptimo del conocimiento, puesto que el docente ocupará la mayor parte de su tiempo en solucionar dichos conflictos. Estas convergencias develan la necesidad del reconocimiento del otro al momento de establecer encuentros en el aula, que impliquen una postura respecto a diferentes temas de discusión.

Basándose en la propuesta de Byram (1997), se obtuvo un modelo que incluye las dimensiones de la competencia intercultural: conocimiento, actitud, destrezas y conciencia crítica cultural. Estos deben evidenciarse en los encuentros y ser mediados por el docente, quien se convierte en un árbitro que establece las reglas de juego en pro de un proceso comunicativo positivo y propicia la interacción y aceptación de los otros. Tal y como afirman Pedrero *et al.* (2017), en el colegio se forma para dar lugar a una convivencia intercultural, pues es un espacio físico en el que los diferentes actores educativos pueden ejercitar sus valores democráticos y fomentar la diversidad y la inclusión. Adicionalmente, tal y como afirma Sánchez (2011), estado y sociedad deben concientizarse del poder del diálogo como fuente de negociación de las conveniencias culturales de los diversos pueblos globalizados.

En contraposición con lo anterior, en la figura 2 también se puede observar la posición de los docentes al afirmar que esas conductas de los estudiantes están determinadas por actitudes congruentes con su etapa de desarrollo, puesto que es necesario tener en cuenta que la población estudiada se encuentra clasificada en dos etapas de crecimiento: segunda infancia (7-12 años) y adolescencia (13 - 21 años). En consonancia con Díaz y Pérez (2022), se debe conocer y entender cada etapa del proceso biológico para llevar a cabo acciones que posibiliten el reconocimiento de

estrategias acordes a las dificultades y fortalezas de los aprendices, para impactar positivamente en sus procesos relevantes. Esto demuestra la importancia de las edades de los actores estudiantiles en relación con el clima en el aula de clase, dado que cada vez se vuelve más complejo comprender las conductas físicas y mentales que se encuentran en constante cambio.

En conclusión, se puede afirmar que las concepciones resultantes de los discursos develan una relación entre las edades y los comportamientos, porque las interacciones entre los estudiantes se vuelven complejas en la medida en que ellos deben ponerse en el lugar del otro mientras se están reconociendo como sujetos. La interculturalidad es una construcción social que facilita la resolución de divisiones para fomentar espacios de convivencia y diálogo asertivo entre las distintas comunidades étnicas, por medio del reconocimiento de las individualidades y la valoración de las oposiciones y similitudes (Aguirre, 2018).

Figura 3. Convergencias promoción de la interculturalidad.



Fuente: elaboración propia.

En la segunda nube (Figura 3) se relacionan las percepciones que tienen maestros y estudiantes sobre el tipo de actividades que promueven la interculturalidad en los encuentros pedagógicos. En ese sentido, los docentes resaltaron la necesidad del uso de talleres de reflexión sobre el contexto histórico, geográfico y social, como medios para analizar y comprender los aspectos históricos,

geográficos y sociales que rodean una situación o problema en particular. Con dichos talleres se lograría fomentar la reflexión crítica y profunda de aspectos como las tradiciones culturales, la geografía del lugar, los movimientos sociales y políticos que han influido en la región, entre otros factores relevantes.

En relación con Sánchez *et al.* (2015), la educación pretende fomentar en los estudiantes una actitud investigativa con la que aprendan tanto de lo que observan como de sus propias vivencias. Esto incluye explorar su cultura mediante la investigación con sus familiares y pares, enriquecer su experiencia educativa y fortalecer la tradición oral como medio de construcción colectiva. Igualmente, la educación permite el diálogo activo para compartir conocimientos y experiencias en relación con cada tema planteado, lo cual contribuye al reconocimiento de la diversidad de cada región o comunidad.

Además, de esta pregunta se concluye que la lectura de textos y expresiones es la manera más propicia para educar en la interculturalidad, porque es un medio que se centra en representar las costumbres, las formas de vida, los rasgos de los habitantes, quienes se presentan como personajes emblemáticos en escenarios reales y con características distintivas de una cultura o una región en particular. Asimismo, es un medio para transmitir esas tradiciones a través de la narración de historias desde diversas modalidades discursivas como novelas, cuentos, ensayos, poesía y otras formas de expresión literaria para facilitar la comprensión mutua y el diálogo intercultural. En ese sentido, los maestros son indispensables para el proceso de inclusión y mediación pedagógica en el aula, ya que tienen la misión de incidir en el fortalecimiento de la unidad y la empatía entre los educandos.

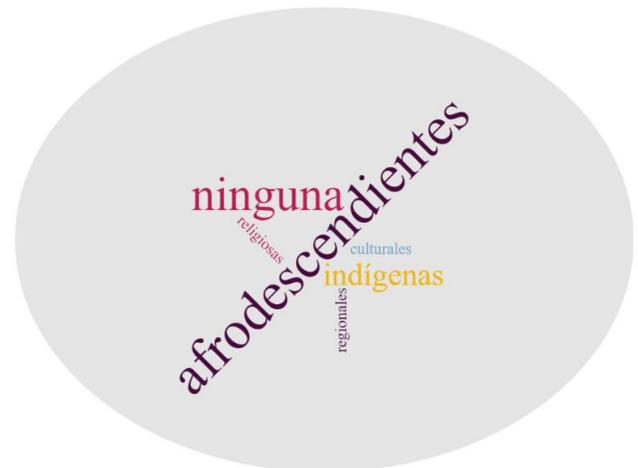
Por otra parte, los aprendices consideraron que la verdadera inclusión se logra cuando se abren espacios de diálogo, porque allí los sujetos expresan sus cosmovisiones e ideologías sin temor a juicios críticos que imposibiliten o anulen su postura. Además, estos espacios permiten el fortalecimiento de aciertos y errores, el proceso metacognitivo, los saberes adquiridos y las relaciones interpersonales. En contexto con lo planteado, Aguirre (2018) señala

que la interculturalidad implica un intercambio productivo y equitativo que sirve de puente para fomentar la inclusión, la igualdad en una sociedad multicultural y el enriquecimiento mutuo.

Por último, se resaltan las actividades lúdicas, es decir, el juego, las actividades recreativas y las tecnologías interactivas promueven el compromiso y el aprendizaje colaborativo, pues crean un ambiente positivo y propicio para la adquisición de habilidades comunicativas y valores. Esto se relaciona con el trabajo cooperativo que fomenta la participación de manera igualitaria y la oportunidad de expresar ideas y opiniones.

De acuerdo con lo anterior, el Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (Indepa) (2010) señala que la práctica continua de la interculturalidad provoca situaciones en las que prima la confianza, el reconocimiento mutuo, la comunicación asertiva desde su propia cultura, la apertura a un acercamiento directo, la socialización de conocimientos y vivencias, la búsqueda de soluciones pacíficas ante los conflictos, la construcción de consensos a pesar de las diferencias y la promoción de la cooperación y la convivencia.

Figura 4. Experiencias interculturales en octavo Alpha.



Fuente: elaboración propia.

En relación con las experiencias interculturales en la institución, se consolidó la anterior nube de información (Figura 4) que recoge las relaciones que han establecido tanto docentes y educandos con

otras culturas. Es posible observar en su discurso experiencias con estudiantes afrodescendientes directamente en espacios académicos y de esparcimiento. Sin embargo, algunos afirmaron no haber tenido ningún tipo de relación con grupos distintos al suyo, lo cual indica que tienen poca comprensión y apertura hacia la diversidad. Adicionalmente, otros sujetos asumen dichas relaciones desde la etnia, al sostener que su interacción solo se da con compañeros que profesan distintas tradiciones.

Por lo anterior, es posible evidenciar que el reconocimiento de la cultura es limitado, porque se desconocen las expresiones artísticas, los valores y los saberes que definen a las personas (Bassante *et al.*, 2022). En este punto, se debería tener la capacidad de dialogar y defender la diversidad cultural existente en un contexto específico para dar como resultado un encuentro significativo no solo a nivel del aprendizaje, sino también que aporte al desarrollo de personas que comprenden el mundo al que están expuestos por medio de los diversos canales interactivos. En ese mismo sentido, es necesario promover y defender los derechos que los colombianos obtuvieron con la constituyente del 91, pues, tal y como lo afirma Jaramillo (2022), durante el tiempo que rigió la constitución del 86 los aspectos culturales del país se reglamentaron bajo las características de la colonización, cuestión que dejó de lado a varios sectores del país. Una vez se alcance esto dentro de las aulas, no solo del octavo *Alpha* del Liceo León de Greiff sino de los miles que existen en Colombia, se podrá decir que los habitantes reconocen y protegen la diversidad étnica y cultural de la nación.

De igual manera, es necesario entender la trascendencia que tiene promover la interculturalidad en los estudiantes, puesto que generalmente asumen el entorno donde viven sin contacto con culturas diferentes a la propia. Como señala Walsh (2005), la coexistencia pacífica es primordial para impulsar vínculos en los que se relacionan sin segregación o rechazo hacia los otros. En concordancia con esto, la tarea del educador es instruir a ciudadanos que entiendan las diferencias y se esfuercen por construir escenarios más justos, igualitarios y diversos. Adicionalmente, siguiendo los aportes de Walsh (1998), la interculturalidad es

el resultado de un acercamiento comunicativo de continuo intercambio entre individuos diversos que promueven espacios de aceptación en el que todos se desarrollen libremente.

Lo anterior indica que en el grado octavo *Alpha* se necesitan encuentros mediados por el trabajo colaborativo, relacionados con la interculturalidad, que despierten en los estudiantes la capacidad de entender y aportar a la sana convivencia y a la aceptación de sus pares, para luego establecer vínculos sanos con quienes conviven fuera del entorno educativo. Es así cómo se entreteje la red social en la que, actualmente y por siempre, coexiste la humanidad.

En síntesis, luego de ver las percepciones de los sujetos de estudio, se observa la importancia de ampliar la noción de cultura, puesto que los estudiantes deben apropiarse de las diversas manifestaciones como la lengua, la etnia, las clases sociales, las costumbres, el código de relación, la cosmovisión y las tradiciones (Bassante *et al.*, 2022). Así, una de las tareas del docente es fortalecer la convivencia de culturas distintas a la propia para formar sujetos integrales e inclusivos.

DISCUSIÓN

La sociedad del hoy y del mañana demanda un cambio acelerado en la forma como se reconoce al otro, para entender el mundo y coexistir pacíficamente. Tal y como se refirió en el anterior apartado, una vez se consiga que el estudiantado comprenda el significado de la interculturalidad, será posible solucionar cuestiones que impliquen asimilar las diferencias del entorno y proponer escenarios de aceptación entre grupos diversos (Aguirre, 2018).

Ahora bien, propuestas como las de Byram (1997) especifican las dimensiones necesarias al momento de abordar la competencia intercultural: el conocimiento, la actitud, las destrezas y la conciencia cultural se convierten en los rasgos característicos que fomentan ambientes pacíficos en los que el diálogo permite la adquisición de conocimientos significativos a partir de las herramientas necesarias para vivir mejor. En definitiva, el colegio se convierte en el espacio

donde se fortalecen los valores democráticos, la diversidad y la inclusión (Pedrero *et al.* 2017).

Concepciones de docentes y estudiantes sobre la competencia intercultural en el grado octavo Alpha del Liceo León de Greiff

Para darle respuesta al primer objetivo específico, el cual era analizar lo que pensaban docentes y estudiantes sobre la competencia intercultural, se utilizaron distintas técnicas cualitativas como la entrevista en profundidad, la observación participante y los grupos de discusión que permitieron una mirada completa de los sujetos de estudio. Teniendo en cuenta esto, dentro de los hallazgos fue posible evidenciar tres convergencias: promoción de la interculturalidad, relaciones interpersonales y el tipo de experiencias interculturales. Todas surgieron de las respuestas que brindaron los sujetos de la investigación sobre su postura frente a la interculturalidad. A partir de esto, se pudo observar que existen dificultades dentro del escenario educativo para propiciar encuentros que involucren la diversidad, puesto que los docentes centran sus prácticas en la adquisición y el desarrollo de los aprendizajes relacionados con el área de enseñanza. Por lo tanto, fue posible ver la falta de claridad respecto a este enfoque educativo inclusivo, tal como se observa en la siguiente afirmación de uno de los docentes en el grupo de discusión:

P1⁴: (Se muestra muy seguro al hablar) Bueno, de pronto no todas las clases, pero a veces sí hay un momento en el que nos remitimos a cierta cultura, cómo hacen, cómo eran las primeras culturas. Pero como no de pronto en todas las clases, sino como algo específico que yo quiera trabajar, entonces miramos los diferentes aspectos.

Entonces, la promoción de las prácticas interculturales se logra cuando un alto grupo de profesores involucran en sus clases y conversan sobre las diferentes culturas a nivel nacional, regional y local, es decir, con diálogos activos, tal como señalan los aprendices, en la siguiente afirmación:

E1⁵: Siempre nos manda a trabajar en grupo para incluir a los compañeros que no participan.

Según lo expresado, estas prácticas buscan y promocionan la inclusión de quienes no suelen participar activamente en clase, o sea, es una estrategia de acompañamiento a los procesos individuales y el fortalecimiento de las cualidades y destrezas de todos. Sin embargo, no se logra un reconocimiento significativo de la identidad y los rasgos característicos de cada aprendiz, con la intención de entender las cosmovisiones y las percepciones que se expresan en su forma actuar y expresarse.

En ese orden, la interculturalidad debe reconocerse en las relaciones interpersonales por medio de la adopción de prácticas y acciones que involucren la convivencia armónica de las culturas. Por eso, se hizo necesario comprender las conductas de los estudiantes del grado octavo Alpha, quienes en espacios de diálogo no aceptaban las opiniones de los otros y lo evidenciaban con el lenguaje verbal y expresiones que señalaban sus diferencias. Por ejemplo, mostraban una postura corporal rígida y tensa, una expresión facial ceñida o fruncida, una mirada fija y desafiante, gestos repetitivos y obstinados, como se muestra en la siguiente sentencia de uno de los participantes del grupo de discusión:

E3: Yo no, yo no doy la mano, yo defiendo la mano así de fácil, ni me odio. Entonces hay veces en las que uno tiene que analizar de verdad y debe de salir de la burbuja y ponerse a pensar en que ya no es lo que tú crees que está correcto, sino en lo que en verdad es.

En ese sentido, Quispe (2019) afirma que el lugar donde convivimos con personas propicia relaciones de desigualdad, debido a que una cultura puede predominar sobre las demás. En relación con esto, los docentes afirman que en sus encuentros se presenta este escenario, aunque resaltan que las actuaciones son producto de la etapa de crecimiento en la que se encuentran los estudiantes, es decir, hacen responsable a la biología humana, la

⁴ P: Profesor o docente del Liceo León de Greiff.

⁵ Estudiantes del grado 8 Alpha.

cual requiere unas estrategias que permitan encauzar el comportamiento para propiciar un ambiente pacífico en la escuela.

Así, incentivar la CI se convierte en un reto para promover en el cuerpo docente, como un primer paso para alcanzar un clima estudiantil apto para la propagación y generación de conocimientos y aportar a la sociedad individuos capaces de entender y aceptar la diversidad. Según Pedrero-García *et al.* (2017), la estrategia educativa inclusiva promueve el aprendizaje y la interacción entre diferentes culturas, y la apreciación positiva de la diversidad cultural en términos de convivencia, innovación en el plan de estudios y estímulo a la participación comunitaria.

Con ello, es importante destacar el aporte de la pedagogía para el encuentro, la cual brinda herramientas necesarias al presentar las clases como un encuentro con el otro en el que se involucran las dimensiones que conforman al individuo integralmente. Así lo afirma uno de los docentes:

P3: Además de eso, las clases pues son un encuentro con el otro. Entonces que eso parezca un encuentro, un diálogo entre saberes.

En definitiva, el impacto significativo del modelo de enseñanza que se implemente en clase depende del nivel de reflexión y conocimiento que posean los maestros para incentivar un verdadero diálogo intercultural.

Por otra parte, en relación con las experiencias interculturales, los estudiantes y docentes destacaron que sus únicas experiencias se dieron con afrocolombianos o personas de credos distintos, lo que quiere decir que la interculturalidad se concibe y se limita a cuestiones étnicas y religiosas, lo que evidencia una falta de conocimiento sobre la existencia de otro tipo de manifestaciones culturales. Mientras tanto, un número significativo no ha tenido ningún tipo de acercamiento a relaciones interculturales, lo que limita su enfoque intercultural y la comprensión de los rasgos de quienes le rodean.

En esos contextos de interacción, Dypedahl y Bøhn (2017) afirman que la CI es la capacidad de pensar y comunicarse de manera efectiva y apropiada. En otras palabras, es la habilidad de adaptarse a distintos estilos de pensamiento y comunicación, con el objetivo de lograr una interacción exitosa entre individuos que provienen de culturas diversas, desde la libre expresión hasta el entendimiento de las posturas de los demás.

Abordaje metodológico de la competencia intercultural a partir de los lineamientos de la pedagogía para el encuentro

El segundo objetivo investigativo tuvo como propósito consolidar un abordaje metodológico que permitiera el aprendizaje significativo de la competencia intercultural a partir de los lineamientos de la pedagogía para el encuentro. Esta pedagogía influye en las decisiones y el fortalecimiento de las dimensiones del ser humano, desde lo cognitivo hasta lo sociocultural (López, 2014), es decir que se centra en el desarrollo de habilidades de pensamiento y de comprensión social para formar individuos con un perfil más humano y un ciudadano constructor de paz (Puche, 2020).

En relación con esto, el modelo de la competencia intercultural de Byram (1997) conversa significativamente con esta propuesta, ya que reconoce las dimensiones a partir de una perspectiva incluyente, porque señala la importancia del conocimiento, la actitud, las habilidades y la conciencia crítica cultural, las cuales son esenciales para lograr un acercamiento exitoso mediado por el docente, quien establece las reglas para fomentar una comunicación positiva y una interacción respetuosa con otros que piensan y actúan diferente.

Teniendo en cuenta esto, López (2014) reconoce que los individuos son integrales y dinámicos y se necesita una intervención relevante para que se desarrollen y aporten a los diversos ámbitos de la sociedad. Es por ello por lo que, a continuación, se explican las dimensiones señaladas para comprenderlas y analizarlas con la intención de construir una propuesta basada en la interculturalidad:

Dimensión cognitiva: es la capacidad que tienen los individuos para realizar diversos procesos de pensamientos (percibir, atender, memorizar, crear, razonar, tomar decisiones, resolver problemas, imaginar y evaluar) que les permitan comprender los saberes relacionados con el contexto, la identidad propia y la cultura de los demás, con la intención de analizarlos y consolidar nuevos a partir de la progresión y etapas desarrollo.

Dimensión emocional: es la capacidad que tienen los sujetos para involucrar, de manera consciente o inconsciente, emociones y sentimientos que son el producto de estímulos externos e internos, es decir, que surgen en situaciones de interacción con el otro o en el autorreconocimiento, lo cual puede generar respuestas positivas o negativas en ese acercamiento intercultural.

Dimensión fáctica: Es la capacidad de involucrar los saberes y conocimientos en contextos específicos, con el propósito de tomar decisiones o resolver conflictos de

manera práctica. Esto quiere decir que hace alusión a la forma como se actúa en escenarios con diferencias y se establecen lazos fraternos con los otros, evitando los estigmas y los prejuicios que generan problemas de convivencia.

Dimensión sociocultural: se refiere a la influencia que la sociedad y la cultura tienen en los individuos y en la forma de entender el mundo, centrada en aspectos relacionados con la interacción social, las normas y valores culturales, la diversidad y la comunicación intercultural.

En ese sentido, la siguiente tabla recopiló la forma como se abordó la competencia intercultural desde una mirada que transversaliza cuatro áreas obligatorias contempladas en el artículo 23 de la Ley General de Educación: ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, humanidades-lengua castellana y matemáticas, en relación con los estándares básicos de competencias de cada una.

Tabla 1: Abordaje metodológico de la interculturalidad a partir de los lineamientos de la pedagogía para el encuentro.

La interculturalidad según la pedagogía para el encuentro						
Grado: octavo						
Objetivo: fortalecer la competencia intercultural de los estudiantes de grado octavo a través de la incorporación de elementos culturales en la enseñanza de las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades-lengua castellana, con el fin de promover la valoración y el respeto por la diversidad cultural.						
Á.	Estándares	Dimensiones				Ejes temáticos
		Conocimientos	Emocional	Fáctica	Sociocultural	
Matemáticas	Soluciono y planteo situaciones utilizando datos importantes de diferentes fuentes.	Comprende conjuntos de datos estadísticos relacionados con una cultura determinada.	Desarrolla una actitud empática y respetuosa hacia la cultura representada en los conjuntos de datos.	Realiza análisis críticos y reflexivos de los conjuntos de datos estadísticos estudiados.	Identifica y comprende estructuras sociales y culturales que influyen en el conjunto de datos.	Datos estadísticos y cualitativos

Ciencias Sociales	Identifico la relevancia del patrimonio cultural y apporto en su conversación.	Comprende e identifica conceptos de patrimonio cultural y memoria colectiva.	Reconoce la importancia del patrimonio cultural como elemento clave en la identidad cultural.	Construye un proyecto para la conservación y promoción del patrimonio cultural.	Identifica y reflexiona sobre diferentes prácticas culturales que conforman el patrimonio de su comunidad.	Patrimonio cultural
C. Naturales y E.	Planteo premisas sobre el inicio y el desarrollo de conjunto de organismos.	Analiza y formula hipótesis sobre una cultura.	Valora la importancia de empatizar y comprender las experiencias de los otros.	Realiza y sustenta un análisis detallado de una comunidad en particular.	Reconoce diversos aspectos socioculturales que se hacen evidentes en el análisis de una comunidad.	Construcción de comunidades
Humanidades	Reconozco los elementos característicos de la cultura y la sociedad por medio de la expresión no verbal.	Identifica los elementos que componen el lenguaje no verbal y su función en la comunicación.	Valora la importancia de las expresiones al decidir y relacionarse con otros.	Desarrolla la capacidad de comprender las expresiones de los demás y actúa de manera empática.	Comprende diferentes dimensiones socioculturales del contexto determinado.	Lenguaje no verbal

Fuente: elaboración propia.

Descripción de las transformaciones de las concepciones de docentes y estudiantes

Una vez se socializó la anterior estrategia se les brindó a los docentes un tiempo prudencial para que la adaptaran en sus encuentros académicos. Finalizado este período, se llevó a cabo un segundo grupo de discusión con la intención de analizar y conocer las transformaciones que tuvieron lugar en la práctica docente para darle respuesta al tercer objetivo investigativo. Respecto a esto, la mayoría de los docentes afirmó que sus concepciones sobre la inclusión de la diversidad cultural en el aula cambiaron significativamente, ya que propició reflexiones colectivas con sus pares, mediadas por un enfoque transversal que tejió la construcción de saberes adaptados a las necesidades y acordes a los ideales del estudiantado, teniendo en cuenta los rasgos característicos de las culturas que conviven en el entorno educativo.

Entonces, el involucramiento de una propuesta que reconoce las distintas aristas del saber fue una experiencia que transformó la forma como se orientaba este tipo de procesos, porque sus voces dejaron ver el impacto, en poco tiempo, de las estrategias metodológicas que dialogan con otros aprendizajes y docentes para un propósito en común. Esto es posible evidenciarlo en la siguiente cita:

P1: Personalmente, mi percepción ha cambiado significativamente. Me siento más consciente de la necesidad de abordar esta temática de manera activa y positiva.

P5: Por mi parte, es genial como se puede abordar esta temática de manera transversal y de promover un ambiente inclusivo en el aula.

Asimismo, indicaron que consideraban complejo el proceso de adaptación de ideales culturales con ciencias básicas, porque los lineamientos de estas áreas tienen un enfoque que privilegia la adquisición de competencias cognitivas.

P2: En mi área ha sido complejo; las ciencias básicas se centran más en conocimientos. Me ha costado cambiar el enfoque, pero vamos trabajándole.

P3: Sí, pero toca ingeniarse mis actividades de manera efectiva y que permitan a los estudiantes comprender y valorar las diferencias culturales presentes en el aula.

En adición a esto, los estudiantes señalaron que han podido notar un cambio significativo en las clases, ya que sus instructores desarrollan los aprendizajes de una forma interconectada y propenden por una mirada centrada en las manifestaciones culturales que se evidencian en las actuaciones de los compañeros dentro del aula y fuera de ella. No obstante, la principal barrera que se manifestó fue la convivencia dentro del aula, a causa de las diferencias ideológicas que interfirieron en la toma de decisiones y en la consolidación de consensos. Esto generó situaciones de tensión, falta de respeto y diálogos poco productivos que afectaron negativamente la dinámica de aprendizaje. Por este motivo, la propuesta aportó unos lineamientos para propiciar actividades colaborativas, escucha activa y de autorreconocimiento, que contribuyeron a la creación de un clima de respeto, tolerancia y entendimiento mutuo.

E3: Cambiamos un poquito. Antes éramos como tercitos así tercitos con los demás. Ahora tratamos de escuchar las opiniones de los demás y no juzgar.

E4: A mí me preocupa un poco que haya algunos casos, pero a veces hay comentarios o burlas.

E5: En general, creo que somos un grupo bastante responsable.

E2: Bueno, una vez un compañero dijo algo y todos lo atacamos, pero como que ya no pedimos silencio y se callan.

Además, desde esta mirada se puede vislumbrar y exaltar una visión más humanista que reconoce que el sujeto debe interactuar y adquirir habilidades sociales para gestionar las actuaciones con respeto y mediante el diálogo asertivo, lo que da como resultado un encuentro académico en el que se evidencian los valores interculturales.

En definitiva, tanto docentes como estudiantes destacaron que la propuesta impactó en el desarrollo de habilidades y competencias para interactuar de manera efectiva con personas de diferentes culturas o procedencias. Esto implica que ahora en el contexto educativo no solo la enseñanza se centra en los ejes temáticos sino también en la creación de ambientes que fomentan el autorreconocimiento y la búsqueda de la identidad del individuo. Por eso, en el ámbito social esta es una manera de establecer relaciones interpersonales mediante la participación activa, la escucha empática y el trabajo colaborativo.

En este sentido, es importante el aprendizaje significativo de la competencia intercultural, en el cual el docente se convierte en un mediador entre los conocimientos nuevos, las experiencias previas y la cultura, con la intención de facilitar el desarrollo de habilidades y competencias para convivir con los otros con un enfoque ético, centrado en el reconocimiento de los derechos de todos los seres humanos.

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados expuestos en el apartado anterior se puede afirmar que la convivencia se ve fracturada cuando los individuos no reconocen las diferencias que se entretajan a su alrededor, y entonces estas se convierten en elementos aislados que carecen de la comprensión de los derechos humanos, es decir, no se comprende la dignidad y la libertad para asumir el mundo sin hacerle daño a quienes le rodean. Por eso, la escuela es una oportunidad para que los jóvenes empiecen a entender esas cosmovisiones de los otros. En ese sentido, con base en el primer objetivo de esta

investigación, se puede afirmar que las experiencias y actuaciones que se asumen en escenarios con diversidad se encuentran enmarcadas en valores éticos, culturales y morales, que se forjan en el hogar y en las primeras relaciones que consolidan los individuos.

En esta investigación el acercamiento a la muestra fue significativo, porque se pudieron vislumbrar los saberes que los docentes y los estudiantes poseen en relación con la CI y establecer un diagnóstico para abordar la problemática de forma situada y adaptada a las necesidades del entorno. Esto porque ellos resaltaron la importancia del enfoque intercultural, pero, a la vez, el desconocimiento colectivo que existe para autorreconocerse y comprender al otro en los vínculos que se forjan en el aula de clase.

En relación con el segundo objetivo se construyó un abordaje que involucró las áreas básicas e impartidas por los docentes de la muestra, las cuales cuentan con unos lineamientos claros según los estándares de competencias. Se presentó una propuesta transversal sobre el fortalecimiento de la interculturalidad con unas metas claras y una secuencialidad que involucra el trabajo en equipo, las tecnologías de la información, los conocimientos y el proceso metacognitivo del estudiante.

Con ello se pudo observar un cambio paulatino y sistemático que causó impacto a la comunidad, ya que los docentes tuvieron la oportunidad de reflexionar acerca de la necesidad de involucrar elementos culturales en sus encuentros académicos, con la intención de forjar un espíritu inclusivo que permitiera observar las diferencias, no como un mal o una enfermedad, sino por la convergencia de matices disímiles que se encuentran en un espacio. Esto tuvo un objetivo en común centrado en la formación de estudiantes más empáticos con su entorno y que promuevan la interculturalidad en otros escenarios fuera de la escuela.

Entonces, finalmente, la interculturalidad se define como "el conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes

culturales en el marco del respeto" (MEN, 2013), lo cual quiere decir que el ser humano construye saberes a partir de la correlación con los otros, puesto que en el acercamiento salen a flote las diferencias marcadas culturalmente. Es aquí donde son necesarias habilidades y valores interculturales que consoliden relaciones asertivas, mediadas por el contexto y las intenciones.

En este sentido, la pedagogía para el encuentro fue un medio para planear una estrategia que involucrara las dimensiones cognitiva, emocional, fáctica y sociocultural, que brindan elementos para verdaderamente formar bajo un enfoque inclusivo.

Figura 5. Dimensiones de la pedagogía para el encuentro en relación con la competencia intercultural.



Fuente: elaboración propia.

En orden de ideas, se resalta la necesidad de comprender las dimensiones en la etapa de desarrollo de los estudiantes, para adecuar las prácticas educativas al ciclo en el que se encuentran y que se pongan en práctica en cualquier contexto para el reconocimiento de seres pensantes que sienten, actúan y conviven con múltiples realidades que influyen en sus ideologías y representaciones del mundo. Esto les brinda la capacidad de promover espacios de diálogo inteligente dentro y fuera de los ambientes escolares, como ciudadanos de un mundo globalizado que evoluciona diariamente.

En conclusión, la propuesta de la CI incluye un proceso riguroso de análisis de situaciones

específicas de aprendizaje, por lo que se hace necesario seguir contribuyendo a la consolidación de supuestos teóricos e investigativos que afiancen la pedagogía para el encuentro y su impacto en la educación. Asimismo, la interculturalidad es un tema que propicia futuras investigaciones, ya que el sujeto es dinámico y diverso en una comunidad que debe actuar bajo ciertos lineamientos homogenizadores, y siente emociones que se despiertan al tener contacto con los otros, bien sea de aceptación o repulsión de las experiencias o pensamientos ajenos.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Este documento ha sido redactado sin influencias personales o externas a las intenciones de las autoras. Además, se adhiere a los principios éticos de la investigación, por lo tanto, confirmamos que es un trabajo original e inédito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahue, A. y Peña, E. (2018). Construcción de un modelo pedagógico intercultural. [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Universidad Pontificie Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4047>

Álvarez, C. (2019). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural. *Revista Cedotic*, 4(1), 222-245. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2212>

Aguirre, C. (2018). Modelo educativo para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en el proceso educativo del nivel secundaria de la Institución Educativa Puruchuco de Vitarte-Lima. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Alma Máter del Magisterio Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2152>

Arias, F. (2012). El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica (6ª Edición)

Editorial Episteme. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>

Ballesteros, M. y Fontecha, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.002>

Bassante, A. et al. (2022). Consideraciones sobre cultura, interculturalidad, identidad cultural y educación. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS* 5(1), 24–32.

Bruno, A. y Ramos, N. (2020). La identidad de los escolares en contextos de diversidad cultural: una mirada a través de las ciencias sociales en la institución educativa Cristóbal Colón de Campanito, municipio de Cereté- Córdoba. [Tesis de pregrado, Universidad de Córdoba]. Repositorio Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3497>

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf

Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321-349). Thousand Oak: Sage

D'Amore, L., & Díaz, M. E. (2020). Interculturalidad y estereotipos sociales en las escuelas rurales de la provincia de Catamarca. *Praxis*, 16(1), 85–96. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3243/3121>

Díaz, M. y Pérez, J. (2022). Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Editorial UJA. Universidad de Jaén. <https://editorial.ujaen.es/media/editorialujaen/files/sample-146438.pdf>

Cano, M. (2018). La formación investigativa de las maestras de preescolar en Colombia. (Estudio de caso, Universidad Santiago de Cali). [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Archivo digital.

<https://core.ac.uk/download/pdf/232122963.pdf>

Cebreiro, B. y Fernández, M. (2004). "Estudio de casos". En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia. Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga, Aljibe.

Creswell, J. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. [Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigaciones cuantitativas y cualitativas]. Pearson Education, Inc.

<http://repository.unmas.ac.id/medias/journal/EBK-00121.pdf>

Davies, L. (2021). "But we're not a multicultural school": Local space, cultural difference and the challenges of intercultural education at one Australian secondary school (Version 1). Monash University.

https://bridges.monash.edu/articles/thesis/_But_w_e_re_not_a_multicultural_school_Local_space_cultural_difference_and_the_challenges_of_intercultural_education_at_one_Australian_secondary_school/14227079

Uriana, L. (2022). Pautas necesarias para la inclusión de la interculturalidad como eje transversal del PEI de la Institución Educativa Paulo VI del municipio de Barrancas, La Guajira. [Tesis de maestría, de la universidad de la Guajira]. Repositorio Universidad de la Guajira.

[https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/632/Pautas%20necesarias%20para%20la%20inclusi%20de%20la%20interculturalidad%20como%20eje%20transversal%20del%20PEI%20de%20la%20Institucion%20Educativa%20Paul~1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/632/Pautas%20necesarias%20para%20la%20inclusi%20de%20la%20interculturalidad%20como%20eje%20transversal%20del%20PEI%20de%20la%20Institucion%20Educativa%20Paul%20VI.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hernández, L. et al. (2022). Aprendizaje significativo y competencias interculturales en la modalidad virtual. Universidad, aprendizajes y retos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. 341-350.

<https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongreso-internacional/article/view/538>

Hernández, et al. (2014). Metodología de la investigación (6ta Edición). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos andinos, Amazónicos y Afroperuano, (Indepa) (2010). Aportes para un enfoque intercultural. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Aportes%20para%20un%20enfoque%20Intercultural.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Aplicación 2022.

https://www.icfes.gov.co/documents/39286/19845423/Informe_saber_359_06_2022.pdf

Jaramillo, M. (2022). Identidad cultural. Revista de Extensión Cultural, 68, 18-22.

Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. Voces de la educación.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.pdf>

López, O (2014). Caracteres Esenciales de Pedagogía para el Encuentro.

<https://es.slideshare.net/lukopx10/carcteres-fundamentales-de-pedagogia-para-el-encuentro>

López, N. y Villar, D. (2022). Desarrollo de la competencia científica "indagación" a partir de la vivencia filosófica en los educandos de básica primaria del colegio la Sagrada Familia de Montería. [Tesis de Maestría, Universidad de Córdoba].

Repositorio de la Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/6507>

Martínez-Liriola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: propuesta de actividades prácticas. Revista Electrónica Educare, 22(1), 40-58.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000100040&script=sci_abstract&lng=es

Ministerio de Educación Nacional- MEN. (2013). Lineamientos Política de educación superior inclusiva.

http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf

Mendoza, H. (2021). Educación ambiental intercultural: para el fortalecimiento del modelo curricular propio mediante el diálogo de saberes en el resguardo indígena Zenú. [Tesis de Maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio de la Universidad de Córdoba.

<https://repositorio.unicordoba.edu.co/xmlui/bitstream/handle/ucordoba/4734/MendozaArizalHugoNelson.pdf>

No. Gutiérrez, M. (2021). Educación e interculturalidad: evaluación e intervención en educación secundaria obligatoria. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. Archivo Digital.

<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/149444/NoGuti%C3%A9rezMP.pdf?sequence=1>

Novikova, I. et al. (2022). Cognitive Abilities and Academic Achievement as Intercultural Competence Predictors in Russian School Students. *J. Intell.* 10(2),

25. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10020025>

Orozco, J. (2016). La investigación acción como herramienta para Formación de docentes. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 19 (5), 5-17.

<https://www.camjol.info/index.php/FAREM/article/view/2967>

Pedrero, E. et al. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII (2), 11-26.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28056733002>

Pineda, J. y Castillo, M. (2019). Avanzando desde una educación propia hacia el fortalecimiento de la identidad desde el marco de la interculturalidad en el centro educativo Quembi Las Peñas del municipio de Barbacoas (Nariño). [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Universidad Santo Tomás.

<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/16138>

Puche, A. (2020). Pertinencia de prácticas pedagógicas de docentes en el marco de la Pedagogía para el Encuentro. *Assensus, Revista de investigación educativa y pedagógica*. 5(9).

<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2248>

Quintero, A. et al. (2018). Eficacia intercultural y uso de videos: caracterización de la producción audiovisual de estudiantes de básica secundaria del Caribe colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), pp. 119-133. DOI:

<https://doi.org/10.21501/22161201.3063>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Unesco (2003). Educación y diversidad cultural. “La Educación en Chile, Hoy”.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161306>

Ramírez, N. (2015). Percepciones sobre la interculturalidad. Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las unidades educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Archivo digital.

<https://core.ac.uk/download/pdf/211100129.pdf>

Restrepo-Pérez, O. et al. (2017). La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 83-100.

[http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13\(2\)_6.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13(2)_6.pdf)

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*. Revista do Centro de Educação, 31(1), 11-22.

https://www.redalyc.org/pdf/1171/Resumenes/Abstract_117117257002_2.pdf

Sánchez Fontalvo, I. M. (2011). Enfoques y modelos de educación intercultural. *Praxis*, 7(1), 30–41. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/6>

Sánchez-Fontalvo, I. M., Aguirre-Domínguez, W. R., & Ochoa-Triana, J. C. (2015). La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. *Praxis*, 11(1), 61–75. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1554>

Soto, E. y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*, (pp. 203-221). <https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/1>

Skjelvik, M. (2022). Mediación y desarrollo de la competencia intercultural: un análisis de Pasos y Encuentros 1. [Tesis de Maestría Universidad de Bergen]. Archivo digital. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/2985683/Mediacion-y-desarrollo-de-la-competencia-intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Torrejón, J. et al. (2021). Competencia intercultural, convivencia escolar y su incidencia en la resolución de conflictos. *CIID Journal*, 2(1), 84–98. <https://doi.org/10.46785/ciidj.v1i1.95>

Walsh, C. (2005). “Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?”. En: *La Interculturalidad en la educación*. Lima, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. (pp. 4-7). https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Walsh, C (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Procesos*. *Revista Ecuatoriana de*

Historia, (12), 119-128.

<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1364>

4