



VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN. LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.

AUTORES:

LEONARDO DÍAZ MESA  
DIEGO ANDRÉS JIMÉNEZ DUQUE

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, FEBRERO 2022

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN. LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

AUTORES:

LEONARDO DÍAZ MESA  
DIEGO ANDRÉS JIMÉNEZ DUQUE

DIRECTOR:

JAMES CUENCA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, FEBRERO DE 2022

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

## 1. RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo analizar los planteamientos institucionales y las percepciones de un grupo de profesores sobre las prácticas docentes orientadas a la promoción de las competencias interculturales, entendidas como “habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida” (Fantini y Tirmizi, 2006) en una institución privada bilingüe de la ciudad de Cali. Este objetivo fue desarrollado a partir de: a) la Identificación de los planteamientos institucionales sobre la promoción de las competencias interculturales; b) La identificación de las percepciones de los docentes sobre lo que son interculturalidad y competencias interculturales; y, c) la identificación de las percepciones de los docentes sobre las prácticas que realizan en el aula para la promoción de las competencias interculturales. Para llevar a cabo la investigación, se utilizó un estudio cualitativo con un diseño narrativo de tópicos centrado en explorar la competencia intercultural tomando como base una muestra de 12 profesores de diferentes áreas del conocimiento de la misma institución. Para este propósito, se hizo uso de entrevistas semiestructuradas y del diseño de rejillas para hacer una sistematización de la información y un análisis de documentos institucionales relacionados con la promoción de la competencia intercultural. El análisis de datos se llevó a cabo a partir del análisis temático como propuesta de organización y sistematización de la información. Los resultados evidencian que es importante formar a los docentes respecto a las

implicaciones del fomento de las competencias interculturales en sus prácticas docentes de manera explícita; de modo que esto no dependa exclusivamente de intereses propios, empirismo o habilidades profesionales desarrolladas en otros contextos.

### **PALABRAS CLAVE**

Interculturalidad – percepciones - prácticas docentes

## INTRODUCCIÓN

La investigación abordada aquí exploró el tema de la interculturalidad entendida “como medio y fin de nuevos relacionamientos sociales, cruzados por la diversidad y el conflicto” (Garcés, 2007, en Castillo y Guido, 2015) en el escenario escolar, tópico que se ha ido posesionando como clave en el proceso formativo de los estudiantes y que ha tenido diferentes acercamientos desde la literatura académica dada su importancia y potencial para la transformación de las prácticas educativas y la sociedad. A continuación, se presentan algunos de estos acercamientos.

En la revisión de la literatura se encontraron tres tendencias de investigación: la primera hacia los docentes, sus percepciones y sus prácticas relacionadas con la interculturalidad; la segunda, con el interés en investigar cómo se están desarrollando los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a mejorar las prácticas interculturales; y la tercera, hacia las percepciones de los estudiantes acerca de la interculturalidad o sus aprendizajes sobre ella.

En cuanto a la primera tendencia enfocada en los profesores, varias investigaciones (Moya et al., 2018; Chicón, Martínez-Alcaraz y Olmos, 2015; Hahl y Löfström, 2016; Benavides y Mora, 2019; Stunell, 2020; Smits y Janssenswillen, 2020; Silva, Bajzáth, Lemkow-Tovias y Wastijn, 2020; Fernández-Agüero y Garrote, 2019; Çiftçi y Gürbüz, 2019; Cuadra, 2009; y Barrón, 2015) estudiaron cómo se capacita a los maestros para promover la interculturalidad en sus aulas, además, examinaron los discursos de docentes y formadores de docentes sobre interculturalidad, proporcionando

una visión general de las ideas que maestros de diferentes contextos, tienen sobre temas como educación, bilingüismo e interculturalidad. Estos trabajos coinciden en sus resultados en señalar la necesidad de la formación docente en interculturalidad desde una perspectiva crítica y reflexiva, inicialmente desde la academia con tal de que las diferencias culturales no sean estereotipadas y logren reflejar en la praxis la complejidad de estas relaciones, a las cuales subyacen relaciones de poder.

En relación con la segunda tendencia de análisis y la aplicación de programas o intervenciones, varios estudios (López et al., 2018; Dervin, 2015; Rivas, 2019; Freire, Montero y Gil, 2019; Sadykova y Meskill, 2019; Maiztegui-Oñate, Villardón- Gallego, Navarro Lashayas, Santibáñez Ruber, 2019; Eyng, Mota, Pinto y Sehn, 2018; Allen, 2017; García, Loredo y Carranza, 2008; Vargas, 2011; y Quilaqueo y Torres, 2013) exploraron los alcances de diferentes prácticas docentes sobre la educación intercultural, entre las cuales hubo programas teóricos y prácticos, observación de documentales, entrevistas, análisis de los currículos y estudios de caso, entre otras; y su impacto en aspectos como la convivencia escolar, la inclusión del alumnado, la participación de los miembros de la comunidad educativa en las clases. Estas investigaciones destacan la importancia de fomentar desde los niveles iniciales la competencia intercultural desde una perspectiva crítica que permita al aprendiz observar y aprender a analizar su entorno sociocultural. En estos estudios se encontraron resultados que apuntan que cuando se capacita a los docentes en el tema de la interculturalidad, estos son capaces de adquirir claridades conceptuales y metodológicas y de esta manera llevar a cabo programas efectivos para promover la competencia intercultural y que esto a su vez tiene un impacto

favorable en algunos elementos concernientes a los estudiantes como motivación, participación, inclusión y disminución de los conflictos.

Por su parte, en la tercera tendencia, varios estudios (Díaz et al., 2015, Catalán, 2019; Fronza, 2017; Sántha-Malomsoki y Sántha, 2019; Czura, 2016) buscaron indagar sobre las percepciones y determinar las diferencias entre los niveles de interculturalidad de estudiantes, teniendo en cuenta variables como el género, el lugar de procedencia, experiencias y tradiciones de los alumnos, además, analizaron las representaciones que construyen los estudiantes sobre los proyectos educativos que han elaborado sus instituciones educativas en torno a la interculturalidad. Estos estudios concluyen que existen diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes sobre temas relacionados con la interculturalidad. Además, se demuestra que a través de un enfoque intersubjetivo y humanístico los estudiantes pueden adquirir conocimientos sobre elementos culturales y a su vez mejorar competencias como por ejemplo la fluidez verbal al tiempo que se explora su interpretación subjetiva de ideas y puntos de vista.

En la literatura revisada, identificamos que existen diferentes estudios sobre interculturalidad. Algunos de ellos enfocados en los docentes, otros en los estudiantes, y otros en las prácticas educativas. Sin embargo, se encuentra que aún no se ha explorado simultáneamente las percepciones que tienen los docentes sobre sus prácticas de promoción de la interculturalidad y los planteamientos de las instituciones sobre las mismas, aspecto que abordamos en la presente investigación. Pero, antes de seguir, es importante presentar los conceptos que han servido de base para el abordaje de la interculturalidad.



A continuación, se hace la distinción entre varios conceptos sobre la cultura en la escuela y sus implicaciones para un proyecto intercultural asentado en el currículo y a través de las prácticas docentes.

¿Qué es cultura? Para la UNESCO cultura es un “grupo de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos de una sociedad o grupo social, que incluye todas las formas de ser en esa sociedad; como mínimo, abarca arte, literatura, estilos de vida, modos de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias” (UNESCO, 1982, 2001). Autores como Geertz (1977) la definen desde la antropología como “un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p. 88).

Sin embargo, hablar de cultura en un contexto intercultural es mucho más complejo ya que se establecen tensiones entre la cultura dominante y los grupos sociales que no se identifican con ésta. Así, hablar de cultura es ante todo hablar de poder, y en este sentido la escuela juega un rol crucial debido a que allí convergen diversos grupos sociales. No obstante, la escuela ha sido un lugar donde se continúa reproduciendo lógicas de poder. Un ejemplo de esto ocurre cuando los profesores de buena fe señalan diferencias entre culturas con tal de superar dichas diferencias, sin embargo, estarían más contribuyendo a reproducir un concepto estático de cultura. Al respecto, García, Pulido y Montes (1997) argumentan que “las diferencias han sido construidas desde una idea muy estática de qué son las culturas y, por tanto, enseñar las diferencias es una nueva manera de cosificar las culturas y favorecer la asunción de la desigualdad” (p.233) sin problematizar el tema de modo sustancial.

Cuando hablamos de interculturalidad, se hace necesario distinguir algunos conceptos: pluricultural, multicultural e intercultural. Lo pluricultural, según Walsh (2005), alude a la coexistencia de pueblos indígenas, afros y mestizos que conviven en un espacio territorial de forma histórica como en el caso de Latinoamérica. Lo multicultural por su parte, aclara la autora, se refiere a los diferentes grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos; como el caso de los negros, indígenas y blancos en Estados Unidos. Lo intercultural para Walsh (2005), en cambio, busca establecer un puente entre los diferentes grupos culturales desde el establecimiento de relaciones simétricas; es eminentemente político y busca develar relaciones de poder que dificulten este diálogo.

De este modo, lo intercultural hace referencia a un proceso que se puede describir como categoría de estudio de lo cultural. Castillo y Guido (2015) señalan que la interculturalidad “más que un concepto descriptivo [...] se convierte en un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación cultural y socio-histórica” (p. 19). No se trata, entonces, de un concepto estático sino una construcción social, dinámica y compleja cuyas propiedades requieren una visión más amplia en su estudio, por ejemplo, cuando hablamos de lo cultural en la escuela. Se trata de la politización y aplicación del término en un contexto complejo como lo es la educación formal a través de la herramienta que mejor lo permite: el currículum a través de las prácticas docentes. O, como lo plantean otros autores como Garcés (2007) citado en Castillo y Guido (2015) quienes asocian el término de interculturalidad con “un encuentro de culturas que puede dar paso a relaciones en función de horizontalidad y verticalidad [...] vista desde una

concepción crítica de lo cultural, se plantea como medio y fin de nuevos relacionamientos sociales, cruzados por la diversidad y el conflicto” (p. 20).

Castillo y Guido (2015), proponen los siguientes modelos que dan pistas sobre el recorrido que ha hecho la interculturalidad en Latinoamérica:

- Asimilacionista: se refiere a la educación homogénea en la que la escuela ofrece cursos de inclusión, adaptación, lengua y cultura predominante.
- Integracionista: se refiere al reconocimiento de la diversidad cultural pero no se tocan las estructuras sociales, se podría decir que se reconoce la diferencia, pero no se trabaja por poner fin a la desigualdad (p. 23).
- Multiculturalista: se refiere a las propuestas que tienen como objetivo promover la relación y el respeto entre grupos socioculturales, mediante procesos democráticos y dialógicos (p. 23), pero no se confrontan las estructuras que potencian las desigualdades a pesar de que se identifican como un problema social.
- Interculturalista: se refiere a la adquisición de conocimiento cultural de otros pueblos. Este modelo sobrepasa lo étnico al interesarse también por las relaciones de género y etarias, además de las de clase y raza. Se fundamenta en la identificación de grupos y sus problemas sociales, así como en la conquista de sus derechos (p. 25).

En esencia, pese a que en el discurso hablamos hoy de un modelo interculturalista, en la práctica siguen estando muy enraizadas lógicas asimilacionistas sobre la forma como entendemos la cultura en la escuela; en palabras de Castillo y Guido

(2015) “esencializando la ‘otredad’ y ubicando lo diferente en el lugar de lo exótico y de lo anormal” (p. 26).

Tanto McCarthy (1994) como Lovelace (1995) ya advertían desde los años 90 la dificultad para la promoción de la interculturalidad en el sentido que esta podría derivar en consecuencias como la asimilación cultural y naturalización de la cultura dominante, segregación/exclusión y trivialización de la diferencia cultural. Por este motivo señalaban el rol preponderante del currículo como una herramienta que podría lograr efectos positivos para la sociedad.

En concordancia con lo anterior, diferentes autores (Gimeno, 2002; Lluch y Salinas, 1996; Lluch 1999) plantean que los objetivos de un currículum para la educación intercultural deberían ser consecuencia de dos premisas: a) una concepción dinámica y compleja del concepto cultura y b) la apreciación de la multiculturalidad como valor social. De ambas premisas se puede deducir un buen conjunto de finalidades que habría de perseguir un currículum para la educación intercultural (Gimeno, 2002; Lluch y Salinas, 1996; Lluch 1999), entre ellas:

- Analizar la multiculturalidad del contexto y las relaciones e intercambios que se producen.
- Fomentar la apertura a las demás culturas con actitud de evaluación crítica.
- Reflexionar críticamente sobre la propia cultura.

Estas finalidades permiten plantear la interculturalidad como un elemento transversal. Para Lluch (2005) los contenidos transversales son “aquellos que impregnan

el currículum de manera vertical y horizontal, esto es, que aparecen de manera recurrente en las diferentes etapas educativas y en las diversas áreas de aprendizaje” (p.10).

De lo anterior se deduce que la interculturalidad debe estar presente en todos los niveles escolares, evidenciándose en las prácticas docentes realizadas en todas las áreas sin excluir ningún grado de escolaridad. Tal como lo plantean Pérez y Gardey (2013): “la noción de práctica docente no tiene una única definición ni puede explicarse en pocas palabras. El concepto es muy amplio y refiere a la actividad social que ejerce un maestro o un profesor al dar clase”. De esta manera, la interculturalidad debe estar presente de manera constante en el quehacer docente y en la cotidianidad del aula de clase, volviéndose algo común en la vida de los docentes como de los estudiantes sin distinción del área que la desarrolle. En concordancia con lo anterior, Walsh (2005) advierte que “la interculturalidad no debería estar limitada a las áreas, unidades y materias sociales, sino debería asumir también una atención integral en estudios relacionados con la matemática, las ciencias, la geografía, etc.” (p. 56). Es decir, que comprometa todo el currículum.

Para Fantini y Tirmizi (2006) citados por la UNESCO (2017) “Las competencias interculturales son habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo” (p.9).

Una manera de dividir las competencias interculturales en capacidades independientes es distinguir entre saberes (conocimiento de la cultura), saber comprender (habilidades para interpretar/relacionarse), saber aprender (habilidades para descubrir/interactuar), saber ser (disposición a la curiosidad y apertura) y saber participar (consciencia cultural crítica), como lo ha hecho Byram (1997, 2008). Dentro de estas competencias interculturales la UNESCO destaca las siguientes:

- Responsabilidad intercultural: se refiere a las opciones morales y valores que describen cómo participan los individuos con otros en encuentros interculturales.
- Reflexividad: se refiere a la habilidad para salir de las propias experiencias con el fin de reflexionar sobre ellas, considerando lo que está pasando, lo que significa y cómo responder (Steier, 1991).
- Cambio cultural: se refiere a la capacidad cognitiva y comportamental de una persona competente interculturalmente para cambiar de lenguaje, comportamiento o gestos según sus interlocutores y el contexto o situación más amplia.

Estas y otras competencias interculturales son necesarias trabajarlas dentro del contexto escolar con el objetivo de lograr una sociedad más incluyente. Según González (2017) “El desarrollo de competencias interculturales constituye, entonces, un proceso de aprendizaje que requiere planteamientos claros respecto a sus fundamentos conceptuales y las facultades del entendimiento humano que se ven comprometidas en ambientes de trabajo educativo interculturales” (p.7).

Hasta ahora se considera la inclusión de la interculturalidad en el currículo como un elemento indispensable de desarrollo social. Sin embargo, existen en los diferentes estudios numerosos cuestionamientos frente a la forma como esto se ha venido integrando. A propósito, Walsh (2005) dice que: “A pesar de políticas oficiales sobre la interculturalidad en las reformas educativas de varios países, no hay un entendimiento compartido sobre lo que la interculturalidad implica pedagógicamente” (p. 13).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí y considerando la importancia que tiene la interculturalidad en el ámbito educativo, la pregunta de investigación que se planteó en este estudio fue la siguiente:

¿Cuáles son los planteamientos institucionales y las percepciones de un grupo de profesores sobre las prácticas docentes orientadas a la promoción de las competencias interculturales en una institución privada bilingüe de la ciudad de Cali?

Para responder a esta pregunta se propusieron los siguientes objetivos:

### **OBJETIVO GENERAL**

Analizar los planteamientos institucionales y las percepciones de un grupo de profesores sobre las prácticas docentes orientadas a la promoción de las competencias interculturales en una institución privada bilingüe de la ciudad de Cali.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar los planteamientos institucionales sobre la promoción de las competencias interculturales.

- Identificar las percepciones de los docentes sobre lo que son interculturalidad y competencias interculturales.
- Identificar las percepciones de los docentes sobre las practicas que realizan en el aula para la promoción de las competencias interculturales.

## **JUSTIFICACIÓN**

Recientemente la interculturalidad ha ganado importancia dentro de la educación debido a las comunidades cada vez más heterogéneas, un mundo cada vez más globalizado y la necesidad de establecer un diálogo entre los diferentes actores sociales. Es, entonces, la escuela, un contexto ideal donde los profesores pueden generar conversaciones significativas en torno a la construcción de las competencias interculturales. Para el caso específico de este trabajo nos interesamos por la manera como esos discursos abordan la interculturalidad considerando el potencial que tiene para el desarrollo humano, la igualdad, la inclusión y el respeto por la mirada del otro.

Escogimos una institución educativa para nuestra investigación teniendo en cuenta que en este centro educativo se le da una alta importancia al desarrollo de la competencia intercultural de sus estudiantes. Por lo tanto, este contexto es favorable para la indagación de las percepciones de los docentes sobre la promoción que hacen de la competencia intercultural en sus prácticas de aula.



Consideramos que la conceptualización, objetivos y alcances de la interculturalidad necesitan de una mejor articulación con la formulación de los currículos que buscan promoverla. De acuerdo con nuestra experiencia en la institución, hemos identificado que esta articulación no es clara para los docentes pues existen unas demandas expresadas en cuanto a la necesidad de promover la competencia intercultural pero no hay un direccionamiento claro sobre cómo llevar esto a las prácticas de aula.

De acuerdo con la UNESCO (2017) por promoción de las competencias culturales se entiende difundir concepciones relacionadas con la pluralidad intercultural, la diversidad y los derechos humanos con el objetivo de “crear una amplia variedad de espacios abiertos tanto en línea como cara a cara para mantener diálogos interculturales entre innumerables grupos” (p.34).

Al respecto, Çiftçi (2019) señala que las perspectivas de maestros y maestras en torno al concepto de interculturalidad generalmente carecen de complejidad y reflejan discursos populares no fundamentados; es decir, que no tienen una fundamentación teórica que respalde estas perspectivas de forma documentada y más bien se queda en los conocimientos logrados de forma empírica. Además, tradicionalmente los maestros han pensado que el desarrollo de una competencia intercultural es un asunto exclusivamente de las ciencias sociales.

Basados en lo anterior, consideramos como una necesidad, que las conceptualizaciones de los profesores con relación a la promoción de la competencia intercultural tengan una fundamentación sólida que repercuta en su práctica profesional

permitiendo que el desarrollo de esta competencia se lleve a cabo en el aula. Al respecto, Barrón (2015) considera que las acciones de los profesores en su práctica, en el marco del currículum escolar, requieren analizarse críticamente a partir de la reflexión sobre sus concepciones-creencias y su modificación a través de la praxis.

## **METODO**

### ***Tipo de estudio y diseño de la Investigación***

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo ya que indaga la manera como los profesores perciben la interculturalidad; al respecto, Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) nos dicen que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358). De este modo, se indaga de primera mano las percepciones que tienen los docentes respecto a su práctica relacionada con la promoción de las competencias interculturales, centrándonos en la tensiones y coincidencias que surjan de sus relatos.

Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) “Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio” (p. 415). Por tal motivo, es importante indagar en los documentos de la Compañía de Jesús las orientaciones a cerca de la competencia intercultural y su promoción.

Dentro de este enfoque se encuentran diferentes diseños que sirven para tal propósito; sin embargo, se trabajó desde un diseño narrativo por tópicos. Esta elección es consecuente con el objetivo de investigación ya que los diseños narrativos, de acuerdo con Sampieri (2014) “pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (p. 487). Es decir, que las experiencias relatadas por profesores ayudan en gran medida a entender la promoción de las competencias interculturales en el aula desde su propia perspectiva. Para tal propósito, los diseños narrativos se valen de instrumentos como las entrevistas. Estos estudios, según Mertens (2010) citado en Sampieri (2014) se dividen en: a) de tópicos (enfocados en una temática, suceso o fenómeno), b) biográficos, y c) autobiográficos (p. 490). En este caso, nos ubicaremos en un diseño narrativo de tipo tópico centrado en la interculturalidad.

### ***Participantes***

Para esta investigación se definió un grupo de 12 docentes de diferentes áreas, todos pertenecientes a la misma institución. Los criterios de selección de los docentes fueron los siguientes:

- Docentes con un mínimo de 3 años laborando dentro de la institución para asegurar un mínimo de trayectoria, experiencia y conocimiento de los objetivos de la institución.

- Docentes que manifestaron su intención de participar en la investigación. Este criterio tiene la intención de asegurar que la información obtenida es producto de la voluntad de los participantes.
- Docentes que dicten una asignatura en alguno de las secciones de la institución. Este criterio obedece a que algunos profesores no cuentan con asignaturas a su cargo y su rol es de apoyo.

Los participantes se identificaron con las siguientes convenciones con el objetivo de facilitar la fluidez en la lectura del documento. Además, se incluyeron docentes de las áreas dictadas en cada una de las dos lenguas de instrucción ya que se trata de un contexto de educación bilingüe:

#### Áreas dictadas en lengua materna (español)

- Ciencias Sociales grado cuarto: CS
- Matemáticas grado cuarto: MAT
- Lengua castellana grado quinto: LC
- Educación Religiosa Escolar grados cuarto, quinto y sexto: ERE

#### Áreas dictadas en segunda lengua (inglés)

- Ethics and Values grados cuarto y quinto: EV
- World studies tercer grado: WS3
- World studies cuarto grado WS4
- Arts Preescolar: ART
- English primer grado: EN
- Science tercer grado: SC3
- Science cuarto grado: SC4
- Computer science tercer, cuarto y quinto grado: CSC

Todas las entrevistas fueron realizadas entre septiembre 17 y octubre 18 de 2021 mediante la plataforma TEAMS.

### ***Instrumentos***

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) el investigador cualitativo “utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo”, entre otras. Para esta investigación se trabajó con un diseño narrativo, y se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Rejilla para el análisis de documentos institucionales. Con esta rejilla se organizó la información para posteriormente realizar el análisis. Para este propósito se tuvieron en cuenta las recomendaciones hechas por Jocelyn Létourneau (2009) en “La caja de herramientas del joven investigador” (Ver Anexo 2).

2. Entrevistas semiestructuradas. Según Hernández Sampieri et al., (2014) “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 403). Para la construcción del instrumento se tuvieron en cuenta las categorías de análisis de la investigación: percepción y competencia intercultural (anexo 1). El instrumento de entrevista se aplicó a algunos profesores inicialmente permitiendo replantear la formulación de algunas preguntas.

Se solicitó el permiso a la institución educativa Colegio, informando los objetivos, la metodología y las necesidades para llevarla a cabo.

Posteriormente, se realizó un análisis de los siguientes documentos institucionales, los cuales son referentes curriculares para las comunidades educativas perteneciente a la compañía de Jesús, entre los cuales se encuentran libros, cartillas, conferencias y textos de trabajo internos del colegio.

- Ciudadanía Global: Una Perspectiva Ignaciana.
- Colegios jesuitas una tradición viva en el siglo 21.
- Educación Jesuita. Tradición y Actualización.
- Plan de educación Bilingüe ACODESI.
- Planes integrados de las diferentes áreas.

Luego se presentaron los objetivos de la investigación a los docentes de la institución para verificar su disponibilidad e intención de participar en el estudio.

Finalmente se envió a cada uno de ellos el consentimiento informado y se concertó con ellos la entrevista.

Contando con estos insumos se pasó a la etapa de análisis de la información tanto de los datos obtenidos durante el análisis documental como en las entrevistas.

### ***Análisis de datos:***

Para el análisis de datos se hizo uso del análisis temático como propuesta de organización y sistematización de la información. Según Mieles, Tonon y Alvarado (2012), esta “propuesta metodológica se destaca porque hace evidente cómo se ha trabajado con los datos y da cuenta del proceso seguido por el investigador para

comprender/interpretar los fenómenos investigados y poner en evidencia la complejidad de los hechos humanos y sociales” (p.222).

Braun y Clarke, (2006) citados en Mieles, Tonon y Alvarado (2012) proponen seis fases a través de las cuales se desarrolla el proceso del análisis temático con rigor científico:

Fase 1: Familiarización con los datos: consiste en la transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales.

Fase 2: Generación de categorías o temas: se organiza la información en grupos de un mismo significado.

Fase 3: Búsqueda de temas: Se considera un tema aquel que “captura” algo importante de la información en relación con la pregunta de investigación.

Fase 4: Revisión de temas: Se realiza la re-codificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación.

Fase 5: Definición y denominación de temas: Se identifican de manera definitiva los temas, se establece “lo esencial” del tema y se elaboran las jerarquías (temas/sub-temas).

Fase 6: Producción del informe final: Se construye una narrativa sustentada en la argumentación que se deriva de la comprensión e interpretación de la información recogida.

A continuación, presentamos las categorías de la investigación con las cuales se organiza el apartado que sigue a continuación:

Categoría	Definición
Percepción	De acuerdo con Vargas (1994) la percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia.
Interculturalidad	Se entiende como medio y fin de nuevos relacionamientos sociales, cruzados por la diversidad y el conflicto” (Garcés, 2007, en Castillo y Guido, 2015)
Competencias interculturales	Entendidas como habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida (Fantini y Tirmizi, 2006).
Prácticas	Tal como lo plantean Pérez y Gardey (2013): “la noción de práctica docente no tiene una única definición ni puede explicarse en pocas palabras. El concepto es muy amplio y refiere a la actividad social que ejerce un maestro o un profesor al dar clase”.

### ***Consideraciones Éticas***

De acuerdo con Sales y Folkman (2010) citados en el manual de trabajos de grados de la maestría en educación de la Universidad Javeriana Cali (2020) este trabajo se realizó teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- I. Respeto por las personas y su autonomía.
- II. Beneficencia y no maleficencia.
- III. Justicia.
- IV. Confianza.
- V. Fidelidad e integridad científica.



Además, se aseguró el cumplimiento de los siguientes aspectos:

- Uso de consentimiento Informado (Ver Anexo 3)
- Minimización de Inconvenientes, malestares y riesgos.
- Protección de la privacidad y la confidencialidad.
- Protección de la propiedad intelectual.

## **Resultados**

Este apartado está organizado en 3 partes que coinciden con los objetivos de investigación. En primer lugar, se encuentran los resultados de la revisión documental. Luego, las percepciones de los docentes sobre lo que son la interculturalidad y las competencias interculturales. Y finalmente, las percepciones sobre sus prácticas para la promoción de las competencias interculturales las cuales están desglosadas en subcategorías,

### **1. Revisión documental:**

Para el análisis documental se tuvieron en cuenta diferentes documentos que ofrecieran información sobre el modo de entender y promover la interculturalidad y la competencia intercultural dentro de la Compañía de Jesús. Se encontraron dos tipos de documentos: algunos pertenecientes a la Compañía a nivel mundial y otros institucionales propios de los colegios pertenecientes a la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia ACODESI.

En estos documentos se encontró como factor común que se menciona la interculturalidad y/o las competencias interculturales; en algunos casos refiriéndose a esto como ciudadanía global. Evidenciando, de esta manera, las intenciones de la compañía de promover este aspecto como una de las competencias primordiales dentro del perfil de sus estudiantes. Al respecto la Compañía de Jesús menciona:

“Creamos las condiciones en nuestros colegios que promuevan nuestra comprensión y capacidad de ser conscientes de la familia humana, y de nuestro lugar y responsabilidad en la comunidad global; abrazar las dinámicas de la interculturalidad; cuidar nuestra casa común; promover la paz y la reconciliación;

proteger la equidad de género; comprometerse en la participación constructiva social y política” (Ciudadanía Global: Una Perspectiva Ignaciana, Ciudadano Global: Un verdadero compañero de toda la Humanidad y toda la Creación).

Una diferencia fundamental es que, en los documentos de la Compañía de Jesús, se trata de realizar acercamientos conceptuales a la terminología desde la misma comunidad Jesuita; mientras que, en los documentos institucionales, se incluyen algunos referentes académicos. Así mismo, se encontró que en ambos grupos de documentos la información es planteada en forma de orientaciones, reflexiones y lineamientos, más no como instrucciones de cómo llevarlo a la práctica en las dinámicas de clase.

Específicamente hablando de los documentos jesuitas se encontró que la Compañía de Jesús se plantea la necesidad de promover la interculturalidad en los diferentes miembros de la comunidad educativa y especialmente con sus estudiantes con el objetivo de formar ciudadanos globales con un sentido crítico de su propia cultura y manteniendo una visión de apertura hacia las demás, acorde a las demandas de la sociedad actual.

Dentro de los desafíos y compromisos para los colegios jesuitas, la Compañía de Jesús nombra la Reorganización Curricular, afirmando que la formación del alumno tiene en cuenta los desafíos del siglo XXI, como la globalización, la diversidad, la inclusión, la autonomía, el trabajo en red, temas de relevancia para la educación jesuita que se proponen integrar el nuevo currículo. Sobre estos temas la Compañía de Jesús aclara que no requieren necesariamente un curso específico, pero no pueden ser tratados de modo esporádico.

Por su parte en los documentos institucionales, los cuales son elaborados con la colaboración de coordinadores, monitores y profesores, se hace referencia a las indicaciones de la Compañía de Jesús acerca de la promoción de la competencia intercultural:

-Reconocer por medio del uso del inglés, en sus distintas formas, representaciones y manifestaciones, nuevas realidades mundiales y desafíos locales que aportan en la comprensión de la ciudadanía global y el entendimiento intercultural.

-Aportar a la formación de ciudadanos del mundo capaces de comunicarse efectivamente en inglés, dialogar, comprender la diferencia, entender a otros, crear vínculos, colaborar, ser críticos y justos con otros que pertenecen a otras culturas.

Además, se incluyen algunos referentes académicos como Castro, Baker, Byram, Gribkova & Starkey, en algunos casos tratando de realizar acercamientos sobre cómo se debe empezar a promover la competencia intercultural en las aulas. Por ejemplo, el Plan de educación Bilingüe de ACODESI presenta algunos fundamentos teóricos tales como:

- Cultura: “la manera en la que un grupo de personas vive, piensa, siente, se organiza, celebra y comparte la vida. En toda cultura subyace un sistema de valores, de significados, de visiones del mundo que se expresan al exterior en el lenguaje, en los gestos, los símbolos, los ritos y estilos de vida”.
- Conciencia cultural: entendimiento consciente del rol que la cultura juega en el aprendizaje de una lengua y la comunicación.
- Biculturalidad: quien es profundamente competente en dos culturas.

- Interculturalidad: interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico.
- Enfoque intercultural: se refiere al proceso por medio del cual se logra el reconocimiento de la propia cultura a través del conocimiento de otras y desde ahí se promueve el respeto por la diversidad

Estos conceptos guían el diseño de los instrumentos de planeación de las instituciones, en este caso, a través de los PIAS que contienen los aspectos generales que sustentan el trabajo en cada área y estructura conceptual para cada uno de los grados: enfoque del área, objeto de estudio, proceso general del área, subprocesos, saberes básicos por grado, estructura conceptual y evaluativa.

## **2. Percepciones de los docentes**

En la investigación se indagó acerca de las percepciones de los docentes sobre los conceptos de interculturalidad y competencias interculturales. A continuación, se presentan estos resultados.

### ***2.1 Percepciones de los docentes sobre el concepto de interculturalidad***

Pese a que el término interculturalidad está presente en el diálogo entre docentes, lo cual es referido por los entrevistados, aún no hay un marco compartido sobre lo que significa. Se encontraron algunas percepciones que se podrían considerar como sencillas (o de sentido común), y otras más elaboradas.

Por ejemplo, dentro de las percepciones sencillas se encontraron: *“la interculturalidad es como concepto, la posibilidad de entrar en contacto con otras culturas para conocerlas, aprender de ellas, mientras enseñamos a partir de la nuestra”* (SC3, fecha entrevista 20/09/2021). Otros docentes mencionan no tener mucha información sobre la definición de interculturalidad, expresando las ideas generales que creen está relacionada con este concepto: *“Considero que no tengo una claridad sobre lo de la interculturalidad. Yo tengo una idea vaga de eso”* (MAT, fecha entrevista 30/09/2021).

En contraste, también se encontraron otras definiciones mucho más elaboradas del tipo: *“Yo entiendo la interculturalidad como una interacción entre marcos culturales distintos totalmente diferenciados [...] también la entiendo como un conjunto, una interacción entre prácticas culturales al interior de una misma comunidad”* (EV, fecha entrevista 17/09/2021). Donde el concepto supera la concepción superficial de interacción entre comunidades ampliamente diferenciadas y lo lleva al terreno de lo relacional y complejo al interior de estas mismas comunidades.

## **2.2 Percepciones de los docentes sobre las competencias interculturales**

De igual manera ocurre al indagar las percepciones sobre las competencias interculturales. Se encuentran percepciones generales y percepciones más concretas que aluden al contexto en el que se usa el término.

Dentro de las percepciones generales se encontraron ideas como: *“La competencia intercultural se manifiesta en el entender los fenómenos sociales y apreciar*

*la diversidad*” (WS3, fecha entrevista 27/09/2021). Y otras más complejas como lo expresa CS:

*“Yo creo que la competencia intercultural es una necesidad porque en un mundo como el que hay ahora, donde casi que los límites culturales se van desdibujando. Esas fronteras se desdibujan producto de la misma globalización que provocan los entornos virtuales, las redes. Implicaría, a mi juicio, con el objetivo de empezar a propender por un respeto mutuo”* (fecha entrevista 24/09/2021).

Por otra parte, EV refiere los contextos desde los cuales ubica sus percepciones; el filosófico y el lingüístico: El primero se refiere a *“la construcción del sujeto como ciudadano, como miembro de una comunidad”*; y el segundo, se relaciona con *“la manera como a través del lenguaje podemos generar vínculos e interacciones con esos otros grupos humanos distintos”* (fecha entrevista 17/09/2021).

### **3. Percepciones sobre las prácticas que los docentes realizan en el aula para la promoción de las competencias interculturales**

En la indagación sobre las prácticas para la promoción de las competencias interculturales, a través de los relatos de los docentes, se encontró que éstas se pueden llevar a cabo de diferentes maneras: conscientemente, inconscientemente o sin reconocer que se está promoviendo interculturalidad. En consecuencia, muchas de las prácticas realizadas con la intención de promover las competencias interculturales provienen del empirismo, de las intenciones y conocimientos particulares, y no parten de una instrucción institucional acerca de la forma como deben hacerlo.

WS3 Por ejemplo considera que en su área *“se crean unos contextos para ir generando comprensión frente a los elementos que hacen parte de la cultura propia y ajena, y así poder desarrollar esta competencia”*, dejando entrever así que realiza practicas conscientes. Pero en otras ocasiones, WS3 considera que *“inclusive puede ser hasta inconsciente, estaremos haciendo interculturalidad y no somos conscientes de que lo hacemos”* (fecha entrevista 27/09/2021). Por su lado, CS dice que en su área para la planeación es un *“imperativo”* que el diálogo intercultural se realice según los estándares básicos de competencia (fecha entrevista 24/09/2021).

De otro lado, están los docentes que manifiestan hacerlo de manera inconsciente. EN, dice *“muchas veces lo hemos hecho inconscientemente y no nos hemos dado cuenta de que nuestras clases inherentemente tienen ese componente intercultural”* (fecha entrevista 25/09/2021). Argumentando que el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso que va a depender del profesor. Similarmente, SC4 considera que es un proceso inconsciente y lo ejemplifica así: *“Digamos que si uno piensa que el autor es de otro país y lo comparó con el de Colombia, también se está haciendo interculturalidad, aunque el niño o el profe no esté pensando que está haciendo interculturalidad”* (fecha entrevista 28/09/2021).

Por su lado MAT dice que no plantea actividades pensando en interculturalidad, sin embargo, manifiesta que en sus prácticas: *“Se ve respeto por la palabra del otro, por cuando participa, sus ideas y demás. Ahí hay un respeto por la manera cómo piensan el uno y el otro”* pero, prosigue: *“no me atrevo a asegurar de que eso sea intercultural. Si es así, lo estaría haciendo de manera inconsciente”* (fecha entrevista 30/09/2021).



A partir de los resultados obtenidos se identificaron diferentes estrategias que usan los docentes en sus prácticas para la promoción de las competencias interculturales. A continuación, desglosamos cada una de ellas.

### **3.1 Situaciones problema como forma de promover las competencias interculturales**

Al indagar sobre las prácticas docentes específicas de cada área, se encuentran algunos factores en común entre algunas de ellas, específicamente varios docentes refieren las situaciones problema como forma de promover las competencias interculturales. Sobre el enfoque que se les da a estas situaciones WS3 aclara: *“Hay una mayor presencia de la apreciativo poder nombrar, percibir, observar, analizar, reflexionar sobre esos fenómenos. Porque el asunto experiencial implica poder ir a la realidad”* (fecha entrevista 27/09/2021).

Desde la especificidad de su área, SC4 menciona que los problemas ambientales impactan de manera diferenciada a las comunidades del mundo y de acuerdo con las características de éstas. En sus palabras, SC4 comenta que *“muchas competencias que se forman en las Ciencias lo hacen desde la conciencia ambiental, desde las problemáticas ambientales y la reflexión. Las competencias ambientales se trabajan a una escala global desde el punto de vista de que afectan a todo el mundo. Asimismo, por interacción y articulación con otras áreas”* (fecha entrevista 28/09/2021).

Docentes de otras áreas que manifestaron no tener tanta claridad en el tema ni enfocarse en la interculturalidad, también trabajan problemáticas que tienen que ver con las ciencias naturales, al respecto MAT dice: *“Yo estoy trabajando situaciones que tienen*

*que ver con el problema de las basuras, el manejo que se le da, entonces me ha tocado revisar noticias, lo que hay en la realidad, lo que implica y a partir de ahí manipular esas cantidades”* (fecha entrevista 30/09/2021). CSC coincide con esta conexión diciendo: *“Nosotros trabajamos por ejemplo la alimentación y el cuidado de los recursos naturales, entonces utilizamos todos esos conocimientos para poder desarrollar una aplicación y crear algo que pueda servir a la sociedad”* (fecha entrevista 20/09/2021).

Las situaciones problema en algunos casos reciben otros nombres como es el caso de EV: *“Un ejemplo puede ser a través de la resolución de conflictos, como casos dilema para que los estudiantes los exploren, los expliquen, debatan, porque en el debate hay una construcción de ideas muy importantes para la construcción de la competencia intercultural y, por supuesto, para que propongan soluciones, miren alternativas, desarrollen competencias afectivas como la empatía”* (fecha entrevista 17/09/2021). Igual que en el caso anterior ERE habla del abordaje desde los valores: *“Nosotros nos enfocamos mucho en las relaciones sociales equitativas, y estas hacen que se promueva la interculturalidad, sin mencionar que es interculturalidad”* (fecha entrevista 28/09/2021).

Acerca del abordaje de situaciones problema (SC3, fecha entrevista 27/09/2021) dice: *“lo fundamental es que, en la puesta en escena, que cuando se lleve eso al aula de clase, los maestros puedan generar puntos de reflexión en los estudiantes sin hablar con un sesgo, sin imponer su postura personal. Que los estudiantes duden, busquen información, confronten fuentes válidas y establezcan su propio punto de vista”*.

### **3.2 Los contextos como medio para promover las competencias interculturales**

Estas situaciones problema mencionadas previamente se ubican en un contexto cultural que incluye, entre otros aspectos, lo temporal, lo geográfico y lo social. Sobre estos contextos, WS3 manifestó lo siguiente: *“Yo creo que, en el área en particular se busca generar, al menos contextos, al menos situaciones, al menos explorar en fenómenos que le permitan al aprendiz ampliar un poquito su óptica”* (fecha entrevista 27/09/2021).

Estos contextos de aprendizaje son basados en la realidad cercana, ERE refiere: *“uno no dice esto que estamos haciendo aquí es interculturalidad, pero el estudiar una política pública, de mirar cuáles son las problemáticas que tenemos en la actualidad hacen parte de un estudio intercultural”* (fecha entrevista 28/09/2021). Así mismo, sobre las situaciones problema extraídas de la realidad, MAT dice: *“Siento que hay un mayor impacto versus las que yo planteaba de manera hipotética”*. (fecha entrevista 30/09/2021).

Pero, así como se observan realidades inmediatas, también se trabajan contextos distantes, como comenta EV *“He encontrado que genera buena motivación cuando ellos observan vídeos de como otras culturas tienen prácticas que para nosotros son totalmente extrañas”* (fecha entrevista 17/09/2021)

Sin embargo, no todos los temas de clase son igualmente permeados por la interculturalidad. SC4 comenta *“Yo diría que depende del tema. Por ejemplo, cuando traté sobre la alimentación [...] ahí es más explícita la interculturalidad. Mientras en los circuitos uno no ve, que el cable de un país sea diferente a otro entonces hay temas que facilitan más”* (fecha entrevista 28/09/2021).

### **3.3 Materiales de la enseñanza para promover las competencias interculturales**

Son diferentes las posiciones respecto al material de enseñanza para promover las competencias interculturales. Algunos exponen lo que normalmente hacen de manera genérica y otros argumentan específicamente el porqué del uso de las herramientas o estrategias empleadas, pero un factor común es el uso de textos narrativos como insumo de trabajo y el posicionamiento frente al mismo.

Al respecto, ART refiere el uso de material que implique que el estudiante se sienta escuchado y pueda dar sus ideas; particularmente, la profesora trabaja historias clásicas de la literatura universal, cuentos y canciones que tienen un *“trasfondo de ponerse en el lugar del otro”* (fecha entrevista 19/09/2021). De igual manera, LC también trabaja desde los textos narrativos *“La búsqueda de textos de diferentes autores los cuales nos ayudan a conocer otras culturas”* (fecha entrevista 29/09/2021). EN le da especial énfasis al uso de textos narrativos como base de las actividades que se plantean a través del uso de textos ejes de los cuales derivan otro tipo de actividades como *“canciones, juegos, historias cortas donde puedo usar el lenguaje, tradiciones y elementos socioculturales”* (fecha de entrevista 18/10/2021).

En esta misma línea, EV propone el uso de la narrativa como promotor de la discusión en su clase, además del uso de textos audiovisuales. Otro recurso es el uso de dilemas e incidentes críticos donde el niño deba resolver problemas o situaciones conflictivas en las que: *“tiene que empezar a especular, tiene que empezar a dialogar, a charlar; a elaborar posibles soluciones”*. De este modo, la integración del debate como

recurso permite *“una construcción de ideas muy importantes para la construcción de la competencia intercultural”* (fecha entrevista 17/09/2021).

WS4 por su parte, considera que *“es importante tener un plan de clase en el cual se incluya los materiales que se van a trabajar”* (fecha entrevista 18/10/2021). Además, le da especial atención al uso de mapas conceptuales u organizadores gráficos para organizar el pensamiento de los estudiantes.

Por otro lado, otros profesores se posicionan críticamente frente al uso de diferentes estrategias o instrumentos. Así, WS3 prioriza al posicionamiento del docente frente a este material y no tanto al contenido del mismo ya que *“Lo importante y fundamental es que, en la puesta en escena, cuando se lleve eso [los materiales] al aula de clase, los maestros puedan generar puntos de reflexión en los estudiantes sin permearlos, sin hablar con un sesgo, sin imponer su postura personal”* (fecha entrevista 27/09/2021).

CS expresa que *“siempre hay como contexto una lectura, un video o una imagen que usualmente se refiere a un contexto cultural particular. Las preguntas que hay allí usualmente entran con la intención de comparar ese contexto cultural con el nuestro para identificar semejanzas, diferencias, relaciones entre las mismas; la búsqueda casi siempre es abandonar el prejuicio, conocer el contexto y comprender hasta donde se pueda las lógicas del momento y del espacio cultural que se analiza”* (fecha de entrevista 24/09/2021).

### **3.4 La evaluación y la promoción de las competencias interculturales**

Los profesores entrevistados refieren que es importante que la interculturalidad se haga visible tanto en los materiales de la enseñanza como en la evaluación. MAT menciona: *“Yo intento en la medida de lo posible, que aquello que yo trabajé se vea reflejado en la evaluación”* (fecha entrevista 30/09/2021).

Al respecto ERE dice *“Se evalúa la competencia del niño, la comprensión, la comunicación, su nivel argumentativo, su coherencia. Nuestras calificaciones están desde la construcción que él hace para defender lo que piensa, lo que lee, con lo que está o no está de acuerdo”* (fecha entrevista 28/09/2021).

Por su parte EV manifiesta sobre el momento de evaluación: *“Yo lo que hago es respetar mucho el pensamiento de los estudiantes. Ellos pueden decir cosas con las que yo no estoy de acuerdo. Pero yo estoy mirando otros elementos”* (fecha entrevista 17/09/2021)

WS3 cuestiona la necesidad de evaluar algo que él considera *“es un desarrollo, un atributo, un constructo humano”* ya que lo asume más como, en sus palabras, *“un acompañamiento, una generación de posibilidades y de recursos para que los sujetos puedan irse construyendo, ir desarrollando ese elemento, pero no es algo que yo deba calificar”* (fecha entrevista 27/09/2021).

De manera similar, EN argumenta que de una clase donde se diseñe intencionalmente una actividad para desarrollar la competencia intercultural, no se va a sacar una nota, pero sí *“una evaluación cualitativa”* (fecha entrevista 25/09/2021).

Sobre esto, CS es autocrítico y considera que los contenidos sobre el diálogo intercultural en la evaluación *“es más bien flojo y podría ser mucho más potenciado”* (fecha entrevista 24/09/2021). Sin embargo, el docente reconoce que en su clase se trabajan diferentes variables: historia, la geografía, la política, la economía y la antropología, en torno a las cuales se construyen diálogos interculturales de manera constante en las clases.

## Discusión

El objetivo general de la investigación: *analizar las percepciones que tienen un grupo de profesores sobre la promoción de la interculturalidad que hacen en sus prácticas docentes en una institución privada bilingüe de la ciudad de Cali*, se resolvió a partir de tres objetivos específicos discutidos a continuación.

Con relación al primer objetivo acerca de los planteamientos institucionales sobre la promoción de las competencias interculturales se encontró que la compañía de Jesús posee algunos documentos que dan algunas ideas sobre la importancia de promover la competencia intercultural en la comunidad educativa y especialmente en los estudiantes. Estas referencias a la interculturalidad son de tipo general más no instrucciones específicas de cómo los docentes deben ponerlo en práctica en las aulas. Esto se justifica en la visión jesuita de que “la ciudadanía global está en proceso de construcción” (p. Sosa, JESEDU-Rio2017 n.54). Algo que toma especial relevancia, si se tiene en cuenta que en la literatura consultada; Godenzzi (1996) citado en Castillo y Guido (2015), por ejemplo, concibe el concepto de interculturalidad como algo dinámico; es decir que lo intercultural se construye con el contexto.

En concordancia con lo anterior, la Compañía de Jesús ha planteado la importancia de integrar la interculturalidad al currículo; sobre esto, algunos autores plantean que “los objetivos de un currículum para la educación intercultural son consecuencia de una concepción dinámica y compleja del concepto cultura” (Gimeno, 2002; Lluch y Salinas, 1996; Lluch 1999). Este planteamiento es visible en los documentos jesuitas cuando se manifiesta que más que cursos independientes y



actividades aisladas, para promocionar las competencias interculturales se deben establecer actividades que se orienten desde la transversalidad y que se mantengan en el tiempo.

En cuanto al segundo objetivo relacionado con las percepciones de los docentes sobre interculturalidad y las competencias interculturales, se encontró que estas percepciones son heterogéneas. Al respecto, Walsh (2005) argumenta que “a pesar de políticas oficiales sobre la interculturalidad en las reformas educativas de varios países, no hay un entendimiento compartido sobre lo que la interculturalidad implica pedagógicamente” (p. 13). Esto puede explicar las diferencias en percepciones sobre lo que significa interculturalidad o su promoción por parte de los docentes entrevistados.

Sin embargo, esto es consistente con la visión jesuita de que la ciudadanía global está en proceso de construcción. Se podría decir entonces que cuando la promoción de la competencia intercultural se realiza de manera consciente, la falta de homogeneidad respecto al concepto de interculturalidad y su promoción en el aula es producto de la misma naturaleza dinámica de los términos. Mientras que en otros casos se promueven ideas relacionadas con la competencia intercultural de manera inconsciente e intuitiva, sin proponérselo como un objetivo contenido en el currículo, sino como un valor adyacente que se va formando mientras se persiguen otros objetivos de las áreas de aprendizaje o del proceso formativo.

Como un elemento relevante y conectado con los dos primeros objetivos específicos de la investigación y gracias a la revisión bibliográfica realizada, se encuentra como un asunto relevante la evolución que ha tenido la terminología con la cual se ha

abordado el tema de la cultura. Se observa que en un principio se utilizaron enfoques como multiculturalidad y pluriculturalidad; desembocando en una aceptación más generalizada de la interculturalidad como el término que más se relaciona con las necesidades actuales de la sociedad y sobre todo del entorno formativo, los cuales se han visto influenciados fuertemente por el fenómeno de la globalización y la necesidad manifiesta de muchas personas por alcanzar el desarrollo de una ciudadanía global.

Así mismo, después de un tiempo de utilización y estudio del concepto de interculturalidad, se empezó a desarrollar y a manejar en diferentes contextos, principalmente en el educativo, el concepto de competencia intercultural. Hoy en día no sólo se habla de competencia intercultural, sino de varias competencias interculturales. Dando lugar a la coexistencia de algunas de ellas, en algunos casos dando más importancia a unas sobre las otras, como, en algunos contextos escolares en los cuales se prioriza la competencia intercultural lingüística sobre otras como el respeto a la diferencia y la inclusión. Este proceso no es lineal ni se lleva a cabo de la misma manera en todos los contextos, lo que trae como consecuencia que algunas comunidades escolares se encuentren atrás de otras en la evolución teórica y metodológica sobre las competencias interculturales lo cual afecta las prácticas de aula de sus docentes.

Finalmente, en el tercer objetivo acerca de las percepciones de los docentes sobre las prácticas que realizan para la promoción de las competencias interculturales, se encontró que todos los profesores promueven las competencias interculturales dentro de sus prácticas de aula; en algunos casos de manera implícita, debido a que los profesores lo consideran como un aspecto relevante dentro de su rol como docentes y lo que pueden aportar al cambio social. Sobre esto Tanto McCarthy (1994) como Lovelace (1995)

plantean una evolución que cada vez más da un rol preponderante al currículo como una herramienta que puede lograr efectos positivos para la sociedad”.

Sin embargo; y prosiguen los autores: “una interculturalidad mal orientada puede resultar en un daño a la sociedad con efectos como: asimilación cultural y naturalización de la cultura dominante, Segregación / exclusión y trivialización de la diferencia cultural”. Es decir, que una falta de entendimiento generalizado entraña ciertos riesgos en los cuales pueden caer los docentes que de buena fe recurren a prácticas poco informadas sobre la promoción de las competencias interculturales. La importancia de la incorporación de elementos teóricos y metodológicos dentro de los documentos institucionales puede propiciar acercamientos más acertados a la promoción de las competencias interculturales en las prácticas de docentes y evitar así posibles errores fruto de la falta de esta fundamentación.

De otro lado, en el planteamiento de situaciones problema como forma de promover las competencias interculturales se encuentran rasgos de homogeneidad. Algunos docentes manifiestan que en estas situaciones encuentran la forma de trabajar elementos que tienen que ver con asuntos que afectan a varias culturas bien sea, de forma similar o distinta, construyendo así competencias relacionadas con la ciudadanía global y la otredad.

Sin embargo, cada docente tiene un enfoque diferente. Un elemento dentro de las situaciones problema que se plantean, es el contexto que los profesores utilizan como medio para promover la interculturalidad. Respecto a esto, se encontró que los profesores se valen tanto del contexto real y cercano, como de contextos más lejanos y

pertenecientes a otras culturas con el objetivo de promover las competencias interculturales. Esto es consistente con las siguientes finalidades que plantean Gimeno (2002) Lluch y Salinas (1996) y Lluch (1999) para perseguir un currículum para la educación intercultural teniendo como referencia el uso del contexto, entre ellas: a) analizar la multiculturalidad del contexto y las relaciones e intercambios que se producen; b) fomentar la apertura a las demás culturas con actitud de evaluación crítica; y, c) reflexionar críticamente sobre la propia cultura.

En consideración a los materiales de la enseñanza para promover las competencias interculturales en sus prácticas los docentes manifestaron usar: debates, dilemas, análisis de noticias, problemáticas, videos, imágenes, resolución de preguntas, historias clásicas, cuentos, canciones, juegos y textos de diferentes autores, haciendo especial énfasis en los textos narrativos. Más allá de los materiales que se utilicen lo importante es mantener la reflexividad; término usado por la UNESCO para definir una de las competencias interculturales principales, consistente en “salir de las propias experiencias con el fin de reflexionar sobre ellas, considerando lo que está pasando, lo que significa y cómo responder” (Steier, 1991).

En cuanto a la conexión entre la evaluación y la promoción de las competencias interculturales se encontró que los docentes coinciden en que es importante y coherente que la interculturalidad también sea parte de la evaluación, pero no como elemento de calificación, pues lo que se evalúa son otros aspectos, evitando así caer en juzgamientos o sesgos de opinión.

A partir de las conversaciones con los docentes se evidencia la diferencia en las conceptualizaciones que todos tienen respecto al tema de la promoción de las competencias interculturales. Prima en esencia la percepción de la interculturalidad como algo relacionado con actitudes de respeto al otro. Sin embargo, en estos casos no se problematiza el concepto más allá de este componente actitudinal. Al respecto, Walsh (2005) dice que “la interculturalidad ha sido sorteada como algo afectivo y actitudinal despojándola de su valor transformativo” y se ha perdido la oportunidad de asumirla como un proceso social y político.

## Conclusiones

Después de un análisis de los datos obtenidos a la luz de los objetivos específicos de investigación y el marco conceptual se concluye que:

En los últimos años la Compañía de Jesús se ha acercado a la tendencia global respecto a la importancia de promover las competencias interculturales. En inicio, desde lo conceptual y luego orientándolo hacia la vivencia de lo intercultural en las prácticas de aula.

En los documentos institucionales propios del colegio se debería ser más específico respecto a cómo proceder para promover las competencias interculturales de manera práctica obteniendo como resultado, docentes que la promuevan de manera explícita e informada, por el acercamiento teórico y no solamente por un interés propio. Así mismo, al estar más presente en los documentos, sería más visible en el aula e impactaría de mejor forma los aprendizajes de los estudiantes.

Pese a que en las intenciones de algunos Planes Integrados de Área se formulan las intenciones para la promoción de una competencia intercultural, estas intenciones aún no se materializan de manera explícita en las estructuras conceptuales de la mayoría de las áreas. Sin embargo, como mencionan algunos docentes, esto se estaría haciendo de manera implícita en las prácticas de aula.

Es un reto institucional integrar la promoción de las competencias interculturales a las prácticas docentes de forma que se combine con la experticia de los profesores de todas las áreas, generando una transversalidad que cause un efecto en la cotidianidad de la comunidad educativa y por consiguiente en la vida de los estudiantes.

Esta investigación ha sido importante porque permite explorar desde las prácticas de aula de una institución educativa, la posibilidad de generar rutas para la construcción de ciudadanía global. Colombia es un país diverso social y culturalmente, y las tensiones a las que dan origen estas diferencias deberían ser el insumo generador de transformación social, y no de violencia como nos ha demostrado nuestra historia. Reconocer al otro en su calidad de sujeto social de derechos y como ser singular es la oportunidad para establecer un diálogo intercultural; no sólo desde las tradicionales categorías de género, raza y religión sino también desde lo ideológico y lo político. Trascender la violencia como vieja fórmula de resolución de conflictos y reemplazarla por el diálogo intercultural, simétrico y reivindicativo entre los diferentes actores, creemos es deber de la escuela y una de sus deudas pendientes con la sociedad.

Por último, durante la investigación se observó que establecer este tipo de diálogo a partir de nuestra investigación con los docentes ha propiciado la reflexión sobre el tema de la interculturalidad del cual todos hablamos, pero sobre el cual aún falta generar comprensión de manera explícita para así integrarlo en nuestras prácticas de manera más efectiva.

## Referencias

- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13(1), 35-56.
- Benavides-Jimenez, F., & Mora-Acosta, Y. L. (2019). Creencias sobre la educación intercultural bilingüe en dos comunidades culturalmente diferentes/Beliefs of Two Culturally Diverse Groups of Teachers About Intercultural Bilingual Education. Profile, 21(2), 63.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. y Méndez García, M. C. (2009). Autobiography of Intercultural Encounters. Estrasburgo: Consejo de Europa. [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp)
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers. Estrasburgo: Consejo de Europa. <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Castillo, E. Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? Revista colombiana de Educación, (69), 17-43.
- Catalán Pesce, R. (2019). Representaciones diversas sobre lo intercultural en una comunidad escolar. Sinéctica, (53).



- Chicón, R. M., & Alcaraz, A. O. (2015). ¿Gestionar la diversidad o la diferencia? Interculturalidad y educación en España e interculturalidad y salud en EEUU. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (66), 62-82.
- Çiftçi, E., y Gürbüz, N. (2019). Intercultural Sensitivity Orientations Prior to Short-Term Study Abroad: A Qualitative Study on Prospective English Language Teachers. *The Qualitative Report*, 24(6), 1319-1337. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss6/9>
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, 2002).
- Cuadra, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 939-967. Recuperado en 10 de septiembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000300015&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300015&lng=es&tlng=es).
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: Analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86.
- Díaz, M. A., Díaz, H. A., Cisneros, V. G., & Rojas, S. Q. (2015). Interculturalidad y educación básica, un estudio en una institución educativa peruana. *Consensus*, 20(2), 63-70.

Diccionario de psicología. (s.f.). Percepción. En Diccionario de psicología. Recuperado en 01 de junio de 2021, de <https://bit.ly/3z7wXAI>

Eyng, A. Mota, G. Pinto, M. y Sehn, C. (2018). The right to diversity in the route of interculturality in the school curriculum. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(99), 373-396. Epub February 15, 2018. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601412>

Fernández-Agüero, M., & Garrote, M. (2019). 'It's not my intercultural competence, it's me.' The intercultural identity of prospective foreign language teachers. *Educar*.

Freire, E. E., Montero, L. A. H., & Gil, J. M. C. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 341-354.

Fronza, M. (2017). Interculturality as an expression of humanist perspective: The young students' ideas about the Conquest of America from Altan's historical graphic narratives and Julierme's History textbook. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 111-126.

Gaitán C, Martínez D, Gatarayiha G, Romero J, Saavedra M, Alvarado P (2005) Caracterización de la Práctica Docente Universitaria "Estudio de casos: pregrado" Pontificia Universidad Javeriana Bogotá D.C.

García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A., & Montes del Castillo, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. Recuperado de: <https://bit.ly/2SlcIP6>

García, B. Loredó J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de investigación educativa, 10(spe), 1-15. Recuperado en 10 de septiembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlnq=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlnq=es).

Geertz, Clifford (1977). La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa.

Gimeno Sacristán, J. (2002): Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Ediciones Morata.

Gnutzmann, K. «Lingua franca». En Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning. Ed. M. Byram (pp. 356-359). Londres: Routledge.

Hahl, K., & Löfström, E. (2016). Conceptualizing interculturality in multicultural teacher education. Journal of Multicultural Discourses, 11(3), 300-314.

Haro, H. y Velez, C. “La interculturalidad en la reforma curricular”, De la protesta a la propuesta. Memorias de los talleres de antropología.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6° Ed.). México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.

Pérez, J. y Gardey, A. (2013) Actualizado: 2021. Definicion.de: Definición de práctica docente Recuperado en: [\(https://definicion.de/practica-docente/](https://definicion.de/practica-docente/)

Létorneau, J. (2009). La caja de herramientas del joven investigador. Medellín: La Carreta Editores.

- Liddicoat, A. (2004). Intercultural language teaching: Principles for practice (Doctoral dissertation, New Zealand Association of Language Teachers).
- Liddicoat, A.J. (2015) Interculturality. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, 1-5 <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi048>
- Lluch, X. (2005). Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar. Fernandez, T. et Molina, G.(coords.). *Multiculturalidad y Educacion. Madrid: Alianza Editorial. Jeunesse diverses dans une ville diverse: le cas de Badolana en Catalogne*. Tomado de:  
<https://diplomadoaechihuahua.files.wordpress.com/2014/09/lluch.pdf>
- Lluch, X. (1999): Plural. Educació Intercultural. València: Tàndem edicions
- Lluch, X. y SALINAS, J. (1996): La diversidad cultural en la práctica educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López-Carril, S., Villamón, M., & Sanz, V. A. (2018). Interculturalidad e inclusión en Educación Física: innovación educativa "Erasmus in Schools". Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (34), 389-394.
- Lovelace, M. (1995): Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural. Madrid: Editorial Escuela Española. McCARTHY, C (1994): Racismo y currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- Maiztegui-Oñate, C., Villardón-Gallego, L., Lashayas, M. Á. N., & Gruber, R. S. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la

- educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educar*, 55(1), 119-140.
- Méndez García, M. C. (2015). La interculturalidad como elemento clave en la enseñanza de lenguas. *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb. La Enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y Retos (20-26)*. Rabat: Instituto Cervantes.
- Mieles, M. Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.
- Moya, D., Moreno., N., y Núñez, V. (2018). Interculturality and language teaching in Colombia: The case of three Teacher Education Programs. *Signo y Pensamiento*, 37(73), 1-17.
- Quilaqueo R, Daniel, & Torres C, Héctor. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)*, (37), 285-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Rivas, N. L. (2019). Social construction and Spanish as a foreign language: metalinguistic reflection, interculturality and pragmatic discourse competence in mobile students. *Pedagogía Social*, (33), 65-78.
- Sadykova, G., & Meskill, C. (2019). Interculturality in Online Learning: Instructor and Student Accommodations. *Online Learning*, 23(1), 5-21.

- Sántha-Malomsoki, Á., & Sántha, K. (2019). Students' Beliefs on Classroom Didactics of Second Language Teaching in the 21st Century. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 11(2), 85-101.
- Silva, C. Bajzáth, A. Lemkow-Tovias, G. y Wastijn, B. (2020). Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from A research conducted in Italy, Spain, and Hungary, *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 90-103, DOI: 10.1080/1350293X.2020.1707365
- Smits, T. y Janssenswillen, P. (2020). Multicultural teacher education: a cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(4), 421-445.
- Stunell, K. (2020) Supporting student-teachers in the multicultural classroom, *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2020.1758660
- Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO -Diálogo intercultural, Competencias Inetrulturales: marco conceptual y operativo, 2017. Tomado de [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/just\\_published\\_spanish\\_translation\\_of\\_intercultural\\_compet/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/just_published_spanish_translation_of_intercultural_compet/)
- Vargas, X. (2011). La retrovisión afectivo-cognitiva intercultural en la base de todo aprendizaje. *Sinéctica*, (36), 1-14. Recuperado en 10 de septiembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2011000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100009&lng=es&tlng=es).

Vargas, L. (1994) Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* [en línea] 4(8), 47-53  
[fecha de Consulta 27 de Julio de 2021]. ISSN: 0188-7017. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Walsh, C. (2005). La interculturalidad en educación. Perú. Ministerio de Educación.  
Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

## ANEXOS

### Anexo 1: Guía preguntas entrevista semiestructurada

<b>Objetivo general de la investigación:</b>	
<p>Analizar los planteamientos institucionales y las percepciones de un grupo de profesores sobre las prácticas docentes orientadas a la promoción de las competencias interculturales en una institución privada bilingüe de la ciudad de Cali.</p>	
<p><b>Objetivo específico 2:</b> Identificar las <b>percepciones</b> de los docentes sobre lo que son interculturalidad y competencias interculturales.</p>	<p><b>Objetivo específico 3:</b> Identificar las percepciones de los docentes sobre las practicas que realizan en el aula para la promoción de las competencias interculturales.</p>
<p>Categorías que definen los objetivos:</p> <p><b>Percepción:</b> De acuerdo con Vargas (1994) la percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. La selección y la organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convivencia social, a través de la capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno.</p> <p><b>Interculturalidad:</b> Se entiende como medio y fin de nuevos relacionamientos sociales, cruzados por la diversidad y el conflicto” (Garcés, 2007, en Castillo y Guido, 2015)</p> <p><b>Competencias interculturales:</b> Para Fantini y Tirmizi (2006) citados por la UNESCO (2017) “Las competencias interculturales son habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse -efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo-” (p.9).</p> <p><b>Prácticas:</b></p>	



<p>Tal como lo plantean Pérez y Gardey (2013): “la noción de práctica docente no tiene una única definición ni puede explicarse en pocas palabras. El concepto es muy amplio y refiere a la actividad social que ejerce un maestro o un profesor al dar clase”.</p>	
<p><b>Preguntas que responderían al objetivo 2</b></p>	<p><b>Preguntas que responderían al objetivo 3</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué entiende usted por interculturalidad?</li> <li>2. ¿Qué entiende usted por competencia intercultural?</li> <li>3. ¿De dónde proviene sus conocimientos acerca de la competencia intercultural?</li> <li>4. ¿Qué percepción tiene usted de la responsabilidad que tienen las áreas respecto a la promoción de la competencia intercultural?</li> <li>5. ¿Podría explicar cómo se promueve la competencia intercultural en su área?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Usted qué hace en su asignatura para la promoción de la competencia intercultural?</li> <li>2. ¿Qué materiales de la enseñanza utiliza en sus prácticas de aula donde se pueda evidenciar la promoción de la competencia intercultural?</li> <li>3. ¿Qué lugar ocupa la diversidad cultural en su área?</li> <li>4. ¿Qué actividades realiza en su área que considera que promueve la competencia intercultural?</li> <li>5. ¿Utiliza como insumo, en sus prácticas docentes, la realidad inmediata de los alumnos?</li> <li>6. ¿Utiliza en sus prácticas docentes elementos pertenecientes a realidades ajenas al contexto de los alumnos, pero valiosas para su aprendizaje intercultural?</li> <li>7. ¿Plantea la aplicación de los contenidos trabajados en situaciones vivenciales, reales o simuladas?</li> <li>8. ¿Permite al estudiante la posibilidad de ponerse en el lugar de personas que viven en contextos diferentes al suyo?</li> <li>9. ¿Permite la posibilidad de plantear alternativas a problemas de comunidades diversas?</li> <li>10. ¿Tiene en cuenta en el momento de la evaluación la perspectiva intercultural?</li> </ol>

## Anexo 2: Rejilla para el análisis documental

Nombre del texto	Tipo de texto: Online/físico	Ubicación	¿Qué dice?	Evaluación/análisis
	Circular, libro, revista, artículo, etc	Capítulo Pág.	“_____”	

## Anexo 3: “Consentimiento informado docentes participantes”

Institución Educativa \_\_\_\_\_

Municipio: Cali

Investigadores: Denis Leonardo Díaz Mesa – Diego Andrés Jiménez Duque.

Director del trabajo de grado: James Cuenca.

Yo \_\_\_\_\_, profesor de la Institución Educativa \_\_\_\_\_ mayor de edad, he sido informado acerca de los procedimientos requeridos para mi participación en esta investigación realizada por Denis Leonardo Díaz Mesa y Diego Andrés Jiménez Duque para optar por el título de Magíster en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Luego de haber sido informado(a) sobre los requerimientos para mi participación en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Los resultados obtenidos por los investigadores no tendrán repercusiones o consecuencias en la evaluación de mi desempeño laboral.
- Los resultados obtenidos por los investigadores no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mis estudiantes.
- La participación en la práctica no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes, documentos, sonidos registrados y grabaciones se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación.

- Las entidades a cargo de realizar la recolección de datos para la investigación garantizarán la protección de las imágenes y el uso de estas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de evaluación que realizan para la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012) y de forma consciente y voluntaria.

DOY EL CONSENTIMIENTO  NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para mi participación en la investigación y en los procedimientos del estudio.

NOMBRE:

FIRMA:

CC/CE: