

# **Innovación educativa desde la interculturalidad pedagógica**

---

*Yeimy Julieth Moreno Jiménez  
Gilda Mabel Delgado Soto  
Marcela Orduz Quijano*  
Editoras







**Innovación  
educativa desde  
la interculturalidad  
pedagógica**



# Innovación educativa desde la interculturalidad pedagógica

Yeimy Julieth Moreno Jiménez  
Gilda Mabel Delgado Soto  
Marcela Orduz Quijano

EDITORAS



Moreno Jiménez, Yeimy Julieth [y otros doce autores]. *Innovación educativa desde la interculturalidad pedagógica* / Yeimy Julieth Moreno Jiménez [y otros doce autores]; editoras académicas Gilda Mabel Delgado Soto, Marcela Orduz Quijano, Yeimy Julieth Moreno Jiménez. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2025.

138 páginas.

Incluye referencias bibliográficas e índice de autores y analítico

ISBN: 978-958-782-693-7

E-ISBN: 978-958-782-694-4

Filosofía de la educación 2. Interculturalidad 3. Innovación educativa 4. Pedagogía crítica  
5. Tecnología educativa 6. Educación superior 7. Diversidad cultural I. Universidad  
Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.1

CO-BoUST



© Yeimy Julieth Moreno Jiménez, Gilda Mabel Delgado Soto y Marcela Orduz Quijano editoras, 2025

© Universidad Santo Tomás, 2025

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usta.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Carolina Patiño Cuéllar

Diagramación y montaje de cubierta: Myriam Enciso Fonseca

Impresión: DGP Editores SAS

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-693-7

E-ISBN: 978-958-782-694-4

Primera edición, noviembre de 2025

Este libro hace parte de la Investigación Fodein MultiCampus “Mejoramiento de la conectividad digital y aprovechamiento de recursos tecnológicos mediante la implementación de una plataforma de aprendizaje asincrónica mediada por agentes conversacionales inteligentes” aprobada y ejecutada en la convocatoria n.º 2021 financiada por la Universidad Santo Tomás y desarrollada por un equipo de profesores-investigadores adscritos a la Decanatura de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia) en colaboración con la Universidad de Sevilla y la Universidad de Córdoba (España).

Universidad Santo Tomás

Vigilada MinEducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, MinJusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 014525 del 28 de julio de 2022, 8 años, MinEducación.

*Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.*

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

# Contenido

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| PRÓLOGO                                                                                                                | 13 |
| INTRODUCCIÓN                                                                                                           | 15 |
| CAPÍTULO 1. INNOVACIÓN EDUCATIVA:<br>DESAFIANDO LOS PARADIGMAS TRADICIONALES                                           | 21 |
| Gilda Mabel Delgado Soto                                                                                               |    |
| Yeimy Julieth Moreno Jiménez                                                                                           |    |
| CAPÍTULO 2. LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL:<br>UN ANÁLISIS DESDE LAS INVESTIGACIONES                                       | 41 |
| Martha Vergara Fregoso                                                                                                 |    |
| Carlos Alberto Morgado Galván                                                                                          |    |
| CAPÍTULO 3. LA ALTERIDAD Y DIVERSIDAD<br>EN LA EDUCACIÓN MEDIA OBSERVADA DESDE LA PRÁCTICA<br>PEDAGÓGICA MULTICULTURAL | 69 |
| Marcela Orduz Quijano                                                                                                  |    |
| Sandra Inés Calderón                                                                                                   |    |
| Jairo Segundo Gómez Barrera                                                                                            |    |
| CAPÍTULO 4. ARQUITECTURA CURRICULAR: PERFIL GLOBAL<br>PARA UNA SOCIEDAD INTERCULTURAL                                  | 87 |
| Oscar Leonardo Acero Ordóñez                                                                                           |    |
| Yonier Hernández Echavarría                                                                                            |    |
| Pedro Antonio Vela González                                                                                            |    |



|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 5. INNOVACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS<br>DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN | 107 |
| Gilda Mabel Delgado Soto                                                                      |     |
| Hernán Darío López Solano                                                                     |     |
| Katherine Johana Montejo Garzón                                                               |     |
| ÍNDICE ONOMÁSTICO                                                                             | 125 |
| ÍNDICE TEMÁTICO                                                                               | 129 |
| SOBRE LOS AUTORES                                                                             | 133 |

# Lista de figuras

|                                                 |     |
|-------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1. INNOVACIÓN EDUCATIVA (IE)             | 29  |
| FIGURA 2. NIVELES DE LA ARQUITECTURA CURRICULAR | 98  |
| FIGURA 3. LA HIPERCONECTIVIDAD                  | 99  |
| FIGURA 4. ARQUITECTURA CURRICULAR EN NIVELES    | 101 |
| FIGURA 5. CIUDADANÍA GLOBAL                     | 103 |



# Lista de tablas

|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| TABLA 1. TEORÍA DEL CURRÍCULO TÉCNICO   | 91  |
| TABLA 2. TEORÍA DEL CURRÍCULO PRÁCTICO  | 93  |
| TABLA 3. TEORÍA DEL CURRÍCULO HISTÓRICO | 94  |
| TABLA 4. LA ARQUITECTURA CURRICULAR     | 100 |



# Prólogo

El panorama actual de los estudios sobre educación en Latinoamérica está fuertemente configurado por ejes que responden a los desafíos no solo de los países de América, herederos de los procesos de colonización, sino de todo Occidente, conectándose con las corrientes migratorias que caracterizan el nomadismo contemporáneo, marcado por guerras, conflictos, hambruna, flujos de capital y oportunidades laborales, además de aspiraciones personales. La internalización del capital, el desarrollo tecnológico y la rápida difusión de información en Internet, entre otros factores, han situado en el centro de la atención temas como la pedagogía intercultural, la diversidad y la integración de tecnologías de la información y la comunicación.

Este presente libro, constituye un referente significativo en el ámbito de la educación contemporánea. Proveniente de una investigación conjunta entre la Universidad Santo Tomás y la Universidad de Guadalajara, se erige como un faro para los profesionales de la educación que buscan no solo comprender, sino también transformar la realidad educativa actual. Los hitos planteados en esta publicación, desde una perspectiva decolonial y centrada en la innovación, delinean un camino hacia la reflexión profunda y la acción transformadora, orientado a lograr una integración efectiva de la educación con la interculturalidad, en dirección a sociedades más inclusivas y diversas.

Fruto de rigurosas investigaciones, esta obra presenta un compendio de procesos y resultados que abordan la innovación educativa en un contexto cada vez más complejo y que cambiará mucho más

rápidamente con la adopción de recursos de inteligencia artificial, tema también abordado en este libro, cuya metodología combina el análisis bibliométrico con la voz de los investigadores, desvelando un tejido complejo de conocimientos, experiencias y propuestas que buscan impactar positivamente la práctica pedagógica.

Los capítulos presentados trazan una trayectoria que comienza con la conceptualización de la innovación educativa y se orienta hacia la intersección entre tecnología, interculturalidad y diversidad. Profundizan en la pedagogía intercultural y llevan a cabo un análisis detallado de la práctica pedagógica en la educación media, abordando las dificultades de permanencia y proponiendo soluciones fundamentadas en la alteridad y la diversidad. Asimismo, este trabajo también explora paradigmas educativos diseñados para las aplicaciones de la inteligencia artificial, la realidad virtual y las posibilidades de transformación en el aprendizaje mediante estas innovadoras iniciativas educativas.

Al fusionar la interculturalidad y la innovación, este libro, un marco relevante en los estudios latinoamericanos, construye un puente hacia el futuro educativo más prometedor, donde la diversidad cultural y las tecnologías convergen para forjar un camino hacia sociedades más inclusivas y equitativas. Es, por todo lo expuesto, una deliciosa invitación para que nosotros —educadores, estudiantes y todos los interesados en el futuro de la educación— repensemos la educación colombiana, mexicana, pero también la chilena, brasileña, peruana y de toda América Latina.

ROGÉRIO DE ALMEIDA<sup>1</sup>

Profesor titular

Facultad de Educación (Faculdade de Educação da USP)

Universidade de São Paulo

---

1 [https://scholar.google.com.br/citations?user=Ax-qpYcAAAAj&hl=en\(H13\)](https://scholar.google.com.br/citations?user=Ax-qpYcAAAAj&hl=en(H13))

# Introducción

Los retos que la sociedad actual afronta en el contexto educativo, como la diversidad cultural, la discriminación, los prejuicios, las barreras lingüísticas, las desigualdades educativas, la escasez de recursos y la resistencia al cambio, han impulsado a los profesionales de la educación a buscar nuevas estrategias para enriquecer la experiencia de aprendizaje y fomentar la construcción de sociedades más inclusivas y diversas. A pesar de estos esfuerzos, persiste un obstáculo en la integración efectiva de la educación con la interculturalidad a nivel nacional y latinoamericano.

El objetivo fundamental de este libro es compartir procesos de investigación que pueden ayudar a los docentes a mejorar sus prácticas pedagógicas en la actualidad, centrándose en cómo la innovación educativa puede aportar a la diversidad de personas y culturas. Principalmente, se aborda este problema desde el aporte de la innovación a los procesos de interculturalidad en el ámbito educativo.

Para cumplir con esta finalidad, el libro plantea cuatro hitos que sirven como base para la indagación en torno a dicho problema: la pedagogía intercultural, la alteridad y diversidad en la educación media, el currículo y las tecnologías de la información y la comunicación. Este libro examinará estas ideas en profundidad, buscando inspirar a educadores, estudiantes y a todos los interesados en el futuro de la educación, invitando a repensar la educación en un mundo de constante cambio, donde la diversidad cultural y las tecnologías convergen en la forja de un futuro más prometedor.



El libro es el resultado de las investigaciones realizadas en el grupo de trabajo de la Universidad Santo Tomás, llamado innovación educativa desde la interculturalidad pedagógica. En este grupo participaron activamente estudiantes y docentes de la Universidad Santo Tomás y de la Universidad de Guadalajara. La colaboración intercultural y diversa que caracterizó a este grupo de trabajo ha sido fundamental para abordar con profundidad y amplitud los desafíos educativos en un contexto cada vez más diverso y globalizado, así como ampliar la perspectiva con una variedad de experiencias y conocimientos, lo que otorga a los resultados y conclusiones una dimensión global.

Esta investigación se desarrolló por etapas, con rigurosa indagación de los actores convocados. El paradigma cualitativo de tipo bibliométrico, a través del análisis documental, orientó la *etapa 1* de la investigación. Los motores de búsqueda se centraron en las categorías desarrolladas que acudieron a organismos internacionales, normas y autores íconos para el periodo de indagación de 1973 a 2022. A partir de estos datos, se hizo un traslape en la ventana del 2019, por considerar que hasta esos años los procesos educativos se desarrollaban con modelos que centraban la atención en las temáticas tratadas en cada uno de los capítulos. Se cerró en 2023, porque es evidente que el desarrollo del proceso educativo en tiempos de pandemia obligó a repensar las prácticas pedagógicas hacia lo humano y lo emocional. En la *etapa 2*, se contrastó el análisis bibliométrico con las voces de los investigadores, donde, a partir de las discusiones, se evidenciaron puntos de encuentro y desencuentro, así como las tesis finales y temas que merecen seguir indagando en las categorías propuestas en las temáticas.

La búsqueda bibliográfica que se realizó en Scielo, Redalyc y el repositorio bibliográfico institucional de la Universidad Santo Tomás, con un límite hasta el año 2023 e inclusión de artículos en inglés, español, portugués, ruso y catalán, es un paso fundamental para llevar a cabo un análisis bibliométrico y explorar las tendencias actuales en la investigación. El uso del software *VOSviewer* versión 1.6.19, es una elección acertada para identificar y visualizar la red bibliométrica asociada a los artículos seleccionados. Esta herramienta permitió analizar la relación entre los diferentes artículos, autores, términos clave y temas emergentes en el campo de la educación.

El capítulo 1 se fundamenta en una exhaustiva revisión documental que sigue un proceso de investigación lógico y riguroso y, se identifican y analizan las discusiones surgidas en el ámbito educativo desde múltiples perspectivas. Estas discusiones se convierten en piezas clave para la construcción de las categorías de investigación que servirán como marco conceptual en el resto del libro: innovación Educativa: una mirada desde su definición, epistemología y conocimiento y la innovación educativa con la interculturalidad en un enfoque transformador. Estas dos categorías de investigación no solo coexisten en el libro, sino que también establecen un diálogo esencial entre sí, sentando las bases para una comprensión general subyacente que se desarrollará y profundizará en los capítulos posteriores. Además, ambas categorías facilitan la identificación de correlaciones al incorporar investigaciones que abordan la innovación educativa desde su origen etimológico y los conceptos que la definen como un proceso de transformación. Este proceso, a su vez, impacta en numerosos aspectos del sistema educativo, incluyendo a los actores involucrados, los currículos, las pedagogías, los procesos educativos, los sistemas que los integran, así como las herramientas y los contenidos utilizados. Los desafíos planteados por esta perspectiva de innovación educativa abren la puerta a nuevas oportunidades en prácticas pedagógicas, estructura curricular, uso de tecnologías y gestión educativa en su conjunto.

El capítulo 2 aborda la interculturalidad y conduce a comprender la existencia de la interacción como fenómeno fundamental, lo cual implica una relación entre diferentes culturas. De esta manera, para entender las relaciones interculturales en situaciones prácticas, es esencial conocer las culturas de los diversos mundos que entran en contacto. Si se define la cultura como una red de significados y sentidos que determinan la vida cotidiana, como si fueran programas informáticos que en la práctica se traducen en sistemas de valores y normas que guían las acciones, entonces la interculturalidad se genera cuando existe el contacto entre dos o más de esas redes de significados y sentidos. Así pues, el propósito del presente texto es compartir un análisis de investigaciones y propuestas actuales relacionadas con la interculturalidad pedagógica y la pedagogía intercultural. Esto permitirá presentar un estado actual del conocimiento sobre estos temas. En la búsqueda, se

identificaron 155 documentos, pero se seleccionaron cuidadosamente 25 de ellos, con el criterio de que solo se considerarían los avances y los productos de investigación y experiencias educativas relacionadas con las temáticas mencionadas. Después, se procedió con el análisis correspondiente.

El capítulo 3 indaga en las dificultades de permanencia en la educación media (EM) observadas desde la práctica pedagógica (PP) y la diferencia. Se trabajó a partir de la pregunta: ¿cómo debe ser la práctica pedagógica que integre la alteridad y la diversidad en la educación media? Esta apuesta parte de situaciones problemáticas como el abandono escolar, representado en una deserción del 3.58 % para 2021, según cifras del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022, p. 28). Se han identificado varios abordajes de la situación, pero las cifras van en aumento en Colombia y América Latina. El estado socioemocional de los estudiantes, la multiculturalidad y la estigmatización de la que es objeto la población diversa, junto con la incertidumbre por su futuro, son algunas causas de este fenómeno, que origina exclusión sociocultural. Este desarrollo investigativo se realizó a partir de una apuesta cualitativa de estudio exploratorio a través del método bibliométrico, que analizó las categorías de: práctica pedagógica en la educación media desde la alteridad y la diversidad. Los resultados demuestran que el ejercicio pedagógico es clave para mitigar los factores de riesgo en la permanencia escolar; que las competencias emocionales y multiculturales, junto con la empatía, la aceptación y el respeto, fundamentan el reconocimiento por el otro; y que estas competencias deben ser temas transversales y urgentes en el currículo de la EM. Surge, por tanto, la urgente necesidad de retomar los procesos educativos con los parámetros de la formación integral, que deben ser abordados con base en las realidades y capacidades de cada contexto. Las palabras clave que acompañaron este acápite fueron: alteridad, ciudadano, educación media, multiculturalidad y práctica pedagógica.

El capítulo 4 se orienta en el currículo que, en tanto construcción social que intenta responder a la planificación de la educación, está permeado e influenciado por las realidades socioculturales que

se presentan a través del tiempo, por lo que la concepción de currículo se constituye en una construcción sociohistórica. La comprensión de este implica ubicarnos espacio-temporalmente o proyectarnos en el tiempo. Presenta la relación entre currículo e interculturalidad desde la segunda década del siglo xx hasta la actualidad, mostrando su relación con conceptos como identidad y ciudadanía, desde la mirada de las diferentes teorías curriculares imperantes, haciendo referencia a algunos hitos para ubicar temporalmente al lector. Culmina con un ejercicio proyectivo y prospectivo del concepto de currículo glocal, que deviene de la realidad incidida por las TIC y la transformación de la concepción de aprendizaje, hasta una propuesta de lo que se denomina arquitectura curricular, que busca transformar el diseño curricular rígido y disciplinar por un diseño dinámico, inter y transdisciplinar en el marco del contexto que se denomina ecosistema de formación.

El Capítulo 5 desarrolla una revisión documental que analiza discusiones que ayudan a definir dos categorías: en la primera se exploran dos paradigmas educativos que explican el aprendizaje en el contexto tecnológico: el construccionismo de Seymour Papert y el conectivismo de George Siemens. El construccionismo de Papert es una teoría pedagógica basada en la idea de que el aprendizaje se produce de manera más efectiva cuando los individuos participan en la construcción de su propio conocimiento mediante la exploración y la resolución de problemas. Por otra parte, el conectivismo de Siemens se centra en cómo las redes y conexiones en línea amplían el acceso al conocimiento. Esta teoría reconoce que se vive en un mundo altamente conectado, en el que el acceso a la información y la colaboración en línea desempeñan un papel central en el proceso de aprendizaje. En la segunda categoría, se discuten algunas innovaciones tecnológicas y su potencial en la enseñanza de la inteligencia artificial (IA), que, mediante su capacidad de analizar datos, puede mejorar el rendimiento escolar y prevenir la deserción estudiantil. Así como también, el uso de tecnologías disruptivas como la Realidad Virtual y la realidad aumentada, que pueden facilitar la comprensión de conceptos académicos al proporcionar experiencias inmersivas a los estudiantes.

Se espera que esta obra pueda ofrecer orientaciones en innovación pedagógica con enfoque intercultural para los participantes del sistema educativo ya que se requieren con urgencia herramientas, estrategias y enfoques adecuados para enfrentar los desafíos de la diversidad en las aulas y en las instituciones, tanto en entornos públicos como privados.

# Capítulo 1. Innovación educativa: desafiando los paradigmas tradicionales

GILDA MABEL DELGADO SOTO  
YEIMY JULIETH MORENO JIMÉNEZ

## Introducción

Comprender la innovación educativa en el siglo XXI es como navegar en un vasto océano de conocimiento a velocidades inimaginables. La transmisión de información llega a todos los rincones del mundo y en cualquier momento, lo que hace que sea esencial fomentar la colaboración entre diversas culturas, promoviendo la participación de las personas en intereses compartidos. En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se convierten en aliadas estratégicas para facilitar la interacción y la creación de repositorios de conocimiento, elementos cruciales en un entorno educativo innovador.

Este capítulo se enfoca en las implicaciones y conexiones que emergen de la relación entre la innovación y la interculturalidad en el contexto educativo. Para cumplir este propósito, se llevará a cabo un análisis conceptual del término innovación educativa y se abordará, desde una perspectiva epistemológica, la innovación como transformación del conocimiento. Lo anterior se fundamenta en un trabajo

investigativo que examina e interpreta la innovación desde la diversidad educativa y pedagógica y que se integra en el currículo desde una óptica intercultural, en el cual los protagonistas del cambio, como docentes, académicos, personal administrativo y directivos, se convierten en el principal impulsor de la institución educativa (IE).

## **Innovación Educativa: una mirada desde su definición, epistemología y conocimiento**

La palabra la palabra innovar proviene del latín *innovāre* que se desglosa “in” como un prefijo latino, que se refiere al interior o a una búsqueda interna, mientras que *novare* se refiere a lo nuevo, pero no desde cero, sino desde una perspectiva de renovación o transformación. Por lo tanto, la innovación se define como una “renovación interna”. Así las cosas, la innovación se relaciona con un proceso de cambio o transformación fundamentado en el conocimiento, que añade valor y se distingue por su carácter novedoso. En este contexto, la innovación se materializa al aplicar conocimientos nuevos, mejorados o transformados en un sector particular, que pueden originarse internamente, derivar de colaboraciones externas o adquirirse mediante servicios de asesoramiento.

La innovación se destaca por su influencia en la experiencia final al utilizar un producto, proceso o servicio, concepto que Joseph Schumpeter introdujo en la teoría económica a principios del siglo xx al asociarla con la introducción de inventos en el mercado con el fin de beneficiar a las personas, impulsando así el crecimiento económico y la transformación de recursos básicos. Por tanto, Van de Ven (1986) definió la innovación como una nueva idea, entendida como un producto, proceso o servicio que sale al mercado.

De acuerdo, Damanpour (1996) estableció una relación entre la innovación, la calidad, los procesos y la eficacia empresarial, enfocándose en la implementación de nuevas prácticas en el entorno organizacional. Mientras que Seaden et ál. (2003) concibieron la innovación como un proceso esencial que se desarrolla a través de las conexiones entre empresas, gobiernos y centros de investigación, tanto en el

ámbito público como en el privado, con el objetivo de mejorar la eficiencia y eficacia en la empresa.

Por consiguiente, el Manual de Oslo (2005), conocido como una guía para la realización de mediciones y estudios de actividades científicas y tecnológicas, define la innovación como la forma en que las empresas u organizaciones crean estrategias dirigidas para presentar un nuevo enfoque, producto o servicio que representa una transformación significativa en sus operaciones internas, en sus estrategias de comercialización y en la forma en que organizan y gestionan su entorno de trabajo. Este cambio no solo refleja el compromiso de la empresa u organización con la mejora continua, sino que también tiene el potencial de transformar sus relaciones externas y fortalecer su posición en el mercado y en las relaciones internacionales.

Por otro lado, la palabra educación, según la Real Academia de la Lengua Española, se define como “Educa o sirve para educar” y se relaciona con la idea de pertenecer o estar relacionada con el proceso educativo. Desde una perspectiva etimológica, el término se deriva del latín *educere*, que implica la acción de dirigir, guiar u orientar. Además, es posible conectarlo con la palabra *exducere*, que significa extraer hacia el exterior, lo que nos conduce a una definición etimológica de “guiar hacia fuera”.

En consecuencia, la innovación educativa (IE) es un proceso que integra la renovación interna con la idea de guiar hacia fuera y, por ello, se define como la aplicación de cambios y transformaciones internas en el sistema educativo para orientar o guiar hacia el exterior, es decir, hacia el desarrollo y mejora de los procesos pedagógicos, el currículo, la gestión educativa, los espacios y el sistema.

Existen diferentes perspectivas y concepciones de la IE. Según Carbonell (citado por Gil-Quintana et ál., 2023), la IE se define como un enfoque pedagógico que se relaciona estrechamente con intervenciones planificadas y deliberadas, así como con la toma de decisiones estratégicas dentro del ámbito educativo, caracterizado por su alto nivel de intencionalidad y organización, con el objetivo primordial de provocar cambios significativos en diversas dimensiones de la educación. Estas intervenciones buscan, de manera consciente y estructurada, afectar “actitudes, concepciones, culturas, contenidos, modelos y prácticas



educativas existentes” (p. 2), las cuales se llevan a cabo con meticulosidad y compromiso, generando un impacto potencialmente transformador en el entorno educativo para generar oportunidades de mejora continua y crecimiento tanto de educadores como de estudiantes.

La IE es un proceso continuo en el que participan diferentes actores educativos como administradores, docentes e investigadores, entre otros, para trabajar juntos y compartir ideas y experiencias que permitan encontrar las mejores prácticas y soluciones innovadoras a los desafíos de la educación. La IE se refiere a la selección, organización y utilización creativa de componentes relacionados con la gestión institucional, el currículo y la pedagogía (Barraza, 2007).

En el marco actual, este proceso trasciende la simple adopción de tecnologías emergentes en el entorno educativo ya que involucra una transformación profunda en los procedimientos, métodos, herramientas y prácticas establecidos en el sistema educativo (Unesco, 2016), buscando la reconfiguración y transformación de la pedagogía y la dinámica de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad primordial de potenciar la calidad en las organizaciones educativas, destacando la importancia de su pertinencia y relevancia en un contexto global que se encuentra en constante evolución (Fernández, 2005).

La IE se manifiesta en diversas dimensiones, buscando abordar los desafíos que enfrentan los actores del ámbito educativo, el currículo, los espacios, los procesos y herramientas y los sistemas (IDEO, 2012). En primer lugar, engloba la constante actualización y revisión del currículo con el propósito de idear distintas formas de interactuar con el contenido, asegurando enfoques pedagógicos innovadores que estimulen la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Belli, 2023; Díaz-Barriga-Arceo y Barrón-Tirado, 2020). Estos enfoques también fomentan la creatividad, la adaptabilidad y la experimentación y se centran en el desarrollo de habilidades esenciales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Los docentes juegan un papel central como agentes de cambio en este proceso de innovación que, además de facilitar el aprendizaje, deben adoptar un enfoque más flexible y centrado en el estudiante, lo cual conlleva una constante actualización de sus métodos y una disposición a experimentar con nuevas estrategias pedagógicas (Gil-Quintana et ál., 2023).

En una segunda dimensión, se encuentra la reevaluación de los entornos de aprendizaje, tanto presenciales como virtuales (Rodríguez, 2014). El objetivo de este proceso es adaptar estos entornos a las necesidades de las instituciones educativas y se enfoca en promover intenciones formativas claras que, más allá de la disposición de espacios y recursos, buscan crear ambientes que faciliten la inmersión profunda de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, favoreciendo su autonomía y colaboración (Farías, 2010).

En tercer lugar, la IE se extiende a los procedimientos y herramientas fundamentales del sistema educativo, creando una sinergia que permite que todos los componentes interactúen y funcionen como un sistema interconectado, cuyo funcionamiento se sustenta en la existencia de la energía que lo mueve y en la circulación de informaciones y significaciones (Rizo, 2011). Esto implica una revisión profunda de las prácticas pedagógicas y tecnológicas que sostienen la educación, así como de los procedimientos administrativos, para hacerlos más ágiles y eficientes, lo que permite una gestión más efectiva de los recursos y una toma de decisiones más informada para mejorar los modelos formativos y organizativos que sustentan el aprendizaje (Gros y Lara, 2009). En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación son esenciales para permitir la colaboración y la conectividad en tiempo real, lo que facilita el acceso a recursos educativos globales y mejora la experiencia de aprendizaje por la inmediatez, ubicuidad y reducción de las necesidades de traslado de los actores del sistema (Pascuas-Rengifo et ál., 2020).

Finalmente, la identificación de las transformaciones necesarias en los objetivos y políticas que dan forma al sistema educativo también refleja la IE. Este proceso busca lograr un balance entre los intereses de todas las partes que participan en el proceso para definir estrategias, visiones y prioridades políticas que impulsen el desarrollo de un sistema educativo dinámico y adaptable, capaz de evolucionar y responder eficazmente a los desafíos y oportunidades que surgen en un mundo en constante cambio. Esto significa que las instituciones educativas deben ser consideradas como lugares para la gestión, la realización personal y la promoción del cambio social, con un enfoque constante en la mejora (Rodríguez-Gómez y Gairín-Sallán, 2015) para

asegurarse de que los objetivos educativos estén adaptados a las necesidades cambiantes de la sociedad.

Dentro del contexto de la IE, es fundamental comprenderla desde la perspectiva del conocimiento. De acuerdo con Herrera-González y Bayona-Rodríguez (2019), se hace referencia a la filosofía como una disciplina que se enfoca en el pensamiento y que sirve como cimiento del conocimiento. A lo largo de la historia, el conocimiento se ha estudiado desde la epistemología y la propia filosofía y se ha explorado desde diversas corrientes filosóficas, incluyendo las hermenéuticas, así como las corrientes racionalistas y empiristas. Con el transcurso del tiempo, estas perspectivas han sido influenciadas por las teorías del aprendizaje, lo que ha llevado a la incorporación de la psicología como una ciencia relevante en este ámbito.

En consecuencia, los autores señalan que la psicología ha contribuido al análisis de eventos observables y medibles, lo que ha permitido la formulación de teorías del aprendizaje con influencias directas en la pedagogía. Estas teorías incluyen el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, el humanismo y el aprendizaje social. Esto ha proporcionado una comprensión más completa y profunda del ser humano y su funcionamiento, mejorando la calidad de vida, la toma de decisiones y la comprensión de la mente y el comportamiento humanos.

Este fenómeno se refleja en la observación de Herrera-González y Bayona-Rodríguez (2019) en la medición del conocimiento y/o aprendizaje, que permite vislumbrar la problemática en la educación. Los autores señalan que la educación a menudo cumple solo con los requisitos mínimos necesarios para los resultados de las pruebas internacionales. Es evidente que, en esta situación, las posibilidades de desarrollar plenamente las habilidades y capacidades de los estudiantes se ven socavadas por la falta de un enfoque más integral y orientado hacia el crecimiento personal. Es fundamental abordar estos desafíos y buscar soluciones que permitan a los docentes desplegar todo su potencial para el beneficio de la sociedad en su conjunto. La educación debería ser una herramienta de cambio y desarrollo y no simplemente un cumplimiento de estándares mínimos.

Por lo tanto, es crucial destacar que el perfeccionamiento de las potencialidades intelectuales y psíquicas, cuando es impartido por

docentes altamente calificados, puede tener un impacto significativo en la transformación de vidas. Sin embargo, lamentablemente, este impacto se ve limitado en una sociedad polarizada y fuertemente arraigada en sus ideologías. En este contexto, la educación se ve amenazada y tiende a convertirse en una suerte de “colcha de retazos” (p. 4), que carece de coherencia y parece obsoleta en su enfoque.

En relación con la solución propuesta, Charikova y Zhadanov (2017) enfocan la epistemología de la IE en el contexto de la educación superior hacia la formación de profesionales altamente competentes, que posean una “alta cultura intelectual, moral y espiritual” (p. 7). Esta meta se logra mediante la combinación de enfoques pedagógicos basados en la tecnología y métodos de enseñanza que incorporan activamente los aspectos humanos en la generación del conocimiento. Esta perspectiva implica un cambio epistemológico en los contenidos y en la dinámica de interacción entre los participantes en el proceso educativo en el ámbito de la educación superior.

Los autores también destacan la importancia de la interrelación creativa entre docentes y estudiantes en la generación de conocimiento a través de tecnologías epistémicas proyectuales. Esto conduce a la formación de profesionales altamente calificados con una profunda cultura intelectual, moral y espiritual. Esta transformación epistemológica involucra al docente como promotor de la motivación y la apertura intelectual hacia nuevos conocimientos, fomentando el pensamiento complejo.

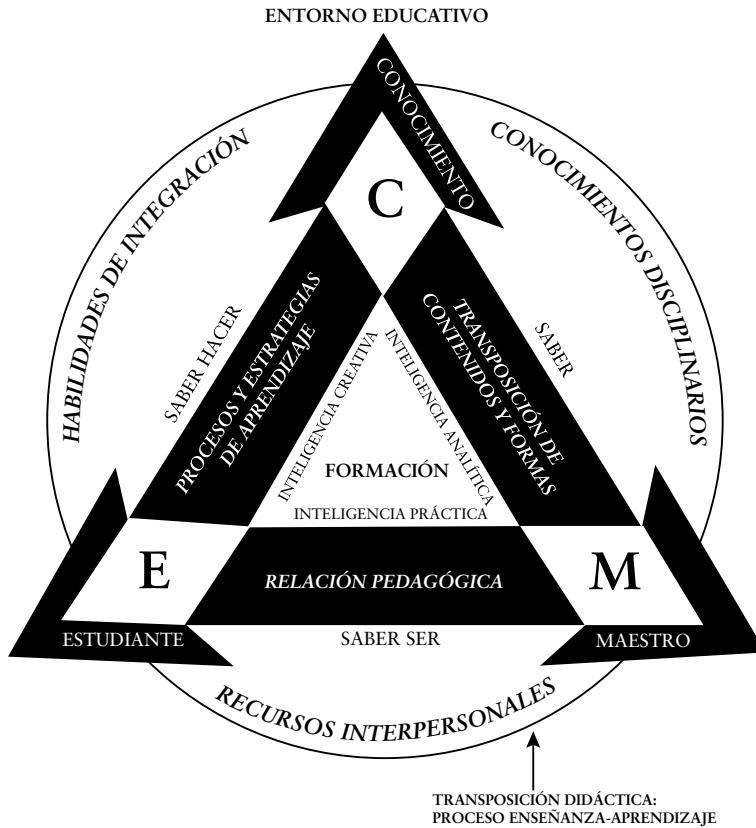
En este contexto, el trabajo de Baena-Rojas et ál. (2022) resalta la importancia del pensamiento complejo como un enfoque que puede mejorar significativamente los procesos de aprendizaje en el ámbito educativo. Este enfoque motiva a las instituciones a aprovechar las TIC y los avances de la cuarta revolución industrial para impulsar la innovación en la adquisición de conocimientos. Además, este enfoque da lugar a una nueva generación de investigación y literatura en el campo educativo, abriendo así las puertas a muchas perspectivas que ofrecen soluciones para abordar problemas sociales.

Desde esta perspectiva, el rol del docente adquiere un enfoque pedagógico basado en el construccionismo, que se integra activamente en el aula como parte fundamental de la práctica educativa. Para

alcanzar los objetivos curriculares establecidos según el nivel educativo correspondiente, el docente elabora cuidadosamente su plan de lecciones, basado en estructuras y funciones diseñadas según los objetivos de aprendizaje esperados. Estos conocimientos se desarrollan y transforman a medida que se ponen en práctica. Es fundamental destacar que el docente, al adoptar esta perspectiva, tiene la convicción de que los resultados de aprendizaje esperados son alcanzables.

Desde el pensamiento complejo, Rodríguez (2023) relaciona el proyectual que responde al saber proyectual, centrado en la formación de competencias influenciadas por la disciplina y los conocimientos adyacentes. Esto implica una didáctica proyectual que integra conocimientos y procedimientos de diversas disciplinas, como ciencias, arte y tecnología. Este enfoque multidimensional y complejo promueve la transferencia de conocimiento, la síntesis y la generación de ideas alternativas y materializables. Estas cuestiones epistemológicas condicionan y motivan propuestas didácticas enriquecedoras.

En la Figura 1, se evidencia que la transposición didáctica, referida como la transformación del conocimiento que hace el maestro para que sea accesible y significativo para los estudiantes, desempeña un papel fundamental en el contexto de la innovación educativa. Cuando los maestros adoptan enfoques innovadores en su enseñanza, como el uso de tecnologías educativas avanzadas, estrategias pedagógicas centradas en el estudiante o la integración de metodologías de enseñanza activa, la transposición didáctica se convierte en un puente crucial entre las ideas y conceptos complejos (saber proyectual) y la comprensión efectiva de los estudiantes (aprendizajes significativos) para transformar el conocimiento en el entorno educativo. En este sentido, la innovación educativa busca mejorar la experiencia de aprendizaje y fomentar el pensamiento crítico y creativo. Al permitir que el conocimiento se adapte y se presente de manera innovadora, la transposición didáctica facilita la consecución de estos objetivos, creando un ambiente de aprendizaje estimulante y en constante evolución que prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.



**Figura 1.** Innovación Educativa (IE)

Fuente: adaptado de Rodríguez (2023, p. 7) y Ramírez (2005, p. 35).

Por otro lado, Troncoso et ál. (2022) destacan la importancia del proceso de aprendizaje en el aula y su relación con la diversidad, impulsados por el rápido avance del conocimiento que influye en las disciplinas, así como en el *know-how* en tecnologías y comunicaciones. Este contexto se desarrolla en un entorno inclusivo que genera relaciones humanas heterogéneas, influidas por sistemas educativos, niveles sociales, diferencias raciales, ubicación geográfica y la categorización de la institución educativa. Dentro de este proceso de aprendizaje en aulas interculturales y diversas, se exploran diferentes enfoques en relación con la creatividad, innovación educativa y pedagógica.

Los autores concluyen que debe existir un equilibrio entre la IE, la autonomía y la creatividad ya que estas categorías están interconectadas. La IE se refiere a la aplicación de ideas y políticas estructurales que producen cambios y mejoran la formación escolar de los estudiantes. Esto, a su vez, permite alcanzar la innovación pedagógica, que se concibe como una estrategia que busca transformar las prácticas educativas en el aula a través de una reorganización intencional y explícita, promoviendo la creatividad. La falta de innovación en el sistema educativo puede deberse, en parte, a la dificultad de distinguir estos significados fundamentales, lo que afecta a las diversas estructuras del sistema, desde las más amplias hasta las relacionadas con la enseñanza y el trabajo pedagógico en el aula (Troncoso et ál., 2022, p. 16).

Por otro lado, Erten (2022) resalta la importancia de la IE tanto para los docentes como para los estudiantes, con un enfoque en la autoeducación, que les permitirá estar abiertos a innovaciones e invenciones. Tanto los profesores como los estudiantes deben comprender que el proceso de enseñanza y aprendizaje va más allá de los límites del aula, teniendo lugar en diversos entornos y contextos, constituyendo un viaje constante. En este proceso de aprendizaje continuo, los docentes deben asumir el papel de mentores educativos capaces de empoderar a los estudiantes para que dirijan su propia educación. Es esencial activar instituciones y programas que satisfagan la necesidad de actualizar las habilidades de los docentes dedicados a la educación vocacional.

De acuerdo con lo mencionado, el autor enfatiza que los educadores deben centrarse en la formación de profesionales “competentes, responsables, resueltos, cultos, abiertos a la innovación y adaptables al cambio” (p. 287), alineados con las expectativas del mundo empresarial. Esto incluye cualidades como la creatividad, la proactividad, la comunicación efectiva, el autocontrol y la libertad, todas fundamentadas en la identidad institucional. Además, invita a los docentes a orientar sus actividades educativas de manera multidisciplinaria, incorporando a los estudiantes como participantes activos en el aprendizaje, promoviendo su desarrollo y potenciando sus cualidades y valores, mientras los trata como individuos en vez de cosificarlos en el proceso. Es esencial elevar los niveles de alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación TIC en un contexto global de aulas sin fronteras. Los

conocimientos y habilidades pedagógicas de los docentes deben aplicarse estratégicamente para formar estudiantes capaces de competir en el mercado global a través de enfoques innovadores.

En el mismo sentido, García et ál. (2023) concluyen que los docentes que han recibido formación en competencias digitales a lo largo de su educación académica poseen mayores competencias digitales que los estudiantes perciben en el aula. Las habilidades de los estudiantes en TIC resultan de la experiencia y la autoformación, aumentando a medida que avanzan en su nivel de formación. El desafío está en que los docentes integren tecnologías digitales en el aula de manera estratégica, con objetivos claros que contribuyan a fortalecer las competencias disciplinarias y a desarrollar habilidades en tecnologías digitales en los estudiantes. Ya no es necesario que solo los docentes de informática se encarguen de sumergir a los estudiantes en estas tecnologías.

Así, García et ál. (2023) concluyen que los docentes que han recibido formación en competencias digitales a lo largo de su educación académica poseen mayores competencias digitales que los estudiantes perciben en el aula. Las habilidades de los estudiantes en TIC resultan de la experiencia y la autoformación, aumentando a medida que avanzan en su nivel de formación. El desafío es que los docentes logren integrar tecnologías digitales en el aula de manera estratégica, con objetivos claros que contribuyan a fortalecer las competencias disciplinarias y desarrollar habilidades en tecnologías digitales en los estudiantes. Ya no serían solo los docentes de informática quienes se encarguen de sumergir a los estudiantes en estas tecnologías.

Cuando se habla de IE, se refiere a la introducción de cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de mejorar la calidad y efectividad de la educación. Esto implica la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, métodos de evaluación, enfoques interdisciplinarios y modelos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante. Además, promueve la creatividad, la adaptabilidad y la actualización constante de los docentes y los currículos educativos. Asimismo, busca soluciones a los desafíos educativos contemporáneos, como la personalización del aprendizaje, la inclusión de las TIC y la consideración de la diversidad cultural en las aulas.



Según el estudio de Hernández et ál. (2019), la investigación en el campo de la IE debe trascender más allá de la mera focalización en las prácticas de enseñanza de los docentes. En lugar de limitarse a esto, se propone una perspectiva más amplia y completa que involucre también a los profesionales que desempeñan roles administrativos y de apoyo en el ámbito académico. La integración de los conocimientos y aportaciones de estos tres grupos de actores: docentes, académicos, administrativos y profesionales de apoyo, se considera fundamental para cumplir con la misión de las instituciones educativas. Dicha perspectiva se divide en dos dimensiones importantes:

La primera dimensión se enfoca en la innovación pedagógica, que implica una reflexión crítica de los involucrados acerca de las implicaciones epistemológicas presentes en los modelos pedagógicos de las organizaciones educativas. Estos modelos se ponen en práctica en el aula, donde se enriquecen y desarrollan con el fin de fortalecer el compromiso epistemológico en la enseñanza cotidiana.

La segunda dimensión se centra en la IE, que consiste en un conjunto de prácticas escolares diseñadas de manera estratégica o contingente para abordar las realidades sociales y la transformación educativa. Estas prácticas ya sea dentro o fuera de un marco epistemológico, son susceptibles de ser sistematizadas y validadas para evaluar su coherencia epistemológica. Si es necesario, estas prácticas pueden complementarse o reformularse, lo que implica un ejercicio de metacognición en relación con las prácticas educativas.

En consonancia con las ideas de Hernández et ál. (2019), el proceso de formación de los académicos, tanto en su desarrollo profesional como personal, presenta nuevos desafíos que abarcan aspiraciones intelectuales, disciplinarias y el fortalecimiento de competencias. Este proceso contribuye en gran medida a moldear los procesos pedagógicos y educativos con un enfoque crítico hacia la transformación social en el ámbito de la innovación pedagógica e IE.

La IE también busca abordar los desafíos educativos contemporáneos, como la personalización del aprendizaje para atender las necesidades individuales de los estudiantes, la integración de las TIC en el aula y la consideración de la diversidad cultural como un elemento enriquecedor en el proceso educativo. La Educación Intercultural se

erige como una propuesta que impulsa y respalda activamente la inclusión en diversas esferas. Esta perspectiva intercultural en la educación representa una alternativa sólida, orientada a fomentar y respaldar procesos inclusivos en todos los aspectos de socialización, adquisición de conocimiento y coexistencia en el entorno educativo.

## **Interculturalidad e innovación educativa: un enfoque transformador**

La interculturalidad se presenta como un desafío y una oportunidad esenciales en la formación de individuos preparados para un mundo interconectado, a medida que nuestras comunidades se tornan más heterogéneas y conectadas a nivel global. A continuación, se explora el cruce entre la IE y la interculturalidad y cómo la combinación de estos dos conceptos puede no solo mejorar el aprendizaje, sino también ayudar a las personas a entenderse y a construir sociedades más inclusivas y respetuosas de la diversidad cultural.

La IE, entendida como el cambio y la transformación de las prácticas pedagógicas, curriculares, tecnologías y de gestión en el entorno educativo, ha sido objeto de numerosos estudios que resaltan su influencia beneficiosa en el proceso de aprendizaje, como se ilustró en el apartado anterior. Estas estrategias innovadoras no solo contribuyen a un mayor crecimiento en la práctica pedagógica (Kustova et ál., 2018; Soto et ál., 2019; Guitart et ál., 2020; Sánchez-Barroso et ál., 2020; Unesco, 2016b), sino que también elevan la motivación y la participación de los estudiantes, lo que significa una mejora en sus resultados académicos (Aguirre, 2022; Almidón et ál., 2021; Aguiar et ál., 2019; Hervás Torres et ál., 2022). Estos resultados respaldan la idea de que la IE puede desempeñar un papel fundamental en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, es importante destacar que la IE, por sí sola, no constituye una solución completa para afrontar los retos culturales y sociales contemporáneos. En este contexto, la interculturalidad es crucial al facilitar la interacción y el intercambio entre contextos culturales, como lo argumenta Santana (2023) en *Epistemologías e interculturalidad en*

*educación*, pues promueve la convivencia armoniosa de diversas identidades culturales en un entorno globalizado en constante crecimiento.

En este sentido, es un desafío fundamental fomentar la coexistencia armoniosa en el entorno educativo ya que comprender y valorar las perspectivas y tradiciones culturales de los compañeros se vuelve esencial para la convivencia en un mundo globalizado, a medida que las sociedades se diversifican. Sin embargo, hay obstáculos en esta tarea. En un contexto en constante cambio, donde surgen tensiones y malentendidos culturales, la educación se enfrenta a la responsabilidad de fomentar la tolerancia y el reconocimiento de la variedad de culturas.

La innovación brinda la oportunidad de crear métodos pedagógicos y técnicas que fomenten la comprensión intercultural y aborden los desafíos que conlleva la diversidad. Las instituciones educativas pueden crear un ambiente que aliente a los estudiantes a explorar activamente las diversas perspectivas culturales presentes en su entorno al adoptar enfoques innovadores. La IE ayuda a las generaciones futuras a enfrentar estos desafíos de manera creativa y efectiva, preparándolas para adaptarse a un mundo cada vez más global y multicultural.

Según Alonso-García et ál. (2019), la sinergia entre la IE y la interculturalidad puede ser particularmente impactante en entornos caracterizados por la diversidad cultural. Según un informe de la Unesco (2018), las aulas interculturales con enfoques innovadores, como el aprendizaje colaborativo en línea y la educación basada en proyectos, pueden generar ambientes enriquecedores donde los estudiantes cultivan habilidades interculturales esenciales para una coexistencia armónica en una sociedad caracterizada por su diversidad.

## Resultados y conclusiones

Los resultados de la investigación han puesto de manifiesto importantes avances en el campo de la IE. Estos avances se han evidenciado principalmente en la adaptación y enriquecimiento del currículo, la introducción de enfoques y herramientas pedagógicas innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje, así como en la creación de entornos virtuales que mejoran la calidad de la experiencia educativa (Echeita y

Jury, 2007; López-Fernández, 2014). A pesar de estos logros, también se han identificado obstáculos, retos y necesidades que demandan una revisión exhaustiva del sistema educativo, a nivel interno en términos de organización y de la revisión de las visiones y políticas nacionales e internacionales que dirigen su evolución. La complejidad de estos desafíos subraya la urgencia de realizar una evaluación integral y una reorientación estratégica para impulsar mejoras sustanciales en la educación, con un impacto significativo en las instituciones educativas, especialmente en la construcción de una educación intercultural e inclusiva (Campoverde-Vega, 2022).

En el contexto actual, caracterizado por una creciente diversidad cultural y una mayor interconexión global, las instituciones educativas enfrentan carencias y desafíos significativos en cuanto a la innovación con enfoque intercultural. La incorporación efectiva de la interculturalidad en los procesos educativos es una prioridad nacional e internacional ya que la educación es esencial para promover la convivencia armoniosa en sociedades cada vez más diversas (Díaz-Barriga y Barrón, 2022).

Sin embargo, subsisten desafíos considerables que obstaculizan el pleno desarrollo de la interculturalidad en el ámbito educativo, desde la carencia de recursos suficientes y la necesidad de una capacitación más adecuada, hasta la imperante urgencia de reevaluar y adaptar las políticas educativas a nivel global que permitan una transformación educativa y organizacional en las instituciones educativas (Casselles, 2022). Estas dificultades resaltan la importancia crítica de la IE como medio esencial para superar los obstáculos que impiden un enfoque intercultural efectivo en los procesos pedagógicos y es por ello que se hace imperativo que todos los actores involucrados en el ámbito educativo se embarquen en procesos de innovación que no solo aborden estos desafíos, sino que también contribuyan a la creación de un entorno educativo inclusivo y enriquecedor que prepare a las generaciones futuras con el objetivo de cultivar relaciones armoniosas en una sociedad global, entendiendo su diversidad cultural y étnica.

## Referencias

- Aguiar, B., Velázquez, R. y Aguiar, J. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(2). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02p08.pdf>
- Aguirre-Burneo, M. (2022). Diagnóstico e intervención de las necesidades de orientación universitaria: Una experiencia de innovación educativa de aprendizaje basado en retos. *Associacao Iberica de Sistemas e Tecnologías de Informacion*, E50, 670–681. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1901>
- Almidón, C., Vargas, J., Mariño, J. y Landeo, A. (2021). Innovación educativa: Aprendizaje lúdico para el control de arbovirosis. *Boletín de Malariología y Salud Ambiental*, 61(4). <http://iaes.edu.ve/iaespro/ojs/index.php/bmsa/article/view/381>
- Alonso García, S., Roque-Herrera y. y Juárez Ramos, V. (2019). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: Un caso de innovación curricular. *Tendencias Pedagógicas*, (33), 47-58. <http://hdl.handle.net/11162/191063>
- Aslam, W. (2018). Post 9/11 higher education reforms and the instruction of international relations in Pakistan. *International Studies Perspectives*, 19(3), 267–287. <https://doi.org/10.1093/isp/ekx013>
- Baena-Rojas, J. J., Ramírez-Montoya, M. S., Mazo-Cuervo, D. M. y López-Caudana, E. O. (2022). Traits of complex thinking: A bibliometric review of a disruptive construct in education. *Journal of Intelligence*, 10(3), 37. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030037>
- Barraza, A. (2007). La gestión de los procesos de innovación. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (6), 7. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/170179>
- Belli, S. (2023). Cómo surge la innovación en colectividades de aprendizaje colaborativo en línea. *Athena Digital*, 23(1), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3038>
- Campoverde-Vega, D. (2021). Comunidades de aprendizaje y actuaciones educativas de éxito en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), 163–180. <https://doi.org/10.38186/difcie.46.10>

- Cassells Martínez, R. A. (2022). La innovación educativa y organizacional de las universidades en Nicaragua: ¿Publicatización y/o comunitarización? *Wani*, 38(76), 22–35. <https://doi.org/10.5377/wani.v38i76.14333>
- Charikova, I. y Zhadanov, V. (2017). Teacher to student epistemological interaction in the contemporary paradigm of university education. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(2), 117-129. <https://doi.org/10.17499/jsser.360868>
- Damanpour, F. (1996). Organizational complexity and innovation: Developing and testing multiple contingency models. *Management Science*, 42(5), 693–716. <https://doi.org/10.1287/mnsc.42.5693>
- Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E. y Kioumourtzoglou, E. (2014). The effect of an intercultural physical education program in comparison to the typical one on students' social skills learning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 9(1), 91–102. <https://doi.org/10.4100/jhse.2014.91.10>
- Díaz-Barriga-Arceo, F. y Barrón-Tirado, M. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1–5. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.3>
- Díaz-Barriga, F. y Barrón, M. C. (2022). Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: Innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e101–e112.
- Echeita, G. y Jury, C. (2007). Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “Aula cooperativa multinivel”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 152–172.
- Erten, P. (2022). Meslek liselerinin 21. yy. öğrenen ve öğretici becerileri kapsamında değerlendirilmesi. *EğİTİM VE BİLİM*, 47(209). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10702>
- Farías, G. (2010). Espacios de aprendizaje en educación superior de la profesionalización a la innovación para la transformación social. *Revista de Innovación Educativa*, 2(2), 18–27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547089>
- García, J. M., García-Carmona, M., Trujillo Torres, J. M. y Moya Fernández, P. (2023). Análisis de la competencia digital de los educadores (DigCompEdu) en profesores en formación: El contexto de Melilla, España. *Tecnología, Conocimiento y Aprendizaje*, 28, 585–612. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09546-x>

- Gil-Quintana, J., Osuna, O., Limaymanta, C. y Romero-Riaño, E. (2023). Análisis bibliométrico de artículos sobre innovación educativa en educación a distancia: Un reto para la pedagogía crítica y la educación mediática. *American Journal of Distance Education*, 4, 308-326. <https://doi.org/10.1080/08923647.2023.2241715>
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/23435>
- Guitart, M., Iglesias, E., González-Patiño, J. y González-Ceballos, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa: Un ejemplo ilustrativo. *Aula Abierta*, 49(4), 395-402. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020395-402>
- Hernández Díaz, A., González Hernández, M. y Viñas Pérez, G. (2019). Estrategia de formación docente y modalidad semipresencial. *Conrado*, 15(66), 145-155. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000100145&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100145&lng=es&tlng=es)
- Herrera González, J. D. y Bayona-Rodríguez, H. (2019). *21 voces: Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Uniandes.
- Hervás Torres, M., Soto Solier, P. M. y Bellido González, M. M. (2022). E-aprendizaje-servicio. Propuesta de videoteca para la innovación educativa: E-Service-Learning. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, 11(3), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3807>
- IDEO. (2012). *Design Thinking for educators* (Trad. Educarchile). <https://innovadorespublicos.cl/documentation/publication/55/>
- Kustova, E., Karavanova, L., Zelgin, S. yarkina, L., Malykh, E. y Kozhina, E. (2018). Desarrollo profesional del profesorado en educación superior basado en la experiencia pedagógica innovadora. *Revista Espacios*, 39(49). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49p01.pdf>
- La Recogida. (2005). *Manual de Oslo: Guía para la interpretación de datos sobre innovación* (3ª ed.). Comisión Europea, EUROSTAT. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Oficina de Estadísticas de las Comunidades Europeas (Eurostat). [https://datos.portaldelcomerciante.com/userfiles/30/Biblioteca/7c30b1dc2c2947a-56553Manual\\_de\\_Oslo\\_Innovacionempresarial.pdf](https://datos.portaldelcomerciante.com/userfiles/30/Biblioteca/7c30b1dc2c2947a-56553Manual_de_Oslo_Innovacionempresarial.pdf)

- López-Fernández, O. (2014). Experiencia docente universitaria con el Portfolio Europeo de Lenguas electrónico: Una innovación para la promoción del plurilingüismo y la interculturalidad. *Culture and Education*, 26(1), 211–225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908667>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2016). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras* (Texto 3: Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247007>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2018). *Informe mundial: Re pensar las políticas culturales*. <https://es.unesco.org/creativity/global/report/2018>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2016). *Innovación educativa*. Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Pascuas-Rengifo y. S., García-Quintero, J. A. y Mercado-Varela, M. A. (2020). Dispositivos móviles en la educación: Tendencias e impacto para la innovación. *Revista Politécnica*, 16(31), 97–109. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v16n31a8>
- Ramírez, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*, 21, 33–45. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345955978004.pdf>
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.) [Versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Rizo, M. (2011). Pensamiento sistémico y comunicación. *Razón y Palabra*, 1(75). <http://148202167116:8080/xmlui/handle/123456789/964>
- Rodríguez Vite, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca. Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 2(4). <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>
- Rodríguez, L. G. (2023). Acuerdos epistemológicos para el saber proyectual. *AREA, Agenda de Reflexión en Arquitectura, Diseño y Urbanismo*, 29(1), 1–9. <https://publicacionescientificas.fadu.uba.ar/index.php/area/article/view/1904/2018>
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín-Sallán, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73–90. <https://doi.org/10.18800/educacion.2015010040>



- Sánchez-Barroso, G., Carrasco-Amador, J., García-Sanz, C., Badilla-Murillo, F. y Aunión-Villa, J. (2020). Aplicación de la metodología de aprendizaje inverso como herramienta de innovación educativa en ingeniería de proyectos. *24th International Congress on Project Management and Engineering Alcoi*, 7th – 10th July 2020. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8218800>
- Santana y. (2023). [Reseña del libro *Epistemologías e interculturalidad en educación*, coordinado por A. L. Gallardo y C. Rosa]. *Perfiles Educativos*, 45(181), 198–202. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023181.61356>
- Seaden, G., Guolla, M., Doutriaux, J. y Nash, J. (2003). Strategic decisions and innovation in construction firms. *Construction Management and Economics*, 21(6), 603–612. <https://doi.org/10.1080/0144619032000134138>
- Soto, J., Gómez-Ullate, M. y Pérez, R. (2019). Liderazgo educativo y estrategias de enseñanza innovadoras: Estudio de caso Ezequiel Santana (1874-1938). *Revista Espacios*, 40(2). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400228.html>
- Troncoso, A., Aguayo, G., Acuña, C. C. y Torres, L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: Análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa*, 48, e238562. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562>
- Van de Ven, A. H. (1986). Central problems in the management of innovation. *Management Science*, 32(5), 590–607. <https://doi.org/10.1287/mnsc.32.5590>

# Capítulo 2. La pedagogía intercultural: un análisis desde las investigaciones

MARTHA VERGARA FREGOSO  
CARLOS ALBERTO MORGADO GALVÁN

## Introducción

La interculturalidad nos conduce al entendimiento de la existencia de la interacción como fenómeno, lo que implica una relación entre culturas; de esta manera, comprender las relaciones interculturales en una situación práctica supone comprender la cultura de los dos o más mundos en contacto. Entonces, si definimos a la cultura como la red de significados o sentidos que brindan sentido a la vida cotidiana (Weber, 2013), en la forma de “programas” computacionales (Geertz, 2000), esto implica que la práctica se convierta en sistemas de valores y normas que rigen la acción (Giddens, 1996). Por tanto, la interculturalidad se lleva a cabo cuando existe el contacto entre dos o más de esas redes de significados y sentidos. Por lo anterior, se puede decir que la interculturalidad se da cuando un grupo de personas logra entender el sentido que tienen las cosas y objetos para los “otros”.

En este sentido, la interculturalidad nos remite al reconocimiento profundo de la diversidad propia de la especie humana en términos

de culturas o visiones del mundo, a las cuales corresponden no solo elementos materiales, sino también diferentes sistemas de valores, saberes, modos de producción de conocimiento, formas de aprendizaje, organización social y la comprensión de los significados simbólicos de un grupo.

Por lo anterior, la interculturalidad y la educación son un binomio que difícilmente se podría separar. Esta afirmación resulta del hecho de que la interculturalidad nos lleva al reconocimiento propio frente al otro. Este concepto va más allá de las relaciones simples entre distintas culturas; se trata de reconocer al otro a la vez que se afirma a uno mismo, por lo cual adquiere relevancia el individuo que interactúa en diversas culturas sin perder su esencia y sus valores personales. En este sentido, la educación se convierte en un vehículo fundamental para promover la interculturalidad.

Un eje importante para lograr la interculturalidad es la educación ya que a través de esta es posible el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural presente en una sociedad. Asimismo, el respeto a las diferencias fomenta la inclusión social y mejora la comunicación, el entendimiento y la convivencia pacífica entre personas de diferentes culturas y orígenes. Este enfoque redundará en la promoción efectiva de la interculturalidad en las naciones. Por esta razón, la interculturalidad adquiere una gran importancia en el ámbito educativo, dado que permite fomentar espacios de diálogo y convivencia entre individuos de diversos orígenes culturales. Esta dinámica puede contribuir significativamente a lograr una educación más inclusiva y, en última instancia, a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Así pues, el propósito del presente texto consiste en compartir un análisis de las investigaciones y propuestas que se han realizado en años recientes y que están referidas a la interculturalidad pedagógica, para presentar un estado del conocimiento disponible sobre el tema en mención hasta la fecha. Cabe destacar que, en el primer acercamiento para la búsqueda y la selección de las fuentes, nos encontramos con dos términos: por un lado, la “pedagogía intercultural” y, por el otro, la “interculturalidad pedagógica”. No obstante, tras la lectura, resultó interesante observar que en el ámbito educativo se emplean ambos términos como sinónimos. Sin embargo, es importante aclarar que la

pedagogía intercultural se concentra en la inclusión de diversas culturas en el proceso educativo, mientras que la interculturalidad pedagógica se enfoca en la integración de la diversidad cultural en la práctica docente. Por lo tanto, el presente texto se centra en el segundo término.

Para la selección de los documentos y su respectivo análisis, se tomaron en cuenta investigaciones relacionadas con la Interculturalidad Pedagógica, utilizando “sobre” y “para” como palabras clave en las búsquedas. Además, el medio de búsqueda más importante fue Internet, mediante las herramientas de *Google*, controladas a través de *Google Académico*, para limitar el sesgo no académico. Asimismo, se realizaron búsquedas por palabras clave, como: interculturalidad, interculturalidad pedagógica, pedagogía intercultural, experiencias escolares de interculturalidad pedagógica, entre otras.

Con el mismo sistema se realizaron búsquedas en repositorios de revistas como Redalyc y Scielo. Cabe mencionar que no se consideraron para este análisis las publicaciones de divulgación o discusión de coyuntura, así como la extensa colección de presentaciones videogradas en YouTube. De la búsqueda realizada, se identificaron cerca de 375 documentos; sin embargo, solo se seleccionaron 24 que evidenciaron el proceso de investigación y la experiencia educativa relacionada con interculturalidad pedagógica. Posteriormente, se procedió con el análisis correspondiente.

El contenido del presente capítulo se divide en seis apartados: el primero contiene un análisis con el que se pretende develar los diferentes posicionamientos de la educación intercultural y las perspectivas de la pedagogía que se identificaron en las investigaciones elegidas para el estudio. En el segundo apartado se presenta una descripción de los objetos de estudio analizados, enfatizando los temas, contextos y sujetos de estudio. Además, se consideran investigaciones relacionadas con la educación superior intercultural, la migración, la pedagogía intercultural y los grupos indígenas, así como estudios relacionados con experiencias escolares. De esta manera, el tercer apartado aborda otros estudios. En el cuarto apartado se analizan los problemas que fueron considerados en las investigaciones, mientras que en el quinto apartado se focalizan los acercamientos teóricos a la pedagogía intercultural. Este proceso de investigación y análisis permite abordar el

cuestionamiento sobre ¿cómo pensar la escuela intercultural desde la pedagogía intercultural? Esta interrogante encuentra respuesta en el sexto apartado del documento. Además, el contenido concluye al presentar reflexiones finales y, a su vez, destaca los desafíos que enfrentamos en la actualidad para alcanzar una educación intercultural y, por consiguiente, una pedagogía intercultural más efectiva.

## **Un acercamiento al posicionamiento de la educación intercultural**

En cuanto a las 25 investigaciones seleccionadas para el estudio, se identificaron distintas acepciones sobre la educación intercultural que se consideran importantes para describir el presente apartado. Como punto de partida, Rojas (2012) parte de un enfoque histórico al considerar que el ser humano, a lo largo de su historia, ha atravesado un proceso de desnaturalización al serle impuestas visiones únicas y excluyentes sobre la vida en general y el mundo. Por lo tanto, la educación intercultural representa una posibilidad o forma de revertir dicho proceso desnaturalizado. Al hablar sobre esas visiones únicas y excluyentes, se puede considerar que la educación intercultural es, entonces, un modelo incluyente de la vida, tal como lo plantean Artavia y Cascante (2009), quienes la definen como un enfoque holístico e inclusivo, el cual parte del respeto y los valores, así como de la diversidad cultural. Por este motivo, se presenta como fin reformar la escuela como una totalidad. Así, la finalidad de esta propuesta consiste en superar comportamientos como el racismo, la discriminación y la exclusión y, además, aumentar la equidad educativa, así como otros aspectos que se consideran relevantes, como la comunicación, las competencias interculturales, el cambio social y principios como la justicia social y los derechos humanos.

Por otro lado, aparece la educación intercultural como un enfoque holístico e inclusivo, tal como lo plantea Rodríguez (2019), quien afirma que se trata de una acción pedagógica que atiende a la necesidad de respetar la diversidad cultural en sociedades heterogéneas y plurales. Es a partir de esta heterogeneidad y pluralidad de las sociedades

que se debe recibir lo diferente como diverso, sin colocarlo en un nivel superior o inferior, mientras se evita las afectaciones por lo distinto; de esta manera, se reconocen y cuestionan los estereotipos sociales. Es fundamental destacar que este enfoque no solo aumenta el interés y el deseo intelectual por comprender diferentes mentalidades y universos culturales, como plantea García (2003), sino que también fomenta una conexión afectiva y vital con estas realidades culturales diversas.

Este recibimiento de lo diferente como diverso, sin jerarquizar ni afectar a ninguno, busca lograr interacciones pacíficas entre individuos y grupos que están en libertad. Esto, para Santos y Lorenzo (2012), no significa que no existan conflictos o vicisitudes en escuelas plurales y complejas, sino que estas están en permanente cambio social; para lo cual la educación intercultural contribuye, fundamentalmente, a mejorar la convivencia escolar. El motivo es que se parte de una valoración positiva de la diversidad, en la que se generan debates pedagógicos y de aprendizaje. Es por ello que los programas de educación intercultural deben contribuir a construir y definir la propia identidad de los involucrados, mientras valoran y aprecian la de los “otros”. Esta construcción de la identidad propia garantiza la identificación personal del sujeto, así como permite la supervivencia cultural del grupo (Muñoz, 1998).

Es importante mencionar que estos programas interculturales deben fomentar una comprensión crítica y relacional de la diferencia que afecte positivamente a las creencias y prácticas de los docentes. Por tanto, la inclusión de la educación intercultural en los programas de educación debe cuestionar las estrategias pedagógicas existentes para evitar la socialización desde el punto de vista de una única cultura considerada hegemónica, con el fin de servir como una herramienta que ayude a lograr la comprensión de la diversidad como un hecho humano, tal como lo plantea Leiva (2010).

Otra perspectiva importante involucra el cuestionamiento de las estrategias pedagógicas existentes y promueve la educación intercultural como un enfoque transformador. Desde este punto de vista, la educación se considera indispensable y se comprende como una construcción social y comunitaria, en línea con lo planteado por Silva y Guerra (2010). Este posicionamiento se relaciona con la afirmación

de Georgios y Kanavouras (2006), quienes sostienen que la enseñanza intercultural debe estar disponible para todas las personas, independientemente de sus diferencias culturales, para que los grupos minoritarios no se vean obligados a renunciar a su identidad particular. Evitar esta pérdida de identidad implica un reconocimiento de la diversidad en todos sus aspectos ya sea cultural, lingüístico, socioeconómico, de género, entre otros, dentro de los espacios educativos, como destacan Pérez et ál. (s. f.).

Un ejemplo de los grupos minoritarios antes mencionados lo representan los grupos indígenas, para los cuales, según Vargas et ál. (2021), la educación intercultural debe tratarse del conocimiento y la aceptación, desde un punto de vista crítico, de su cultura, lo que permite una autovaloración de su cultura y de ellos como sus creadores. Esto requiere el uso de su propia lengua, con el interés de fortalecer su identidad sin excluir a quienes son externos a su grupo. Por esta razón, autores como Huenchullá (2018) consideran que se ha asociado la educación intercultural con la enseñanza de lenguas indígenas sin incluir las implicaciones del enfoque del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otra línea, autores como Hernández (2022) consideran que la educación intercultural debe manifestarse en todos los niveles educativos. Partir de la premisa de que el fortalecimiento de la pertinencia cultural y lingüística en la educación básica contribuirá a la formación para el trabajo mediante un enfoque intercultural en los niveles de media superior. Además, este enfoque también fortalecerá la educación superior al integrar aspectos de pertinencia cultural y lingüística en su currículo. Fuera del ámbito escolar, se fomenta la elaboración de políticas educativas que reconozcan y aborden la pluriculturalidad presente en los países, al mismo tiempo que se promueve la valoración, enseñanza y preservación de las lenguas indígenas en otros contextos.

Desde una perspectiva divergente y, en algunos aspectos, opuesta a las propuestas previamente expuestas, Muños (s. f.) argumenta que la educación intercultural es un producto de la ideología burguesa para presentar en las escuelas temas conflictivos, mientras se les separa de sus repercusiones sociales y políticas, así como de su dimensión de poder. Sin embargo, para este autor, los fines de esta educación no distan de los propuestos ya que sigue siendo crucial reconocer el pluralismo

cultural, fomentar la igualdad de derechos, la equidad y promover relaciones armoniosas. Por otro lado, Méndez (2021) también considera necesario que se incluya una perspectiva decolonial en la que se ponga en igualdad de condiciones el trato a otras culturas provenientes de fuera de la esfera occidental.

## Diferentes perspectivas de la Pedagogía intercultural

Por otro lado, un concepto central para el presente trabajo es el de “pedagogía intercultural”, el cual debe diferenciarse de la educación intercultural. Por lo tanto, en este apartado se revisan algunas definiciones encontradas al respecto en las investigaciones analizadas. La pedagogía intercultural se desarrolla en un contexto en el que existen realidades múltiples, derivadas del proceso de globalización y producto del neoliberalismo. Esta pedagogía busca comprender la multiculturalidad como una ampliación de la democracia, tal como lo plantea Vila (2012).

Por ende, esta pedagogía considera que la norma es la diversidad en la educación, donde se debe hacer énfasis en la comunicación de formas diversas desde la antropología, la sociología, la psicología y la propia pedagogía, planteando así un enfoque interdisciplinario (Artavia y Cascante, 2009). La puesta en marcha de la pedagogía intercultural implica el respeto y reconocimiento de las diferencias entre iguales, que son mediadas por un conjunto epistemológico circular que debe manifestarse en las aulas de clase. Sin embargo, López y Cuello (2016) consideran que su presencia en la educación no es una panacea que solucionará todas las exclusiones que se han vivido a lo largo de la historia, pero sí convoca a docentes e investigadores a implementar nuevas estrategias, proyectos y trayectos más allá de la pedagogía tradicional.

En este sentido, esta propuesta pedagógica se presenta como un enfoque transformador que considera la educación como una construcción social (Leiva, 2010), la cual debe procurar un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo (Carter, Knight y Vickers-Hulse, 2023) en el que se desarrollen aprendizajes y habilidades que permitan



afrontar distintos desafíos sociales y culturales relacionados con la interculturalidad (Barry et ál., 2023). Desde un posicionamiento distinto, Rojas (2012) la considera como una “pedagogía diferenciada” que sirve para reconocer múltiples realidades y expresiones culturales de los miembros de la comunidad educativa de una escuela, con el fin de evitar que una se imponga sobre las demás.

Para constatar lo dicho anteriormente, en la investigación realizada por Muñoz (s. f.), se hace referencia a la importancia de conocer algunos principios pedagógicos que sirven para el reconocimiento y atención a la diversidad, entre los que se encuentran: (1) la formación y fortalecimiento de valores humanos de igualdad, (2) el reconocimiento de los derechos personales para recibir una educación diferenciada, (3) el reconocimiento positivo de las diversas lenguas y culturas, así como la necesidad de su presencia y fortalecimiento en la escuela, (4) la atención a la diversidad sin etiquetar a nadie en razón de las mismas, evitando estereotipos y prejuicios para así evitar la segregación y las formas tanto de racismo como de discriminación y, por último, (5) lograr la mejora de resultados escolares y la promoción de alumnos pertenecientes a minorías étnicas; todo ello a través de la comunicación activa entre todos los alumnos, así como una gestión democrática de los mismos.

Para llevar todo esto a la práctica, es necesario que los docentes reciban una formación bajo el enfoque de esta pedagogía, no solo limitándose a unos cuantos especialistas, sino que también es necesario considerar a todo futuro profesor (García, 2003). Con esta formación del pedagogo se busca convertir la posibilidad profesional, axiológica, epistemológica, ética y política en el desarrollo de habilidades con el interés de resolver distintos escenarios de conflicto que se presentan en las relaciones interculturales, tal como lo plantea Rodríguez (2019).

Así pues, una pedagogía intercultural implica todas las acciones, conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y representaciones del docente, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. Dichas acciones se desarrollan desde la reflexión docente y la planificación en contextos de diversidad cultural, donde se deberán conocer los intereses y las identidades de los alumnos, sus familias y contextos, lo que propicia ambientes favorables para

su identidad y, así, se enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje al incorporar distintas cosmovisiones y saberes de forma crítica (Huenchullán, 2018). En este sentido, las estrategias también deben facilitar la intercomprensión entre todos los colaboradores mediante el uso de distintos lenguajes en los que se reflejan las maneras de ser, conocer, aprender y vivir (Moreno y Corral, 2007).

## **Descripción y análisis de los objetos de estudio analizados**

Entre las 25 investigaciones recopiladas y analizadas, enfocadas en la interculturalidad pedagógica, se identificó una diversidad de temas que han sido estudiados en diferentes contextos y con diferentes sujetos; por lo que, para este estudio, se consideró relevante hacer un análisis de estos. De ahí que se destaquen dos investigaciones cuyo contexto es de carácter global ya que parten del reconocimiento del aumento cada vez mayor de flujos migratorios en el mundo, lo cual ha provocado diversas realidades multiculturales, multiétnicas, plurales y complejas, por lo que las personas, sistemas de valores, modelos culturales y sociales están expuestos a una mayor cantidad de intercambios (Merino y Muñoz, 1998).

Debido a ello, la labor de las nuevas generaciones consiste en desarrollar la capacidad de refrescar sus identidades locales a través de una pedagogía intercultural, estando además expuestas a un mundo de tecnología rápidamente cambiante, con flujos de información continuos (Vila, 2012). En este contexto, los sujetos de estudio fueron los inmigrantes en sociedades multiculturales y étnicamente plurales, en las cuales se deben trazar proyectos de sociedades futuras. Por otro lado, las reflexiones se dirigen a docentes con una vocación intercultural, quienes deben preparar a las futuras generaciones.

Del mismo modo, se revisaron ocho investigaciones centradas en la región latinoamericana, principalmente enfocadas en las instituciones de educación superior, específicamente en las universidades. Una de estas investigaciones se adentró en el tema de la pedagogía intercultural en la región en general, a partir de su interés por conocer el significado

del trabajo pedagógico con comunidades que han sido marginadas históricamente por la visión que sostienen las universidades como centros hegemónicos de la producción del conocimiento (Fonseca, 2018).

Por otro lado, algunas de estas investigaciones destacaron casos específicos de países como Colombia, Venezuela, Guatemala, Chile y Ecuador. En estas investigaciones se abordaron temas y contextos relacionados con los centros universitarios que se caracterizan por la diversidad, el multiculturalismo, la globalización, la planetarización y la comunicación internacional. Estas características demandan una atención particular en el ámbito pedagógico (Rojas, 2012; López y Cuello, 2016).

En este sentido, se revisaron las experiencias interculturales, los planes pedagógicos, las líneas de investigación sobre el tema, así como los proyectos con otras universidades, instituciones o grupos de diversidad cultural de cualquier índole en universidades específicas de Venezuela (Silva y Guerra, 2018). En esta línea de cooperación entre universidades, se destaca una investigación que profundiza en la cooperación entre la Universidad de Málaga y la Universidad Estatal Amazónica de Ecuador, cuyo objetivo consistió en desarrollar acciones formativas y de sensibilización intercultural con jóvenes y docentes en una provincia de Ecuador (Gutiérrez y Leiva, 2018). Además, aparecen investigaciones desarrolladas en la misma región latinoamericana que centraron sus esfuerzos en conocer experiencias desde la perspectiva intercultural y en el desarrollo de proyectos en escuelas guatemaltecas (Berlanga y Hernández, 2014), así como la presencia de estudiantes indígenas y migrantes en escuelas chilenas, donde se manifiestan acciones de discriminación.

En cuanto a las investigaciones centradas en México, se consideraron cinco, las cuales abordan distintos aspectos de la pedagogía intercultural. Por un lado, se afirma que el país está pasando de ser un lugar de emigrantes a uno de inmigrantes; es decir, muchas de las personas que se dirigen a Estados Unidos han terminado por establecerse en el territorio nacional, lo cual está configurando un lugar cada vez más multicultural, aunado a las comunidades indígenas preexistentes. Por lo tanto, los espacios educativos deben hacer frente a la pluralidad de alumnos que proceden de diversas partes (Leiva, 2010). En

este sentido, al igual que en las investigaciones anteriores, se ha abordado el tema desde las universidades públicas mexicanas, aunque de forma más específica al enfocarse en el caso de docentes y alumnos de una licenciatura en pedagogía, con el fin de conocer sus voces respecto a la formación intercultural (Rodríguez, 2019). Por lo tanto, se afirma que la formación intercultural requiere de nuevas metodologías. En este sentido, la investigación de Moreno y Corral (2007) propone nuevos acercamientos a partir de la decolonización en el contexto de los pueblos indígenas, con la finalidad de transformar a la sociedad y sus estructuras de dominación, involucrando a educadores, alumnos y académicos.

Además, es importante que, en tales comunidades indígenas como la Purépecha, se desarrolle una educación para la paz en un contexto de creciente cultura de violencia que se refleja en lo intrafamiliar (Vargas et ál. 2021). Finalmente, aparecen otras aportaciones relacionadas con el estudio de las políticas públicas interculturales implementadas en el país en áreas como la educación, la salud y la transición energética (Hernández, 2022).

De igual manera, se contemplaron cuatro investigaciones llevadas a cabo en el contexto español. Dos de ellas sobresalen debido a su enfoque en la manera en que se aborda la multiculturalidad en el país, así como por realizar un análisis crítico de diversos conceptos, tales como sostenibilidad, globalización, codesarrollo e identidad cultural, entre otros (Leiva, 2010; Santos y Lorenzo, 2012). Un tema recurrente entre las investigaciones analizadas es el de la migración. En el caso de España, se encontraron dos investigaciones que centran su interés en este fenómeno. Una de ellas revisa los planes de estudio de 42 universidades españolas caracterizadas por recibir población migrante ya que el país es considerado una puerta de entrada al continente europeo (García, 2003). Estos flujos migratorios también son revisados en otra de las investigaciones, en la cual se estudian las competencias de los docentes ante la diversidad en contextos sociopolíticos donde prevalecen ideales de participación democrática y justicia social, como es el caso de España y Estados Unidos.

Como se mencionó previamente, Estados Unidos es un país que recibe un gran número de migrantes, lo que le otorga una notable

diversidad cultural. En este contexto, se ha identificado una investigación que se enfoca en analizar las narrativas o el discurso antihegemónico en dos relatos infantiles estadounidenses implementados en una clase de lengua extranjera de dicho país, de forma que se identifiquen también los retos para establecer una pedagogía intercultural (Beacon, 2018). También se ha seleccionado otra investigación llevada a cabo en Estados Unidos, que tiene como propósito investigar las experiencias de docentes sudafricanos que participan en un programa intercultural (Carter, Knight y Vickers-Hulse, 2023). Esta investigación busca arrojar luz sobre las vivencias y perspectivas de los docentes en un contexto de intercambio cultural entre Sudáfrica y Estados Unidos.

Finalmente, se encontraron cinco investigaciones en las que su desarrollo no parte de un contexto específico, sino que realizan una reflexión crítica sobre diversos aspectos que involucran la pedagogía intercultural. Uno de estos estudios se trata de un análisis epistémico para desarrollar una pedagogía decolonial, contrario al pensamiento hegemónico occidental (Méndez, 2021); así mismo, se revisan modelos de educación multi e intercultural (Muñoz, s. f.). Por otra parte, se encontraron dos investigaciones que centran su análisis en un instructor y sus estudiantes de un curso de aprendizaje con pueblos indígenas (Barry, Allan, Chandran, Cook, Curtis, Kostyniuk, Mikulec, Searle y Yau, 2023), así como en la realización de intervenciones pedagógicas en comunidades indígenas (Georgios y Antonios, 2006).

## **Investigaciones relacionadas con la educación superior intercultural**

A partir del análisis de las investigaciones, llama la atención la escasez de estudios que focalizan el contexto de la educación superior intercultural ya que se identificaron solo tres investigaciones relacionadas con este tema. La investigación realizada por los autores Gutiérrez y Leiva (2018) indaga sobre el resultado de la colaboración interinstitucional entre universidades, como la Universidad de Málaga en España y la Universidad Estatal Amazónica en Ecuador, en torno al desarrollo pedagógico de la interculturalidad. Dicho proyecto, realizado por voluntariado

internacional y a través de la implementación de una metodología llamada “Rueda Vinculante”, buscó fortalecer la formación intercultural en jóvenes de comunidades indígenas en la Amazonía. Esta metodología resulta innovadora al promover el abordaje en grupo para propiciar un espacio interactivo y participativo en el que se expresen ideas, emociones, inquietudes y expectativas personales, sociales y comunitarias que permitan generar una mayor sensibilización de los involucrados.

De forma similar, en otro proyecto de colaboración universitaria entre la Universidad Nacional Experimental Guayana y la Universidad Nacional Experimental Indígena de Tauca en Venezuela, una región de gran diversidad cultural, se realizó una propuesta sobre la interculturalidad pedagógica mediante el diálogo de saberes, a partir de una interpretación hermenéutica de textos como los planes pedagógicos universitarios de ambas instituciones, con el objetivo de impulsar la profundización científica en el tema. Finalmente, la tercera investigación realizada por Rodríguez (2019) se centra en conocer las experiencias de formación intercultural desde los propios docentes y alumnos de una licenciatura en pedagogía dentro de una universidad autónoma mexicana. Para ello, se lleva a cabo una investigación cualitativa que recoge tanto las voces de los actores como la revisión de los planes y programas de estudio de la licenciatura en cuestión.

### **Migración, un tema poco estudiado**

Por otra parte, de acuerdo con el análisis realizado de las 25 investigaciones en estudio, se identificaron tres estudios cuyas problemáticas guardan relación con los procesos migratorios como fenómeno detonante de la necesidad de implementar una educación o pedagogía intercultural. La investigación realizada por Merino y Muñoz (1998) plantea estudiar el problema multicultural y multiétnico derivado de una realidad internacional caracterizada por el intercambio y la movilidad de personas que llevan consigo sistemas de valores y modelos culturales y sociales que entran en convivencia en un mismo espacio, lo que convierte a estos lugares en plurales a nivel cultural y étnico. Por esta razón, buscan desarrollar y ofrecer principios y propuestas para una pedagogía intercultural, considerando como líneas transversales

los ejes antropológicos y pedagógicos, desde los cuales se debe articular la atención educativa a los inmigrantes, esto es, desde una perspectiva global. En resumen, la meta de la pedagogía intercultural es lograr actuar mediante actividades y programas funcionales implementados por los maestros ya que estos han estado en contacto directo con el fenómeno en sus aulas y es por ello que, en algunos momentos, han tenido que improvisar, construir y desarrollar de forma inmediata actividades dirigidas a dichos alumnos inmigrantes, así como a los provenientes de otras minorías étnicas.

Por otra parte, los investigadores García (2003) y Leiva (2010) comparten un interés común en comprender cómo el crecimiento de la inmigración en sus respectivos países, España y México, ha generado la necesidad de implementar una pedagogía intercultural. En el estudio de García (2003), se busca ofrecer una respuesta a la creciente diversidad de la población inmigrante en España, con el propósito de fomentar la cohesión social a través del reconocimiento de la responsabilidad educativa. Este enfoque se basa en la comprensión de la amenaza que el sistema educativo enfrenta al quedarse desfasado si no logra adaptarse a la realidad educativa actual, caracterizada por el incremento del número de estudiantes inmigrantes en las aulas. Esto requiere el desarrollo de habilidades de interacción social para facilitar su integración de manera efectiva.

Para lograr este fin, plantean un análisis descriptivo de 155 planes de estudio de distintas universidades en los que se manifiesta dicho fenómeno. Asimismo, Leiva (2010) observa cómo México está pasando de ser un país de emigrantes a uno de inmigrantes provenientes de distintos lugares y, por lo tanto, ha aumentado el número de aulas multiculturales. De ahí que distintos autores hayan comenzado a implementar el término de escuela intercultural y de educación intercultural como una forma de aproximarse a un nuevo modelo educativo relacionado con la convivencia de distintas culturas en un mismo espacio educativo. Es por ello que se plantea como objetivo delinear las características fundamentales de la educación intercultural, lo que conlleva: diversidad, cultura, ciudadanía e identidad, para construir una educación intercultural y convertirla en un referente pedagógico inclusivo para las instituciones educativas.

## La pedagogía intercultural y los grupos indígenas

Sobre la relación entre la pedagogía intercultural y los pueblos indígenas, se analizaron cinco estudios que manifiestan la preocupación por dicho tema. Investigaciones como la de Oropeza (2019), que está dirigida a la profundización de las intervenciones para contribuir a configurar un ideal educativo en las comunidades indígenas, como lo es la educación intercultural, permiten entender la pedagogía intercultural como una nueva forma de acercarse al objeto de estudio y de construirlo. Con el estudio, se pretende que las intervenciones educativas coexistan con las formas indígenas de saber y, a partir de dicha coexistencia, se pueda generar una fuente de cambio, a la vez que se procede desde una perspectiva decolonial con la finalidad de transformar las estructuras coloniales.

En este sentido, se busca dar voz a las comunidades indígenas que forman parte del objeto de estudio. Cabe señalar que este planteamiento es coincidente con lo expuesto por Fonseca-Sandoval (2018), quien trabaja pedagógicamente con comunidades históricamente marginadas por las posturas que sostiene la universidad como institución, considerada el centro hegemónico de producción del conocimiento. De igual forma, Moreno y Corral (2007) proponen metodologías inductivas interculturales para colocar en el centro las voces de los actores involucrados en los procesos sociales; estos actores, para el estudio, son las comunidades indígenas, las cuales proponen otras formas de acercarse al conocimiento, distintas de las hegemónicas y que muchas veces son invisibilizadas. Para tal fin, hacen uso de métodos no convencionales e innovadores, como el uso de fotografías, foto voz y mapas vivos, con la intención de descolonizar la pedagogía tradicional.

Por otra parte, Vargas, López y Lara (2021) adoptan un enfoque distinto al proponer el estudio de una experiencia de educación para la paz basada en procesos lúdicos no interculturales trabajados con pueblos indígenas. Se parte del problema de la violencia que prevalece a nivel global y nacional y que ha repercutido en las comunidades indígenas mexicanas. Tal violencia se ha manifestado a nivel intrafamiliar e, inclusive, según los autores, requiere ser tratada mediante una investigación-acción en los procesos educativos para lograr intervenir



desde el respeto a las reglas, la educación para la paz y la educación intercultural.

## **Estudios relacionados con experiencias escolares**

En relación con este tema, se han identificado cuatro investigaciones que muestran un interés marcado en explorar las experiencias en el contexto de la educación intercultural de manera general. Estas investigaciones se preocupan por la forma en que la comunidad docente aborda los desafíos que se presentan en la práctica pedagógica en las aulas donde existe la presencia de estudiantes indígenas, migrantes y afrodescendientes. Su objetivo principal es identificar y caracterizar las buenas prácticas que se desarrollan en dichos contextos, las cuales ofrecen respuestas efectivas a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos.

Es importante destacar que este interés surge debido a la escasa evidencia empírica y a la literatura disponible que resalta los esfuerzos por crear un sistema educativo orientado hacia la diversidad. En muchas ocasiones, las aulas reflejan ambientes poco inclusivos debido a las diferencias individuales de los estudiantes. Para analizar esta realidad, las investigaciones recurren a la metodología de la investigación-acción participativa, llevando a cabo trabajos de campo en cinco regiones de Chile (Huenchullán, 2018).

De la misma manera, Rojas (2012) problematiza los proyectos pedagógicos y curriculares que contemplan la diversidad de alumnos y lo interdisciplinario y que, a su vez, atienden las realidades complejas e integrales de los sujetos en algunas instituciones escolares colombianas. El trabajo de investigación se realizó a través de observaciones de campo en instituciones escolares, con el propósito de indagar en los proyectos pedagógicos que reflejan modelos escolares verticales, por lo que resulta ser una preocupación el aumento de la cobertura, la homogeneización de procesos curriculares y de gestión, así como otros elementos que no incluyen una visión de la educación intercultural.

Finalmente, autores como Berlanga y Hernández (2014) proponen reflexiones sobre tres experiencias de educación intercultural que surgen de las prácticas de docentes en escuelas populares, similar a lo

realizado por Carter, Knight y Vickers-Hulse (2023), quienes tratan de conocer la experiencia de algunos profesores en un programa de enseñanza en Sudáfrica.

Por último, se seleccionaron dos investigaciones que no encajan en ninguna de las categorías previamente mencionadas y, por lo tanto, se han clasificado como “otros estudios” debido a su enfoque en temas diversos a los abordados hasta este punto. La primera investigación fue realizada por Beacon (2018) y consistió en el análisis del discurso de dos textos literarios utilizados en una clase de enseñanza de inglés en Estados Unidos. El autor considera que dichos textos contienen un discurso contrahegemónico y, por ello, es de suma relevancia indagar en sus interpretaciones sobre la otredad y el desafío que representan para los estereotipos culturales del mundo occidental.

Por otro lado, se tiene la investigación realizada por Hernández (2022), quien se distancia del estudio anterior y se preocupa por el contexto mexicano al analizar cómo es utilizada o representada la interculturalidad en las políticas públicas de México. Lo anterior surge a partir de que considera que, en los últimos 30 años en el país, se ha abierto la posibilidad de una pedagogía intercultural al reconocer que el país no es culturalmente homogéneo; es por ello que la educación representa un espacio en donde se pueden propiciar cambios sociales que mejoren las condiciones de vida de los mexicanos ante los retos actuales. Para dicho fin, realizaron una investigación que constó de tres etapas: (1) la revisión documental, (2) entrevistas con especialistas y (3) diálogos con la sociedad civil, académicos y el propio gobierno.

En las 25 investigaciones analizadas se encontraron diferentes intereses de estudio, por lo que se plantearon distintos problemas, los cuales fueron organizados en cinco grupos y categorías de acuerdo con las temáticas tratadas. Estas categorías fueron, en primer lugar, las que abordan, desde distintas perspectivas o enfoques teóricos, la pedagogía intercultural, tratando de realizar aportes relevantes para su desarrollo. Una segunda categoría la componen las investigaciones relacionadas con la educación superior como un espacio en el que se desarrolla la educación intercultural ya sea mediante la cooperación entre universidades o el desarrollo de nuevos enfoques pedagógicos en los que se pueden conocer las experiencias de alumnos y docentes.

Como tercera categoría se encuentran las investigaciones que consideran que, debido a los cambios en la sociedad, como los aumentos de los flujos migratorios, los países se convierten en lugares cada vez más multiculturales y pluriétnicos. Por lo tanto, los espacios educativos son un lugar en el que se deben desarrollar capacidades interculturales con la finalidad de sensibilizar y preparar a las nuevas generaciones. En cuarto lugar, se encuentran las investigaciones que proponen trabajar la interculturalidad desde un acercamiento a los pueblos indígenas ya sea a través de intervenciones educativas, desde la narrativa o la perspectiva de la decolonización, o mediante acercamientos a partir de una educación para la paz, o la búsqueda de dar voz a los protagonistas indígenas.

Por último, en quinto lugar, se encuentran aquellas investigaciones que se interesan por conocer las experiencias educativas desarrolladas en contextos interculturales a partir de diversos enfoques. En resumen, se presentan las investigaciones que no fueron ordenadas bajo una categoría específica debido a la diversidad de las problemáticas abordadas, como el estudio de textos literarios contrahegemónicos en el contexto anglosajón, así como el estudio de políticas públicas en México dirigidas a la interculturalidad.

## **Acercamientos teóricos a la pedagogía intercultural**

La realidad social está llena de movimientos de personas que implican el aumento del convivio de distintas culturas en los mismos espacios geoFiguras, derivado del proceso de globalización y del vertiginoso desarrollo tecnológico. De ahí que se requiera la adaptación de diversos sectores de las sociedades nacionales, como es el caso del educativo, en el que se propongan nuevos enfoques teóricos que permitan hacer frente a dichos cambios. Así pues, sería interesante que se planteen cambios en la forma en que se organizan los sistemas educativos, incluyendo la propia noción de educación sobre la que se sustentan. Todo esto con la finalidad de enfrentar cambios profundos en estos nuevos escenarios interculturales.

Lo anterior conlleva la intrusión de nuevos e innovadores acercamientos teóricos a la comprensión de la pedagogía intercultural como una práctica educativa, tal como lo proponen Artavia y Cascante (2009), quienes, a partir de los retos que implica el desarrollo de la “sociedad del conocimiento”, sugieren nuevas competencias y habilidades que faciliten el aprender a vivir y ser en sociedades interculturales. Así, Muñoz (s. f.), siguiendo el planteamiento de las autoras Artavia y Cascante (2009), propone presentar una visión esquemática de los distintos enfoques y modelos de educación multi e intercultural, con el objetivo de brindar elementos para definir posturas sociales, políticas y educativas sobre la educación intercultural. Esta búsqueda de la definición de posturas sobre la educación se relaciona con lo existente hasta ahora en las escuelas tradicionales, las cuales se han basado en la homogeneidad de los alumnos; por lo tanto, se resalta que en la actualidad se deben hacer frente a las distintas formas de entender la sociedad, es decir, desde diversas estructuras de valores y patrones de comportamiento (Pérez, Guzmán, Meléndez y Bello, s. f.).

Es claro que los autores Pérez, Guzmán, Meléndez y Bello (s. f.) argumentan que tales diversidades deben ser asumidas, debido a que se trata de realidades socialmente ineludibles, por lo que los espacios educativos deben considerar la formación de sus alumnos en la convivencia. Para ello, se requiere un amplio abanico de mentalidades y maneras de actuar. En este sentido, la interculturalidad es entendida como un valor educativo. De manera similar, Georgios y Antonios (2006) realizan un análisis de las distintas formas en que la multiculturalidad en los espacios educativos es afrontada a partir de la diversidad de la acepción de términos en el mundo anglosajón, que derivan en una confusión de conceptos y, por ende, se presentan en las prácticas en la escuela.

Por lo anterior, Santos y Lorenzo (2012) plantean una teoría de la pedagogía intercultural, así como un cambio de perspectiva a partir del análisis crítico de conceptos como sostenibilidad, globalización, codesarrollo e identidad cultural, entre otros. Lo anterior responde al reconocimiento de que la realidad social atraviesa momentos de creciente vulnerabilidad y riesgo ante incertidumbres en la educación y al aumento de la importancia de la diversidad cultural, lo que obliga al desarrollo de significados educativos inclusivos.

Por tal razón, a partir de estos principios de inclusión y equidad, la investigación realizada por Vila (2012) busca aportar reflexiones sobre las diferencias que nos constituyen desde la diversidad intercultural, con el interés de considerar otras maneras de entender las relaciones educativas. Por ello, la diferencia cultural se considera un discurso que se elabora en momentos en que se desafían el poder o la autoridad ante la existencia de desigualdades entre culturas, minorías culturales o inmigrantes; problemáticas que se manifiestan en las escuelas a través de decisiones que involucran cuestiones como el desarrollo de una educación bilingüe, trilingüe, etcétera.

Ante tales problemas, el autor propone desglosar el concepto de diferencia en consonancia con el de identidad para obtener elementos teóricos suficientes con los cuales elaborar un análisis y propuestas pertinentes; todo esto con la finalidad de atender la interculturalidad y la diversidad desde lo educativo, mediante el desarrollo de competencias docentes en los espacios educativos.

Este desarrollo de competencias docentes también se puede abordar desde otro punto de vista, como se ejemplifica en el trabajo de Méndez (2021), quien reflexiona sobre los elementos fundamentales para desarrollar una pedagogía decolonial e intercultural desde la perspectiva hermenéutica que le permita interpretar diversos escritos sobre la temática. Todo esto responde a la necesidad de una pedagogía que valore expresiones culturales, sociales y filosóficas no occidentales, donde se fomente un diálogo de saberes, así como la formación de sujetos autónomos y críticos, con capacidades para pensar, sentir y actuar desde lo intercultural y decolonial, que puedan construir posibilidades reales y concretas de nuevas formas de vida ciudadana.

De forma similar, López y Cuello (2016), en su investigación, profundizan en las distintas formas de colonización en la educación actual, con currículos orientados a construir una educación intercultural, pero sin contener una profundidad histórica, por lo que dicha visión pretende la homogeneización. Para ello, se reflexiona sobre algunas condiciones básicas, conceptuales y teóricas, que sean una alternativa para dar respuestas adecuadas, en donde la educación intra e intercultural sea el eje transversal para desarrollar un currículo de todos y para todos.

## ¿Cómo pensar la escuela intercultural desde la pedagogía intercultural?

A partir de todo lo expuesto, se puede afirmar que considerar la escuela como el principal entorno educativo desde una perspectiva de pedagogía intercultural implica reconocerla como un espacio micro-social con impacto a nivel macrosocial. En este contexto, los estudiantes deben aprender no solo de las diferencias, sino también en las diferencias personales y culturales que surgen en sus interacciones con sus compañeros. Esto implica la necesidad de implementar métodos de enseñanza y aprendizaje que fomenten la interculturalidad, como lo señalan Santos y Lorenzo (2012).

Precisamente en estos entornos educativos, se busca crear ambientes de aprendizaje inclusivos y equitativos que respeten las diversas expresiones culturales, alentando al mismo tiempo una reflexión crítica sobre las dinámicas interculturales presentes en distintos sectores de la sociedad (Carter, Knight y Vickers-Hulse, 2023). Estas escuelas se convierten en espacios para el encuentro de culturas, promoviendo una interacción saludable entre ellas, con la finalidad de que estos encuentros se repliquen en otros espacios de la sociedad, como señala Rojas (2012).

De esta forma, la escuela asume ciertos objetivos y responde a la necesidad de educar a diferentes grupos, atendiendo a las distintas características que existen entre los alumnos; en este sentido, las estrategias deben estar en consonancia con orientaciones que promuevan contrarrestar el racismo, la discriminación y fomenten el aprendizaje cooperativo (Artavia y Cascante, 2009). Esta institución deberá convertirse en un lugar fundamental para la formación en la convivencia intercultural, donde los sujetos aprendan a ejercitar los valores democráticos y la diversidad (Leiva, 2010). Por otro lado, es importante mencionar que los cambios que se presentan en las escuelas están relacionados con las formas de pensar de los docentes y su entendimiento de la diversidad (García, 2003), por lo que se debe preparar a los profesores para que logren implementar prácticas pedagógicas que propicien una educación intercultural; todo ello para que la escuela se constituya como un espacio abierto al entorno en búsqueda de saberes

y experiencias que enriquezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Huenchullán, 2018).

## Resultados y conclusiones

A manera de cierre, es importante destacar la escuela como un espacio microsocial con un impacto macrosocial. Esto quiere decir que las dinámicas interculturales que se desarrollan en la escuela pueden tener repercusiones en la forma en que la sociedad interactúa o se desarrolla, de manera que la diversidad cultural y las relaciones entre diferentes grupos se promuevan de manera eficiente.

Además, al fomentar la interculturalidad se promueve un pensamiento crítico en las diversas poblaciones que interactúan dentro de este fenómeno cultural. Conocer, identificar y evaluar las dinámicas interculturales presentes en la sociedad contribuye a una comprensión más profunda sobre la diversidad cultural y a una reflexión sobre los valores, principios y formas que se requieren para llevar a cabo la interacción intercultural.

Por último, se destaca la importancia de la formación de docentes para el cambio educativo ya que los educadores son la herramienta y los medios para adaptar los entornos educativos a los constantes cambios, en los que se vuelve una necesidad saber crear puentes de interculturalidad. Para ello, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben diseñarse y emplearse desde la diversidad cultural y social.

Los retos para la educación y la pedagogía interculturales presentan posiciones que se deben considerar para lograr una educación intercultural. Tal es el caso del planteamiento que realizan Berlanga y Hernández (2014), quienes afirman que los discursos y prácticas de la interculturalidad muchas veces la han mostrado únicamente como un multiculturalismo tolerante, en el que se manifiesta una aceptación indiferente del otro. En este sentido, las relaciones de dominación y opresión en el marco de políticas sociales de inclusión son invisibilizadas y también existen políticas lingüísticas institucionales que enseñan a nombrar la lengua propia, pero no a plantearla desde lo propio como una narración de vida y proyecto.

Por otro lado, Huenchullán (2018) menciona que la interculturalidad supone un reto para las habilidades y competencias que los propios profesores poseen, lo que limita su capacidad de toma de decisiones cotidianas. Además, existe una escasa transversalización de la interculturalidad, que muchas veces la circunscribe a ciertas asignaturas particulares, como clases o talleres de lengua y cultura, etcétera. Esto implica un gran reto para la identificación de las particularidades de los estudiantes en contextos de diversidad cultural al momento de realizar una planificación pedagógica.

Asimismo, requiere una transformación progresiva de las escuelas y las comunidades con el objetivo de crear espacios para el aprendizaje y la atención de la diversidad. Es por ello que se puede afirmar que, para lograrlo, es necesario el planteamiento de políticas de desarrollo profesional docente, pero enfocadas desde la interculturalidad. Ejemplo de ello es la necesidad que se evidencia en México de fortalecer la educación intercultural para fomentar lo intracultural, como la concientización en contextos no indígenas de la pluriculturalidad del país. Esto implica que organismos como la Secretaría de Educación Pública pasen de ser un órgano regulador a uno promotor de encuentros interculturales, además de una flexibilidad en las políticas públicas interculturales que no signifique ambigüedad, sino posibilidad de construcción (Hernández, 2022).

Por lo anterior, se puede afirmar que, para lograr el desarrollo de una educación intercultural, se requiere el compromiso de todos los involucrados en el proceso educativo, incluyendo a las instituciones, directivos, docentes y académicos, entre otros, al momento de implementar una pedagogía intercultural. Es por ello que Oropeza (2019) reconoce que el desarrollo de dicha pedagogía supone la necesidad de habilidades y competencias interculturales, así como la exploración de medios eficaces para que los alumnos puedan apreciar este enfoque. De igual manera, en el planteamiento que realiza el autor Pérez et ál. (s. f.), el reto radica en que las escuelas tradicionales se basan en la homogeneidad del alumnado, por lo cual se deben superar los conflictos que son resultado de la confrontación entre las diversas formas de entender el mundo. En este sentido, se puede afirmar que la pedagogía, a la vez que resuelve el conflicto, también debe preservar la diversidad



cultural y transformarla en una cultura de la diversidad, en la que se viva con las diferencias, se asuman todas las identidades personales y colectivas y se redireccione el hacer en la práctica hacia la formación de ciudadanos (Santos y Lorenzo, 2012).

Se afirma lo anterior porque siguen existiendo centros educativos que no reconocen la importancia de fomentar la interculturalidad, debido a que no cuentan entre su alumnado con estudiantes de origen inmigrante o indígena en sus aulas y, por ello, no lo consideran una cuestión importante. Sin embargo, plantear una pedagogía intercultural es relevante, puesto que implica resultados para la prevención del racismo y la xenofobia, así como el desarrollo de competencias interculturales en los alumnos. Para tal fin, los profesores en formación deben desarrollar una comprensión intercultural crítica desde la que cuestionen supuestos culturales y epistemológicos que contribuyan a la desigualdad cultural, tal como lo plantean Carter, Knight y Vickers-Hulse (2023).

En lo que respecta a la formación ciudadana, se considera un proceso a largo plazo que implica una reeducación en la apreciación de lo humano en todas sus dimensiones. Para esta tarea, es esencial fomentar el diálogo entre saberes occidentales y no occidentales, aprovechando lo más valioso de cada uno, como sugieren Vargas, López y Lara (2021). Es evidente que estos diálogos no se deben limitar al conocimiento, sino que también se deben abrir puentes entre las expresiones artísticas, poéticas, filosóficas, culturales, lingüísticas, sociales y políticas de otros modos de ser silenciados por currículos eurocéntricos (Méndez, 2021). La pedagogía intercultural requiere que las personas y culturas aprendan y reaprendan a partir de la convivencia con la diversidad, abriendo una perspectiva inclusiva y holística para construir una interculturalidad práctica en la escuela (Leiva, 2010).

Desde otra posición, los autores Artavia y Cascante (2009) cuestionan si el estado actual de las respuestas de la pedagogía permite considerarla intercultural, o si solo se trata de programas y actividades puntuales para resolver problemas específicos y transitorios, sin constituir un modelo amplio. En este mismo sentido, Georgias y Kanavouras (2006) rechazan la idea de la constitución de esta rama pedagógica específica ya que solo se vuelve formal cuando se le incluyen

cuestiones generales, teorías y métodos que provienen de lugares ajenos a lo intercultural. Además, al plantearse, no debe ser un modelo de enseñanza específico, sino una dimensión de la enseñanza general. Así mismo, tal pedagogía debe sustentarse, como se mencionó antes, en un pensamiento crítico alternativo para transformar la realidad (Silva y Guerra, 2018).

## Referencias

- Artavia, S. y Cascante, L. (2009). Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. *Revista Electrónica EDUCARE*, 13(1), 53-70.
- Barry, J., Smith, A. y Lee, C. (2023). Unsettling notions of planning competence: Lessons from studio-based learning with Indigenous peoples. *Planning Education and Research*, 43(1), 35-46.
- Beacon, G. (2018). Alteridad y etnicidad en relatos infantiles estadounidenses: desafíos para una pedagogía intercultural. *Jornadas de Estudios Americanos*, 3(5), 52-59.
- Berlanga, B. y Hernández, V. (2014). *La interculturalidad como proyecto educativo*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe [CEAAL].
- Carter, J., Wilson, R. y Adams, P. (2023). Difference as an essential teacher in a Them-Us international context: Pre-service teachers' reflections on a university township teaching project. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(3), 459-476.
- Fonseca, J. (2018). Práctica y teorización de una pedagogía intercultural en Nuestramérica. *Trans-Pasando Fronteras*, (12), 293-305.
- García, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: Contenidos actitudinales. *ESE*, (4), 47-66.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (10.<sup>a</sup> reimpresión, obra original publicada en 1973). Gedisa.
- Giddens, A. (1991). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Alianza Editorial.

- Gutiérrez, R. y Leiva, J. J. (2018). El desarrollo pedagógico intercultural en un proyecto de cooperación internacional. *Cuestiones Pedagógicas*, (26), 11-22.
- Hernández, S. (2022). *La interculturalidad en las políticas públicas en México*. Secretaría de Educación Pública y CEPAL.
- Huenchullán, C. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales*. CPEIP.
- Leiva, J. J. (2010). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: Construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva. *Miscelánea Comillas*, 69(134), 5-30.
- López, A. M. y Cuello, E. M. (2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387.
- Méndez, J. (2021). Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural. *Revista de Filosofía*, 38(1), 141-151.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), 1-33.
- Moreno, L. M. y Corral, G. (2007). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica*, (52), 1-20.
- Muñoz, A. (2016). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Universidad Complutense de Madrid.
- Nikolaou, G. y Kanavouras, A. (2006). Identidad y pedagogía intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 61-90.
- Oropeza, A. y Del Socorro, M. (2019). La narrativa, un acercamiento a la pedagogía intercultural. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, (8), 51-64.
- Pérez, T., Gutiérrez, M., Meléndez, C. y Bello, J. (2010). *Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, B. (2019). La interculturalidad en pedagogía en universidades públicas de México, una perspectiva regional. *Sinergías Educativas*, 4(1).
- Rojas, G. (2012). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *Polis*, (31), 1-10.
- Santos, M. A. y Moledo, M. L. (Eds.). (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Octaedro.
- Silva, A. y Guerra, M. (2018). Interculturalidad pedagógica entre la Universidad Nacional Experimental de Guayana y la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca. *Horizontes*, 2(6), 90-103.

- Vargas, M. L., López, A. E. y Lara, L. E. (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica*, (57), 1-22.
- Vila, E. (2012). Un juego de espejos: Pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, 15(2), 119-135.
- Weber, M. (2013). La cultura como la malla de significados o sentidos que dan sentido a la vida cotidiana. En E. García y J. Pérez (Eds.), *La cultura: Conceptos básicos* (pp. 45-60). Fondo de Cultura Económica.



# Capítulo 3. La alteridad y diversidad en la educación media observada desde la práctica pedagógica multicultural

MARCELA ORDUZ QUIJANO  
SANDRA INÉS CALDERÓN  
JAIRO SEGUNDO GÓMEZ BARRERA

## Introducción

La esencia y naturaleza del ser humano se representan en la diferencia, en la diversidad y, por ende, en la alteridad, acompañada estrechamente por la multiculturalidad. En Colombia, estos derechos, junto con el de la educación, han quedado consagrados en la Constitución Política Nacional (CPN) de 1991, representados, entre otros, en los artículos 67 y 72 (Senado de la República de Colombia, 1991). En paralelo, la UNICEF en 2000, emite *La Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, adoptada por las Naciones Unidas y en su artículo 26 consagra: “Garantizar el derecho a la educación”. Se unen a estos reconocimientos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, en especial el Objetivo 4, que reafirma: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Unesco, 2015). Debido a lo anterior,

esta pesquisa indaga y observa la práctica pedagógica que se desarrolla en la educación media (EM) por la importancia de los jóvenes que allí se forman y su estatus social, mediado por oportunidades, capacidades y limitaciones. Aunque es una temática muy amplia, se centró en observar los derechos mencionados desde la práctica pedagógica (PP) ya que se observa con preocupación el crecimiento del abandono escolar por exclusión cultural y presión emocional, entre otros. Los resultados abordan la formación integral, reclaman capacitación a los maestros en competencias socioemocionales y multiculturales, reconocimiento del contexto y sus actores, así como una mayor y mejor atención educativa a este rango poblacional que, a muy corta edad, queda por fuera del sistema educativo y en riesgo latente de subsistencia por no alcanzar un lugar justo en la sociedad.

En este acápite se estableció el diálogo bibliométrico con los autores más representativos para las categorías, teniendo en cuenta los periodos de observación definidos. A partir de sus apuestas, se hizo un trabajo de interpretación y diálogo con los investigadores para cada una de las categorías, a saber:

## La práctica pedagógica de la educación media

La escuela, aunque surge en un contexto capitalista como productora de mano de obra (Foucault, 2003), se ha venido transformando en la búsqueda de conocimientos de los seres humanos en las diferentes etapas de su trayectoria académica. Allí confluyen diversos tipos de personas que cuentan con particularidades que deben ser tenidas en cuenta por los docentes para hacer efectivo el derecho de todos a la educación. De esta manera, cada escuela, en su contexto, brinda posibilidades a quienes forman parte de ella en relación con el aprendizaje de los contenidos de las diferentes asignaturas, para lograr cumplir con los estándares exigidos por los entes gubernamentales y obtener resultados óptimos en las pruebas estandarizadas en las que son evaluados tanto estudiantes como docentes e instituciones educativas.

De igual manera, hoy la escuela se reconoce como un espacio óptimo para la socialización, buscando que quienes acuden a ella se

relacionen y se desarrollen de manera integral a partir del trabajo colaborativo, del reconocimiento de las diferencias, que moldean la creación de lazos de amistad, apoyo y solidaridad, para hacer de esta relación un espacio seguro, donde todos se sientan acogidos y reconocidos, logrando hacer de ella su segundo hogar. A partir de ello, es necesario que los docentes acudan a su experticia emocional y social, que se refleje en su práctica pedagógica, donde no solo el punto focal esté en el conocimiento de saberes teóricos. También es fundamental involucrar en este proceso el contexto de los estudiantes, sus familias y la propia escuela, aspectos que afectan los procesos académicos y comportamentales. Por ello, la práctica pedagógica (PP) debe trascender en el conocimiento y el ser, para transformar la realidad que vive su comunidad y así obtener mejores expectativas frente al presente y el futuro que sueñan y que les espera.

Es importante reiterar que el contexto es integral y particular para los estudiantes y para cada institución educativa. De ahí que no sea posible dejar de lado las diferencias que existen entre las escuelas rurales, urbanas, públicas o privadas, cada una de ellas con dinámicas propias, donde la práctica del maestro pone en evidencia su formación, experiencia y compromiso con la educación de los ciudadanos y la comunidad en general. Así, se muestra que privilegiar el derecho a la educación trae consigo una mejor sociedad y/o una sociedad soñada por cada actor.

Con respecto a la práctica pedagógica, Paulo Freire (1973) manifiesta que el docente, a partir de ella, busca concientizar a los estudiantes sobre su actuar escolar con una mirada colectiva a partir de la individualidad, gestando acciones colaborativas. Es importante tener en cuenta que el conocimiento se puede gestar de la individualidad hacia lo colectivo.

La consideración sobre la PP a partir de la Ley 115 de 1994 es visible en su artículo 109, donde se enfatiza en desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del estudiante. Es fundamental dar un alto porcentaje a la teoría de los diferentes aprendizajes y que la práctica se ponga en contexto, para así mostrar a los estudiantes la importancia de relacionar el saber con su realidad y hallar en este proceso el para qué y el porqué del conocimiento. En



la misma línea, Freire (1973) ratifica esta definición, planteando que la práctica enseña y provee habilidades para pensar mejor, del mismo modo que conduce a mejores prácticas y sus resultados motivan al docente para innovar y perfeccionar sus procesos en la escuela.

Adicionalmente, Ríos (2018) propone no separar ni clasificar las diferentes prácticas y recomienda identificar los elementos comunes que permitan regularlas y articularlas con el objeto de enseñanza y el resultado de aprendizaje planeado. De manera similar, Brailovsky (2020) añade que estos procesos se alinean con la finalidad de diseñar y mediar las situaciones de aprendizaje, promoviendo la modificabilidad cognitiva que evidencia los avances en los procesos académicos propios de cada una de las etapas de las trayectorias académicas, incluyendo a todos los estudiantes con sus diferentes maneras y ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta sus habilidades y destrezas, así como sus dificultades, las cuales deben ser detectadas por los docentes que intervienen en su proceso. Bajo esta premisa, se deben establecer estrategias pedagógicas para hacer procesos de inclusión y superar las condiciones particulares, con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

Al respecto, el MEN (2022) argumenta que existe una estructura normativa que permite a maestras y maestros organizar el para qué, el qué, con quiénes y el cómo se potencia el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños de manera intencionada, sistemática y estructurada. Es decir, el objetivo de la práctica pedagógica y su importancia en el desarrollo propio del ser maestro es un proceso reflexivo en la escuela contextualizada, desde cada uno de los espacios que en ella se manifiestan. El salón de clase y la dinámica que se suscita a partir de la PP, es determinante en la vida académica y social de los estudiantes y esta debe superar los contenidos académicos. Aquí se convoca y reconoce la magia de los docentes a través de la PP y el currículo oculto.

La práctica pedagógica (PP) es propia de cada docente, encontrando, además, que en el país se cuenta con la libertad de cátedra y está determinada por la Ley General de Educación (115 de 1994), donde se establecen las áreas y características del sector educativo. Al respecto, la educación media es un nivel determinante en lo que se refiere a la relación del estudiante con su contexto inmediato y futuro, pues, al

ser esta la última etapa de formación previa a la adultez para muchos jóvenes determina las relaciones que tendrán y las expectativas que se generan frente a la futura ciudadanía.

En Colombia, la educación media (EM), regida por la Ley 115 de 1994, en los artículos del 27 al 35, está determinada por las características y finalidades de este ciclo y comprende dos grados: el décimo (10) - el undécimo (11). Para las instituciones del sector rural y/o contextos especiales, funcionan los grados doce (12) y trece (13). El modelo de educación desarrollado puede tener carácter académico cuando los estudiantes, en el plan de estudios, tienen las asignaturas básicas y técnicas; si se desarrollan otras áreas específicas de la formación para la vida, todo ello orientado a la obtención del título de bachiller para ingresar a la educación superior. Así mismo, el artículo 33 de esta misma ley define los objetivos específicos como: formación para el trabajo, sector productivo o educación superior y la manera de articularse con la educación superior (técnico, tecnólogo o profesional). Al respecto, se avizoran tensiones entre lo normado para este nivel educativo y las consideraciones sobre las PP ya que esta regulación se acerca a los 30 años de su emisión, dejando vacíos en aspectos pedagógicos y socioeducativos, con mayor impacto en los contextos rurales y en poblaciones dispersas, para el rango poblacional entre los 14 y 19 años de edad.

## **La alteridad en la educación media desde la práctica pedagógica**

Hablar de alteridad en la EM permite el reconocimiento de diversas perspectivas y la experiencia del encuentro con los demás en la escuela, donde los estudiantes son capaces de experimentar las singularidades y proponer nuevas alternativas de encuentro con los demás. Al respecto, Emanuel Lévinas (1974) señala que el rostro del otro reclama la singularidad y pone de presente la responsabilidad frente a ese otro que descubrimos al abordarlo en el entorno vital.

En la práctica pedagógica, la alteridad tiene gran relevancia, pues en el contexto educativo, cada uno de los escenarios en que se desarrolla la clase se convierte en un espacio de reconocimiento del otro.

Al respecto, Gil Claros y Arboleda (2022) manifiestan que la función del educador y de la escuela es responder incondicionalmente a la pregunta del otro, atenderlo, acogerlo, darle cobijo y acompañarlo de la mejor manera posible en sus procesos de consciencia, aprendizaje y formación.

La EM brinda la posibilidad de realizar diferentes tipos de procesos de aula. Desde esta perspectiva, es necesario señalar que estas prácticas pedagógicas pueden tener una orientación disciplinar, pero que necesariamente vinculan aprendizajes desde la alteridad. Pues en el encuentro diverso se promueve la empatía; cuando los estudiantes afrontan retos, experiencias y desafíos con sus compañeros y docentes, se afianza el respeto, la responsabilidad y se fortalecen las relaciones al interior de las comunidades educativas.

Al respecto, Vilar (2009), citado por Sanhueza Henríquez, Carmona Rodríguez y Morales Mendoza (2019), afirma que la diversidad es la expresión plural de las diferencias, nunca traducidas como negación, discriminación o exclusión, sino como reconocimiento y aceptación del otro como parte de una misma entidad colectiva que los incluye (p. 388). Esto permite comprender que en la escuela convergen diferentes perspectivas y trayectorias de vida. La alteridad reconoce y valora esta diversidad, enriqueciendo el proceso de aprendizaje al ofrecer múltiples enfoques para abordar un tema o resolver un problema. Cuando desde el aula se promueve la alteridad, la discriminación y el prejuicio se previenen de manera significativa, pues se busca que, desde los escenarios pedagógicos, se entienda lo que significa la diferencia y se promuevan valores para la construcción de la sociedad.

Así, entendemos “la escuela como un espacio emocional, vivo, donde circula un universo de diferencias pensantes; comprende la educación no para el mundo de las competencias, sino para el reconocimiento y defensa de la dignidad humana” (Espinosa Gómez, 2018). Esta es, pues, un espacio para enriquecer la experiencia educativa y proponer nuevas alternativas de construcción de la sociedad, donde no se priorice únicamente el componente académico, sino que se realice la construcción desde la emocionalidad y las relaciones con los demás. Estas acciones, desde la PP, aportan de manera significativa a la escuela actual.

Con estas consideraciones, se convoca a considerar el currículo como un proceso que sea capaz de educar a los estudiantes desde su propio contexto, a partir de unas realidades. Por ello, debe centrarse en unas competencias que, antes de buscar hacer del estudiante un ser competitivo, le permitan vivir con los demás, entendiendo su realidad, analizando los elementos que esta le propone y buscando aportar de manera significativa al mundo en que vive. En esta línea, Emmanuel Lévinas (1974), en su apuesta por el reconocimiento del otro para un mejor desarrollo en sociedad, avanza hacia una ética en la que la decisión y la acción humana sean orientadas por el interés natural de pensar en el otro, su realidad y sus diferencias, porque siempre es posible que el ser humano alcance su sentido en la relación con el otro, desde su exterioridad, donde las existencias se pueden conjugar con las realidades del ser y de la otredad.

Este elemento coloca una nueva tarea sobre la escena de la relación con el Otro y es que de la observación se pase a la acción, referida esta como un encuentro con su par, una interpretación de los elementos que ocurren en el aula, donde no prima solo el elemento intelectual, sino el aprestamiento para concebir la presencia del otro. Para ello, se recomiendan acciones variadas, como gestar un diálogo constructivo y una acción transformadora; una escuela donde el currículo y las competencias no se centren en el modelo productivo, sino en la construcción de sociedades más justas y humanas; una educación que prepare a los estudiantes para ser ciudadanos responsables, atentos a los problemas locales y globales y agentes de transformación.

De esta manera, se reconoce el espacio educativo como un centro integrado por diferentes tipos de contenidos, observados desde variados puntos de vista. Entre estos, encontramos el campo de las emociones, que aparece referenciado con frecuencia al reflexionar sobre diversos temas educativos. La alteridad, entendida como la capacidad de reconocer, respetar y valorar la diversidad y las diferencias en los demás, desempeña un papel fundamental en la educación media en Colombia desde la práctica pedagógica. Este es un tema muy relevante en un país caracterizado por su rica pluralidad étnica, cultural y social, donde la promoción de la alteridad en las aulas se convierte en un elemento esencial para formar ciudadanos críticos,

empáticos y comprometidos con la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa.

En el contexto educativo colombiano, la alteridad fomenta la comprensión intercultural y la tolerancia hacia las diversas identidades presentes en el país. La educación media es un periodo crucial en el desarrollo de los jóvenes y al integrar en las prácticas pedagógicas la valoración de las múltiples perspectivas y realidades, se abre la puerta a la reflexión sobre los desafíos históricos y contemporáneos que enfrenta la sociedad colombiana en términos de discriminación, desigualdad y exclusión.

Con respecto a lo anterior, en el país, la alteridad observada en la EM desde la práctica pedagógica tiene un impacto significativo en la formación de jóvenes conscientes, abiertos al diálogo y comprometidos con la construcción de una sociedad plural, justa y respetuosa de las diferencias. De igual manera, la escuela, como un espacio de reconocimiento del otro, resalta la necesidad de que las instituciones educativas no solo se enfoquen en la enseñanza de contenidos académicos, sino que también brinden oportunidades para que los estudiantes se conozcan, comprendan y respeten mutuamente.

## **Diversidad y multiculturalidad en la educación media desde la práctica pedagógica (PP)**

La riqueza cultural colombiana evidencia que en la escuela convergen diferentes actores de múltiples regiones y orígenes socioculturales, debido a los desplazamientos forzados hacia las grandes urbes en busca de mejores oportunidades. Ramírez y Bernardo (2019). Por esta situación, la práctica pedagógica debe trascender para comprender que existe multiculturalidad en las instituciones educativas, unida a un ejercicio que permita el reconocimiento por parte de la comunidad educativa. Zubieta, Sosa y Beramendi (2011). Las acciones de inclusión escolar para la diversidad deben estar acompañadas del conocimiento de las particularidades por parte del maestro, para crear lazos de fraternidad, aprendizaje, tolerancia y aceptación, en pro de la sana convivencia.

En esta observancia de la PP desde la diversidad versus los retos de la escuela y del maestro, es oportuno considerar y retomar la educación integral que vincule en su desarrollo la diversidad cultural y la transversalidad como elementos de la convivencia en el contexto escolar. Sobre la formación integral, Marcela Orduz (2020, p. 17) invita a los maestros a reflexionar sobre el ejercicio en el aula, donde se reconozcan las diferentes actuaciones del ser humano, individual, multidimensional y pluridimensional. Por ello, el proceso educativo desde esta arista debe ser integral, sistemático, secuencial y emocional, para responder a la necesidad de los seres humanos y del contexto. No abordar los procesos de formación integrales legitima en la escuela unos vacíos socioeducativos “que se traslapan a las dificultades y comportamientos sociales, cuyos resultados son evidentes en las tendencias y dinámica humanas de los últimos años en América Latina” (p. 20).

En consecuencia, con lo anterior, Rodríguez y Fernández (2018, p. 2) hacen énfasis en el tema, afirmando que “*La diversidad cultural en los centros educativos es una realidad incuestionable*”. Por tanto, las aulas son lugares donde confluyen estudiantes con diferentes credos religiosos, arraigos culturales, orígenes, pautas de crianza, entre otros elementos, que pueden ser la génesis de situaciones de conflicto, falta de tolerancia o aceptación frente a la diferencia. Estas situaciones convivenciales, por las divergencias culturales y la alteridad, originan significativas consecuencias en los estudiantes, como dificultades en el relacionamiento social, conflictos emocionales, bajo reconocimiento de sí mismo, actos de intolerancia entre compañeros y bajo desempeño académico, como lo indican Howarth y Andreouli (2014). Las afectaciones en el desempeño escolar se suscitan por sentimientos de invisibilidad de la diferencia en el grupo de estudio, generando aislamiento y rechazo en el grupo, según Banerjee, Byrs y Rowey (2018). Lo anterior indagado ratifica la importancia de generar acciones que reconozcan la heterogeneidad del aula, con la doble responsabilidad del maestro y de sus PP que deben tener acciones generales en términos de equidad e inclusión ya que, por lo general, predominan las prácticas homogéneas y la multiculturalidad y diversidad son desconocidas, generando barreras frente a la calidad de los procesos educativos, como indican Beniscelli, Riedemann y Stang (2019).

En cuanto a la educación media, tratar la diversidad cultural conlleva conocer los elementos que intervienen en el desarrollo académico y social de los adolescentes y jóvenes que están cursando esta etapa de la escolaridad, donde se preparan para un futuro próximo en la educación superior técnica, tecnológica, profesional, formal o informal, para la vida laboral o en medio de la incertidumbre, para enfrentarse a una sociedad desigual y con pocas posibilidades para su desarrollo integral justo.

Esta indagación por la PP desde la diversidad invita a observar las dificultades en el panorama de Colombia, considerado a la luz del Banco Mundial (2021) como el segundo país más desigual de América Latina. La diversidad social es una condición que puede tener su reconocimiento a través de prácticas pedagógicas de inclusión para disminuir la vulneración, la exclusión y el abandono del sistema educativo.

Ahora bien, la práctica pedagógica también es responsable de reconocer e incluir la multiculturalidad que tiene sus raíces en América Latina, lo que permitiría avizorar que los maestros de la región tienen grandes aprestamientos en estas competencias que integran la cultura, la diversidad y la educación. Las cifras de abandono escolar en la región no deberían verse permeadas por esta multiplicidad cultural; sin embargo, la PP ha estado lejana del aula. Algunas instituciones de educación superior, maestros y organizaciones hacen grandes esfuerzos aislados por legitimar, documentar y desarrollar la competencia de la multiculturalidad, pero esta es muy joven y está huérfana, sin el reconocimiento legítimo necesario de los sistemas educativos.

La pedagogía inclusiva de la multiculturalidad demanda reconocer y partir de la riqueza cultural del aula en igualdad de oportunidades y estatus, así como de elementos curriculares flexibles, integradores y diversos que den la oportunidad de participación a la diferencia. Aunque es una competencia de la posmodernidad, necesita “propósitos claros y determinados” para el reconocimiento e integración de los diferentes grupos sociales y para propiciar una reflexión continua alrededor de las prácticas sociales que superen las acciones y “contenidos discriminatorios, xenófobos y racistas, presentes en los estereotipos sociales”. Jacqueline García Fallas (2007, p. 3).

Estas apuestas también se aplican a Colombia, donde se evidencia la necesidad de incentivar a los jóvenes pertenecientes a la educación media (grado décimo y undécimo) para que continúen su formación académica en la educación superior, cuyas oportunidades de ingreso y permanencia son muy bajas. En este sentido, el reto para los maestros y el sistema educativo es el reconocimiento y el desarrollo de las habilidades que traen y tienen los estudiantes desde su contexto —diversidad cultural, saberes y haceres— sobre todo en el sector rural y en los estratos 1, 2 y 3, que se configuran en su futuro laboral. En este sentido, la escuela y los docentes deben reconocerlas y empoderarlas, superando la tradición de la estigmatización.

En el abordaje de la educación rural en Colombia y en el mundo, hay mucho que observar, indagar y aportar, pues su estado, a la luz de las categorías investigadas, es bastante preocupante. Al respecto, Acero Oscar, Briceño Angélica, Orduz Marcela y Tuay Rosa (2021) afirman:

La educación rural en Colombia tiene un pasivo social, académico y pedagógico de grandes magnitudes, pues las diferentes políticas del gobierno en el campo educativo no llegan a este rango de población dispersa, para quienes la educación, como derecho fundamental, está negada. Esto se configura en el limitado acceso a una educación de calidad, inclusiva y en igualdad de condiciones, con base en las capacidades de la educación en Colombia. (p. 14)

Esta es la oportunidad para dejar a un lado las etiquetas hacia los jóvenes como personas que no trabajan ni estudian. Por el contrario, el promover prácticas pedagógicas en las que se articule con los intereses propios y se establezcan convenios estratégicos con entidades de educación superior, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), la empresa privada o la pública, permitirá brindarles oportunidades de formación y económicas.

La pertinencia de los cambios en las prácticas pedagógicas debe enfocarse en la búsqueda de procesos flexibles que permitan el acceso al conocimiento por parte de todos los estudiantes, teniendo en primer lugar a aquellos que, por sus particularidades, tienen dificultades



para aprender las distintas temáticas, así como en los diferentes ritmos de aprendizaje y la diversidad de toda índole que se puede encontrar en las aulas escolares. Es fundamental que en la formación académica también se considere como pilar la formación en habilidades de tipo socioemocional, socio-ocupacional y de ciudadanía, que complementen integralmente la educación de los jóvenes y adolescentes de la educación media y, en general, de todos los estudiantes de las entidades educativas.

Se cierra esta categoría invitando a retomar la práctica pedagógica para la formación de las nuevas competencias que propone la Unesco (2022) en su apuesta por el nuevo Contrato Social para la educación, que, justamente como resultado del proceso social postpandemia, alza la voz para que la educación revise su actuar como esperanza social para disminuir las desigualdades y proteger los derechos fundamentales.

## Resultados y conclusiones

El proceso bibliométrico a partir del análisis documental se apoyó en 3 organismos internacionales que, durante los años 2020 a 2022, de manera unánime hacen un llamado a la educación para abordar las necesidades urgentes del aula en torno a la diversidad, la desigualdad y la exclusión, donde la alteridad surge de manera legítima para ser reconocida en el aula.

El cumplimiento de los ODS que también tienen esta apuesta acude de manera integral al objetivo 4, para que sea la magia del maestro, a través de su práctica, quien convoque acciones de culturización, diálogo, motivación y compromiso para mejorar el avance en el cumplimiento de estos. Hay encuentros que convocan a la educación inclusiva y equitativa, no solo en términos de calidad, sino también de justicia social, de tal manera que se mitigue la exclusión y la vulnerabilidad acentuadas por la pandemia y la globalización.

Esta postura tuvo voz paralela con el Ministerio de Educación (MEN), que, al referirse a los riesgos de abandono escolar en la EM, da gran importancia a las situaciones emocionales del contexto, de la familia y del grupo escolar. Señala que la diversidad, la alteridad y

la multiculturalidad no forman parte de la agenda escolar, aunque estén en la norma.

Con respecto a lo anterior, en Colombia el abordaje de las categorías de indagación está señalado para su protección desde la Constitución Nacional de 1991, pero en la Ley 115 de 1994 hay rapidez y no se concretan acciones para que el currículo integre la diferencia humana e incluya la diversidad y la alteridad. En igual sentido, los docentes no tienen las herramientas ni habilidades para el desarrollo de prácticas pedagógicas que partan de la homogeneidad por equidad y lleguen a la heterogeneidad para el reconocimiento de culturas y comportamientos diferentes.

Los autores que dialogaron con las posturas de estos organismos y normas parten de la década de 1990 hasta el 2022. En ellos se buscó la episteme para confirmar la importancia de la práctica pedagógica en la educación media, concluyendo que es clave para afianzar, además del conocimiento, una personalidad con códigos de confianza, seguridad y estabilidad emocional, sobre todo en este rango poblacional que es muy vulnerable socialmente por las limitaciones en la continuidad educativa y las oportunidades laborales, debido a la formación incompleta para la vida. Estos jóvenes abordan las responsabilidades de la ciudadanía por límites en la mayoría de edad, sin tener las competencias adecuadas para este tránsito. Al 70 % de ellos solo les queda la herencia de la EM, por ello, es determinante lo que allí se gesticule, suceda y consolide.

Las voces del análisis documental de la década del 2010 a 2020 son más contemporáneas en la práctica socioeducativa. En este contexto, se acude a los docentes e investigaciones para recordar que el proceso educativo se realiza entre seres humanos, quienes hoy reclaman acciones educativas humanizadas que articulen lo cognitivo y emocional para afianzar y asegurar la supervivencia, el bienestar y la pedagogía de la vida.

Esta tesis se sustenta al indicar que el 47.36 % de los documentos que aportaron a las categorías están entre las décadas de 2010 y 2020 y que, después de este año, solo se observó un 2 % de mejora en la información, con un 26.5 %, en comparación con los periodos anteriores al 2000, donde la información sobre diversidad y alteridad es muy

tímida, indicando que estas situaciones han estado invisibilizadas en el aula, así como los estudiantes diferentes.

El maestro en el aula tiene la posibilidad de direccionar, a través de la práctica pedagógica, procesos clave mediante el desarrollo de la pedagogía de la vida, soportada en didácticas y estrategias de inclusión y equidad a partir de la diferencia. De tal manera, se busca proteger y empoderar la dignidad humana, la estabilidad emocional para el éxito escolar y la búsqueda de la seguridad integral para la subsistencia de los conciudadanos. Para estas acciones, el maestro debe ser formado en nuevas competencias, como las emocionales y las multiculturales y debe disponer del tiempo necesario para caracterizar su población estudiantil, junto con su familia y su contexto, en todos los sectores urbanos y rurales, para hacer un ejercicio más efectivo de inclusión social de la diversidad y la multiculturalidad.

Con respecto al tránsito de los estudiantes de la EM a la ciudadanía, es vital desarrollar prácticas de reconocimiento y de escucha para saber sus expectativas, incertidumbres y necesidades frente a sus proyectos de vida para los tiempos venideros, preparándolos para los cambios a través del desarrollo de acciones alternativas que garanticen sus condiciones de vida en la sociedad y el entorno de manera segura, junto con habilidades para la toma de decisiones informadas para su desempeño futuro.

La pedagogía para la vida articula todas las habilidades para el convivir y el bienestar del ser humano; por ello, este tema debe tener un espacio preponderante en la agenda de formación de los docentes, con oportunidades de prácticas al interior de sí mismo y de su ejercicio profesional. Ello asegurará que el proceso de multiplicación en el aula sea exitoso y seguro para los estudiantes.

Finalmente, varios autores dialogan sobre la práctica pedagógica como base para la pedagogía de la vida en términos de justicia social y seguridad, que permita disminuir la exclusión y vulnerabilidad a través de una educación que sea capaz de reconocer e incluir la diferencia, la diversidad y la alteridad. Para ello, se necesitan conocimientos y competencias por parte del maestro y hacen un llamado unísono a prácticas de formación integral, de tal manera que se pase del discurso, de los contenidos y del currículo frío, a la acción. Esta es la tendencia

de esta década, pues la sociedad está en crisis y hay que atenderla; la escuela, junto con el docente y el contexto, son los mejores aliados para su consolidación. La formación integral es articuladora, sistémica y colectiva; por su génesis, es incluyente y equitativa.

## Referencias

- Acero, O., Briceño, A., Orduz, M. y Rosa, T. (2021). Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de COVID-19. [https://www.researchgate.net/publication/349854148\\_Realidades\\_de\\_la\\_educacion\\_rural\\_en\\_Colombia\\_en\\_tiempos\\_de\\_covid-19](https://www.researchgate.net/publication/349854148_Realidades_de_la_educacion_rural_en_Colombia_en_tiempos_de_covid-19)
- Banco Mundial [World Bank]. (2021). Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia. <https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2021/10/27/hacia-la-construccion-de-una-sociedad-equitativa-en-colombia>
- Brailovsky, D. (13 de julio de 2020). La escuela se está mirando en un espejo raro por estos días. Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. <https://oei.int/oficinas/uruguay/noticias/brailovsky-la-escuela-se-esta-mirando-en-un-espejo-raro-por-estos-dias>
- Banerjee, M., Byrd, C. y Rowley, S. (2018). The relationships of school-based discrimination and ethnical-racial socialization to African American adolescents' achievement outcomes. *Social Sciences*, 7(10). <https://doi.org/10.3390/socsci7100208>
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y sin embargo asimilacionista: Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Revista Calidad en la Educación*, 50, 393–423.
- Burgos Briones, J. G., Luz Valdez, R. N. y Alvarado Pino, L. E. (enero-junio de 2020). Alteridad educativa: Un enfoque ético al 2030. *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(10). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/362/3621539036/html/#:~:text=La%20alteridad%20pedag%C3%B3gica%20como%20enfoque,asumida%20por%20la%20persona%2C%20esto>

- Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá, Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Howarth, C. y Andreouli, E. (marzo de 2015). Changing the context: Tackling discrimination at school and in society. *International Journal of Education Development*, 41, 184–191. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.004>
- García Fallas, J. (2007). *Multiculturalidad y educación: Una discusión pedagógica y epistemológica para el siglo XXI*. Universidad de Costa Rica. <https://inif.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2022/05/Vol.%20xlv/Numero%20114/Multiculturalidad%20y%20Educaci%C3%B3n%20Una%20discusi%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20y%20epistemol%C3%B3gica%20para%20el%20siglo%20xxi.pdf>
- Lévinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre* (R. E. Ehrenberg, Trad.). (D. E. Guillot, Trad.). México: Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (julio de 2022). *Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*. <https://www.mineducacion.gov.co/>: Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia
- Orduz, M. (2020). La formación integral en los posgrados en educación: Aportes desde el humanismo, el currículo y la educación 4.0, en América Latina. En *América Latina. Capítulo 1: La formación integral y la misión humanista de la educación superior en América Latina* (pp. 13–30). <https://doi.org/10.26752/9789589297407.1>
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27–40.
- Rodríguez Fuentes, A. y Fernández Fernández, A. D. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–21. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2930/3237>
- Senado de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia 1991*. <https://pdpa.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

UNICEF [United Nations Children's Fund]. (s.f.). Las Naciones Unidas y los derechos humanos: Creando una "cultura de derechos humanos" en todo el mundo. <https://www.unicef.org/es/onu-derechos-humanos>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (septiembre de 2015). *Los objetivos de desarrollo sostenible*. <https://es.unesco.org/sdgs>



# Capítulo 4. Arquitectura curricular: perfil global para una sociedad intercultural

OSCAR LEONARDO ACERO ORDÓÑEZ  
YONIER HERNÁNDEZ ECHAVARRÍA  
PEDRO ANTONIO VELA GONZÁLEZ

## Introducción

La educación de comienzos del siglo XXI demanda adaptabilidad. Siempre ha sido así. Con los cambios sociales y culturales de la época, las estructuras se transforman para dar respuesta a los intereses y necesidades de la comunidad. Los medios y formas de producción son determinantes, así como las necesidades de empleo. Lo particular de nuestra época es la velocidad del cambio y la dificultad para adaptar nuestra estructura educativa a esa dinámica.

Los currículos incorporan en sí mismos la visión e intereses de una sociedad particular; no solo expresan el conocimiento desarrollado, sino la perspectiva de mundo o misión institucional que se desea consolidar. El perfil es un término aplicado a distintas visiones y situaciones particulares. En las organizaciones educativas, por lo general, se relaciona con lo académico y con lo profesional. Incorpora factores como los conocimientos generales, conocimientos técnicos, habilidades



comunicativas, actitudes, principios y valores que responden a las necesidades y expectativas de una comunidad. En tal sentido, referirnos a un perfil “glocal” para una ciudadanía global pretende, de alguna manera, incorporar desde lo educativo algunos aspectos estructurantes que buscan desarrollar habilidades y competencias necesarias para ser ciudadanos globales en una sociedad hiperconectada. Así, formar seres humanos para una sociedad compleja, diversa, globalizada e interconectada que cambia muy rápido y enfrenta retos globales inminentes requiere, por lo menos, una reflexión en torno al papel de lo educativo en la formación de ciudadanos que reconozcan lo inmediato, lo local y su articulación con lo global desde un enfoque ecosistémico e intercultural.

La investigación desarrollada para la realización del presente artículo es de carácter descriptivo o explicativo, la cual, según Guevara (2020): “tiene como objetivo describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes.” Consecuentemente, el diseño correspondió a un estudio histórico ambispectivo, basado en el análisis de las tensiones conceptuales en torno al currículo, que abarcó desde la segunda década del siglo xx hasta la actualidad.

Se realizó una búsqueda bibliográfica de artículos científicos en Scielo, Redalyc y el repositorio biblioFigura institucional de la Universidad Santo Tomás. Se puso como límite el año 2023 y los idiomas inglés, español y portugués. Las palabras clave empleadas fueron: tensiones curriculares, currículo, interculturalidad, currículo, perfil global, currículo y TIC. La búsqueda de modelo, utilizando el software vosviewer versión 1.6.7, logró identificar y visualizar la red bibliométrica asociada e identificar los textos susceptibles de ser abordados.

El estudio generó la redacción del presente artículo en dos acápites: el primero, denominado “Tensiones conceptuales en torno al currículo”, cuyo propósito es mostrar a la luz del origen y evolución del concepto de currículo cómo se integra el concepto de cultura e interculturalidad, dependiendo del momento histórico, lo cual corresponde al componente retrospectivo y proyectivo del estudio; el segundo,

denominado “Perfil global: una propuesta para una sociedad intercultural”, presenta la posición de los autores de acuerdo con las tendencias identificadas en relación con la transformación del perfil y la lógica de diseño curricular para afrontar el siglo XXI, lo cual corresponde al componente prospectivo del estudio y cierra la mirada ambispectiva del mismo.

## Tensiones conceptuales en torno al currículo

El concepto de currículo tiene su origen en el movimiento progresista de la educación que surgió a inicios del siglo XX. Sus principales exponentes son John Dewey y Franklin Bobbitt. Retomando los estudios de Malagón (2008), Osorio (2017) y Tröhler (2017), se pueden describir a estos autores en términos históricos. A saber, John Dewey, a través de su obra *The Child and the Curriculum* (1902), propone una perspectiva centrada en el alumno y el aprendizaje, en contraposición a la visión tradicional centrada en el profesor y la enseñanza. Por su parte, Franklin Bobbitt, a través de sus obras *The Curriculum* (1920), *How to Make the Curriculum* (1923) y *Charter, Curriculum Construction* (1924), presenta una perspectiva centrada en lo institucional, mostrando la necesidad de establecer con precisión objetivos, secuencias de contenidos, planificar la enseñanza y estandarizarla (función burocrática), en respuesta a intencionalidades de enseñanza de índole política y disciplinar.

A partir de la finalización de la Primera Guerra Mundial y del colapso económico mundial generado por la Gran Depresión en la década de 1930, el concepto de currículo y lo curricular se constituyeron en uno de los principales debates académicos, particularmente en el contexto norteamericano, en el cual las reflexiones se dieron en relación con cómo atender los procesos formativos en la era industrial de manera eficaz y eficiente, mediante la estandarización de procesos académicos y planes de estudio, la centralización y burocratización con fines de masificación. Se buscaba con ello responder a la relación trabajo-educación y al crecimiento en la demanda de formación técnica y tecnológica propia de la era industrial. Igualmente, se constituyó en

un mecanismo estratégico de poder político para garantizar la superioridad frente a las potencias europeas debilitadas en la postguerra.

Este movimiento, a su vez, generó una respuesta de las potencias europeas frente al surgimiento de Estados Unidos como potencia industrial y comercial. En consecuencia, se dieron debates y reflexiones con apoyo estatal orientadas a cómo reposicionar la educación europea. Principalmente, alemanes, ingleses y franceses destinaron esfuerzos a reflexionar, redimensionar y responder a la formación de recurso humano capaz, por un lado, de atender los procesos de reconstrucción europea y “reponer” los cerebros perdidos por las bajas propias de la guerra o la migración y, por otro lado, a la recuperación de los espacios de poder académico cedidos a potencias emergentes.

La reflexión sobre lo curricular también se vio fuertemente influenciada por el aprestamiento de las potencias ante una nueva y eventual guerra, como se evidenció con el rearme alemán “Aufrüstung” desde la llegada al poder del Nacionalsocialismo y el ascenso de Adolf Hitler en 1933; así como el posterior inicio de la Segunda Guerra Mundial en 1939. Es notable, hasta este punto, cómo la génesis de la reflexión curricular respondió a intereses políticos y pragmáticos: políticos como respuesta a mantener o imponer un *statu quo* de las potencias y pragmáticos en formar individuos para afrontar la guerra.

En este punto, es importante notar cómo la capacidad intelectual de la población se reconoce como un recurso para la guerra, bajo el entendido de que el desarrollo científico y tecnológico, en particular el asociado con el desarrollo de nuevas tecnologías bélicas, constituía un (o mejor, el) factor diferenciador que superaba la visión tradicional de la relación de fuerzas. Es así como todo este esfuerzo generó la estandarización y optimización de procesos formativos muy orientados hacia el desarrollo de nuevos materiales, la concepción y diseño de avances en la construcción en serie de armamento sofisticado, como barcos, aviones y tanques, la logística de operaciones, la automatización de procesos, la química, entre muchos otros campos.

Se podría afirmar que la concepción de currículo estaba orientada, desde lo político, a la consolidación de una cierta identidad cultural. Por ejemplo, el modelo alemán buscaba contribuir al ideal de la identidad aria imperante en la política nazi; el modelo inglés, a mantener

el ideal de imperialismo victoriano que se diluía por efecto de la guerra y los movimientos de independencia de sus colonias; y el modelo francés, en tanto que el modelo norteamericano se entendía como una proyección de la doctrina Monroe, planteada por John Quincy Adams, como una proclamación por parte de Estados Unidos de su oposición al colonialismo, que posteriormente dio sustento al expansionismo de los Estados Unidos de Norteamérica, inicialmente en América y en contraposición a los intereses expansionistas en la región de Gran Bretaña, Rusia y Francia.

Es de resaltar que, en este momento histórico, la intencionalidad en términos de identidad y ciudadanía era consolidar el ideal de identidad nacional y ciudadana perteneciente a un determinado estado. En términos concretos, se sintetiza en la tabla 1.

**Tabla 1.** Teoría del currículo técnico

| Teoría del currículo | Ideología dominante                                                 | Finalidad                                                                                                                                                                                                                        | Relación con la cultura                                                               |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Currículo Técnico    | Lenguaje científicista, relaciones burocráticas y acciones técnicas | Política y pragmática<br>Garantizar un <i>statuo quo</i> en lo político e industrial<br>Desarrollo de formación asociada con desarrollo científico y técnico necesario en el contexto de una sociedad industrial y de postguerra | Garantizar una identidad cultural asociada con un ideal político y de sociedad-nación |

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, una vez culminada la Segunda Guerra Mundial, la reflexión sobre lo curricular giró en torno a cómo apropiar los aprendizajes en la formación de recurso humano durante el conflicto bélico de los denominados modelos alemán, inglés y norteamericano y posicionarlo en sus nuevas esferas de poder político. En consecuencia, se podría decir que la discusión y reflexión sobre lo curricular se internacionalizó, posibilitando la transferencia de saberes y prácticas curriculares,

diluyéndose algunas posiciones político-culturales particulares exegéticas y dando paso a un mayor racionalismo y liberalismo, facilitando los primeros pasos hacia lo que podría considerarse una primera aproximación a una visión intercultural del currículo. Esto no solo se debió a las reflexiones curriculares en sí mismas, sino también a la migración de académicos entre Europa y Estados Unidos, lo cual posibilitó redimensionar la concepción de currículo, cediendo en alguna medida el interés político y pragmático y dándole un mayor sentido académico. Aun así, es de destacar la visión centrada en la masificación de la educación como respuesta a las nuevas realidades de mercado de la postguerra y a la implementación de los planes de reconstrucción europea, como por ejemplo el Plan Marshall y el surgimiento de nuevas potencias emergentes como Japón, China, Corea y la URSS.

Las dinámicas y tensiones surgidas a partir del 13 de agosto de 1961, con la construcción del muro de Berlín y mantenidas hasta la caída del mismo el 9 de noviembre de 1989, incidieron en la visión de lo educativo, particularmente en lo curricular. Las partes libraron una enconada disputa con la intención de transferir e imponer el ideal del modelo comunista en el caso de los países bajo dominio soviético; en el segundo, la intención fue transferir e imponer el ideal del modelo capitalista en el caso de los países bajo influencia europea y norteamericana.

La transferencia de estos ideales implicó tensiones entre la visión de cultura que se pretendía imponer (capitalista o socialista) y la propia cultura del contexto. Estas tensiones se fueron extendiendo en la misma medida que los radios de influencia se ampliaban o contraían, llevando en algunos casos a la imposición por vías de hecho, como en el caso soviético; un ejemplo de esto es lo acaecido en respuesta a la primavera de Praga en 1968, en la cual los modelos educativos soviéticos se implantaron a rajatabla. En otros casos, se dio la implantación de los modelos educativos capitalistas por vía de consenso o “negociación”, a través de acuerdos para acceder a empréstitos financieros de organismos multilaterales de crédito, como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional.

Es de resaltar que, en este momento histórico, la intencionalidad en términos de identidad y ciudadanía era consolidar el ideal de identidad internacional desde la visión de Occidente u Oriente y del

ciudadano perteneciente a una determinada comunidad de estado. En consecuencia, se habla de los ciudadanos occidentales refiriéndose a aquellas personas de la órbita estadounidense o europea; en términos concretos, se sintetiza en la tabla 2.

**Tabla 2.** Teoría del currículo práctico

| Teoría del currículo | Ideología dominante                                               | Finalidad                                                                                                                                                                                                                            | Relación con la cultura                                                                                                                                                         |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Currículo práctico   | Lenguaje humanista, relaciones liberales y acciones racionalistas | Política y racionalista<br>Transferencia y/o imposición del capitalismo o el socialismo<br>Desarrollo de formación asociada con desarrollo científico y técnico necesario en el contexto de una sociedad postindustrial y de mercado | Imponer una identidad cultural asociada con un ideal político y de sociedad occidental u oriental.<br>Primera aproximación de a lo intercultural dada la finalidad racionalista |

Fuente: elaboración propia.

Estas tensiones dieron lugar a movimientos sociales y comunitarios que se oponían a la transferencia e imposición de ideales foráneos en detrimento de las identidades culturales. Así, en la década de los 60, surgieron corrientes apoyadas en las posiciones de Makarenko, Freined, John Elliot, Paulo Freire, Lawrence Stenhouse, entre otros. Se destacan las dinámicas generadas por las protestas de mayo y junio de 1968, conocidas como Mayo francés, protestas espontáneas iniciadas por grupos estudiantiles contrarios a la sociedad de consumo, el capitalismo, el imperialismo y el autoritarismo, que en general desautorizaban las organizaciones políticas y sociales de la época, como los partidos políticos, el gobierno, los sindicatos o la propia universidad.

Tales realidades históricas conllevaron a reinterpretar lo curricular, tomando a los estudiantes como eje principal en la reflexión de los protagonistas del proceso educativo que surgen desde la identidad cultural. Esto se basa en que la sociedad y su cultura se construyen y transforman a sí mismas de manera dialéctica. Solo de este modo las sociedades son capaces de emanciparse y auto-liberarse, entendiendo

el emanciparse como lograr una mayoría de edad desde la visión kantiana y no como erróneamente se considera el rebelarse a todo y en contra de todo. El auto-liberarse se entiende como la capacidad de ser autónomo académica y económicamente de otros.

Es de resaltar que, en este momento histórico, la intencionalidad en términos de identidad y ciudadanía era consolidar el ideal de identidad dual: por un lado, una parte internacional desde la visión de Occidente u Oriente y por otro, una parte nacional o regional. De allí que comiencen a surgir categorizaciones al referirse a las identidades como “latinoamericanos”, “centroamericanos”, “afrodescendientes”, etc. Se continúa hablando de los ciudadanos occidentales, refiriéndose a aquellas personas de la órbita estadounidense o europea, pero se les da carácter nacional. En términos concretos, se sintetiza en la tabla 3:

**Tabla 3.** Teoría del currículo histórico

| Teoría del currículo | Ideología dominante                                                                                                                | Finalidad               | Relación con la cultura                                    |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------|
| Currículo crítico    | Lenguaje dialectico, relaciones de participación democráticas y comunitarias y acciones dinámicas entre el mundo natural y social. | Política y emancipadora | Recuperar o construir una identidad cultural Intercultural |

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, en este mismo periodo de tiempo se da impulso a la globalización, particularmente desde 1969, momento en el cual nace la Internet, generándose nuevas posibilidades de comunicación e interacción entre sujetos geográficamente separados, rompiendo así el concepto tradicional de frontera, potenciando el intercambio cultural e ideológico y posibilitando la consolidación de redes digitales y la internacionalización del comercio.

Al respecto de esto último, es importante resaltar el fenómeno de la internacionalización de la economía, precisamente con mayor valor a partir del 9 de noviembre de 1989, con la caída del muro de Berlín y el desmoronamiento de la URSS entre 1990 y 1991, así como la firma

en Maastricht del Tratado de la Unión Europea en 1992. En este momento, el capitalismo se impone sobre el comunismo, lo cual trae consigo dinámicas económicas, políticas y sociales que conllevan a que todos los países del mundo caminen hacia el capitalismo. Esto genera un ambiente propicio para la creación de la Organización Mundial del Comercio en 1995, la cual unificó las normas comerciales entre los países, generando un incremento del intercambio de bienes y servicios y el impacto que sobre la sociedad y la cultura implican.

A la par de este proceso de internacionalización de la economía, surgen esfuerzos orientados a la internacionalización de la educación, siendo el más relevante la Declaración de Bolonia de 1999, que conllevó la reorganización de los sistemas de enseñanza universitaria mediante la implementación del proyecto Tunning-Europa en 2001. Este proyecto busca garantizar cierto nivel de alineación en planes de estudios y titulaciones en Europa, bajo un enfoque de formación por competencias, con el objetivo de asegurar la movilidad de profesionales en el espacio europeo. Se destaca la importancia manifiesta de una educación para el desarrollo sostenible de sociedades tolerantes y democráticas. Este proyecto se caracteriza por ser de y para las universidades, enfocado en un sistema intercultural que desarrolla aprendizajes basados en resultados, centrado en los estudiantes y basado en competencias.

Esta experiencia se replicó en América Latina mediante la implementación del proyecto Tuning-América Latina 2004-2007, que conllevó a un proceso participativo que permitió consensuar el siguiente listado de competencias genéricas:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.



- Capacidad de investigación.
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- Capacidad creativa.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- Compromiso con su medio sociocultural.
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- Compromiso ético.
- Compromiso con la calidad.

En este marco de referencia el currículo y lo curricular se vio afectado, en tanto surgieron nuevas realidades a las cuales adaptarse:

- Mayores niveles de accesibilidad y disponibilidad de información académicamente relevante.
- Surgimiento de nuevos mecanismos de interacción.
- Surgimiento de nuevos tipos de aprendizaje.
- Implementación del enfoque basado en competencias.
- Consolidación de la educación virtual

Es de resaltar que, en este momento histórico, la intencionalidad en términos de identidad y ciudadanía se transforma en el reconocimiento de una identidad global, inclusiva y respetuosa desde lo local, lo que algunos reconocen como el surgimiento de una ciudadanía glocal.

## **Perfil global: una propuesta para una sociedad intercultural**

Como se ha planteado a manera de recorrido histórico, los diseños curriculares responden a contextos históricos concretos y a ideologías y visiones que, en su conjunto, articulan los perfiles de ciudadanos que se desea educar: bien sea para la producción, la profesionalización o la prospectiva de una organización educativa, de acuerdo con su misión y visión institucionales. Es de resaltar que esta visión limitada debe ser, en esencia, articulada con la visión de una región o de una nación en su conjunto, no con fines de homogeneizar, sino con el propósito de desarrollar proyectos educativos coherentes que reduzcan desfases en la empleabilidad y el bienestar de los ciudadanos.

Cabe preguntarse acerca de las transformaciones del contexto educativo 4.0 en sus dimensiones ambiental, pedagógica y digital, así como los retos para la innovación curricular en la sociedad de esta segunda década del siglo XXI. No más allá de una década, pues los vertiginosos cambios de época parecen desbordar nuestra tradicional habilidad para planear y planificar a futuro.

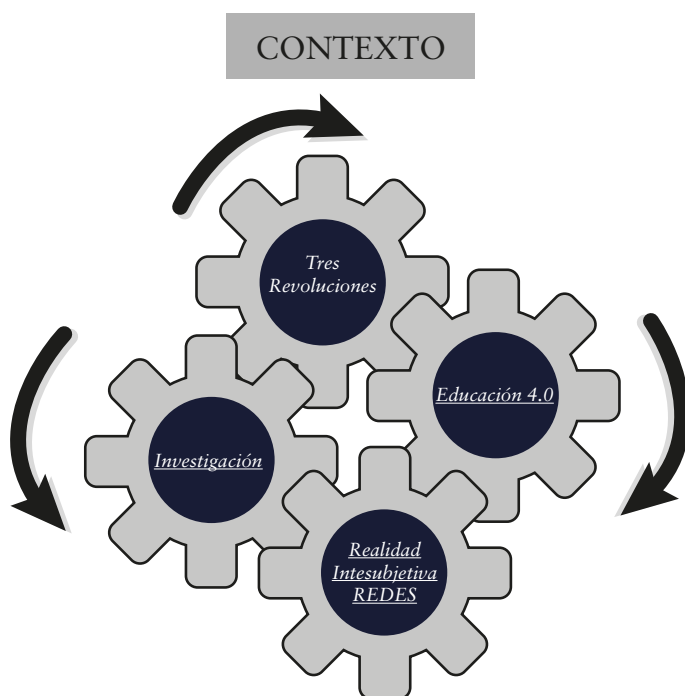
El currículo hoy tiende a ser ecosistémico como respuesta a una dinámica de interacción con el entorno que, por la inserción tecnológica, es deslocalizada. Las redes de conocimiento globales implican una comprensión de lo curricular en clave de lo glocal, es decir, una interacción permanente y directa con el entorno inmediato y el entorno global que trasciende las fronteras del territorio físico y geográfico.

Los diseños curriculares han evolucionado desde un modelo rígido, burocrático y lineal, propio de los años 20 a 60, hasta un modelo estandarizado y liberal, a partir de la década de 1970. Este currículo es modular y disciplinar en sentido estricto. Predomina la especialización y se sustenta en la rigurosidad de las ciencias. Con la inserción de la

tecnología y la migración hacia ambientes o escenarios combinados, se promueve una transformación hacia currículos personalizados que respondan a distintos estilos de aprendizaje. Los currículos, en su conjunto, deben diseñarse desde estructuras transdisciplinarias y desarrollar, además de competencias como la intercultural, las estructuras de pensamiento necesarias para fomentar una postura crítica, reflexiva y creativa que permita una adaptación permanente a los cambios y dinámicas sociales.

## Contexto educativo del siglo XXI

En principio se revisará el contexto de la educación actual para integrar, a manera de propuesta, la innovación curricular en clave de los perfiles globales (figura 2).

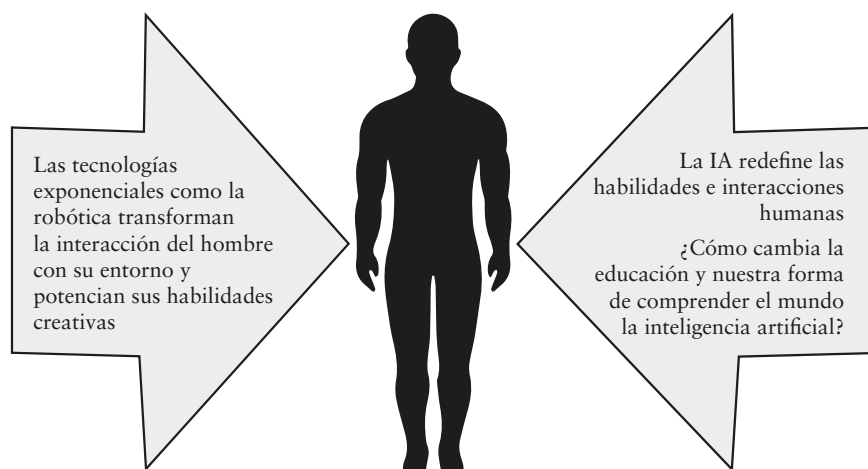


**Figura 2.** Niveles de la arquitectura curricular

Fuente: adaptado de López-Portillo (2018).

La convergencia de las revoluciones genera tensiones y nuevas tendencias en aspectos tecnológicos, políticos, económicos y sociales, a la vez que coexisten convulsiones sociales complejas como las migraciones, el ambiente de guerra global, la situación climática, entre otros. La educación 4.0 asume el reto de formar ciudadanos con la visión, las habilidades y competencias que les permitan desarrollar su potencial y, en particular, la capacidad de actuar, entender e interactuar con los demás en un escenario intercultural por naturaleza. Debe enfrentar escenarios dinámicos y complejos a la vez, por lo que las organizaciones educativas requieren revisar sus apuestas curriculares en coherencia con perfiles globales.

La convergencia de las revoluciones cognitiva, industrial 4.0 y tecnológica implica apuestas investigativas complejas que intentan dar respuesta a las nuevas demandas sociales en un contexto donde las tecnologías facilitan la interacción y comunicación inmediatas. Esta hiperconectividad desata una revolución cognitiva en sentido amplio (figura 3).



**Figura 3.** La hiperconectividad

Fuente: elaboración propia.

Los modelos tradicionales de formación presencial y formación a distancia están permeados por la inserción de la tecnología, lo que deriva en modalidades digitales y combinadas. No obstante, su estructura y arquitectura son transformadas hacia diseños ecosistémicos que, en términos de García-Peñalvo (2016), se entienden como una mejora respecto a los sistemas de información tradicionales, debido a su estructura modular, a la preponderancia de los flujos de información y a la base metodológica que soporta todo ecosistema.

En una perspectiva más amplia, los ecosistemas educativos no dependen en esencia de la tecnología. Si bien se resaltan los EDE (Ecosistemas Digitales Educativos) por la arquitectura tecnológica que los soporta, en tanto permite integrar en una interfaz todos los servicios educativos inherentes a la estructura educativa organizacional, la solidez del diseño ecosistémico radica en los diseños curriculares.

### Arquitectura curricular

La arquitectura curricular es ecosistémica en tanto se articula y transforma con su entorno. Implica no solo la ideología y postura epistemológica que la sustentan, sino la comprensión, interpretación y ruta de ejecución por parte de los actores involucrados en la organización educativa. No está relacionada con el nivel de formación; esto es, la arquitectura curricular es una parte esencial de la planeación y visión de las organizaciones educativas.

**Tabla 4.** La arquitectura curricular

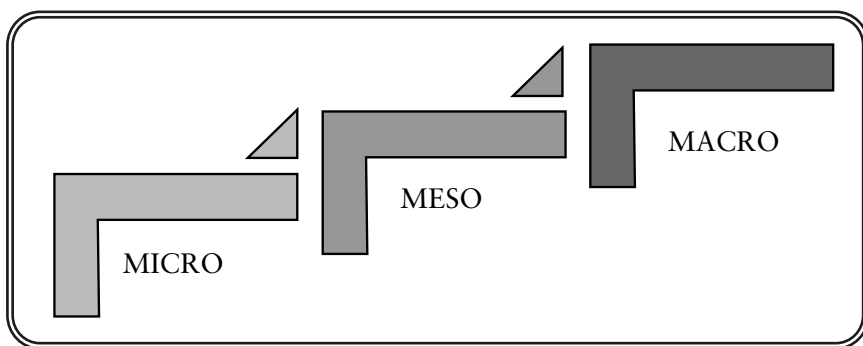
|                               |                                                                                    |                                                           |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Organismos</b>             | Procesos interrelaciones vitales.                                                  | Desarrollo basado en factores físicos del medio ambiente. |
| <b>Personas</b>               | Actividades y relaciones.                                                          | Desarrollo basado en factores físicos del ambiente.       |
| <b>Organización educativa</b> | Actividades y relaciones organizacionales formativas, administrativas, de gestión. | Entorno dual y glocal soportado en la tecnología.         |

Fuente: adaptado de García-Holgado y García-Peñalvo (2013).

La arquitectura curricular (tabla 4) supone de manera integral la organización y gestión curricular desde un enfoque ecosistémico, entendido como metáfora de los sistemas de biología. El currículo no es estático; es un diseño vivo que se transforma y se modifica en la medida en que el entorno cambia.

Tal como sucede con las interrelaciones vitales entre organismos en un ecosistema biológico natural, las personas desarrollan actividades y establecen vínculos en entornos y ambientes definidos, en su mayoría delimitados. Cuando se extrapola esta metáfora a las organizaciones en su conjunto, estas actividades y relaciones organizacionales formativas, administrativas y de gestión se desarrollan en entornos duales y locales. Esto es, son interacciones propias de la relación con el entorno inmediato y el entorno desterritorializado, propio de los ambientes digitales.

La arquitectura curricular, en su conjunto, expresa la visión institucional, es decir, la cultura organizacional propia. En un sentido amplio, la arquitectura curricular se articula con el perfil declarado en la organización y se hace evidente en la cultura institucional, así como en los niveles prospectivos y de desarrollo de esta. Se presenta en niveles (figura 4):



**Figura 4.** Arquitectura curricular en niveles

Fuente: elaboración propia.

- ✓ Nivel macro: visión de estado, de región. Se articula con políticas y lineamientos globales: perfil global.
- ✓ Nivel meso: misión y visión de la organización educativa.
- ✓ Nivel micro: despliegue organizacional. Se expresa en las concreciones curriculares y los planes de estudios definidos.

Desde un enfoque ecosistémico, la arquitectura curricular se construye en articulación con los procesos de formación y aprendizaje, en procura de un perfil global que debería constituirse para fortalecer habilidades y competencias que caracterizan a un ciudadano global; es decir, una mirada global sin alejarse de lo local, territorial y lo inmediato.

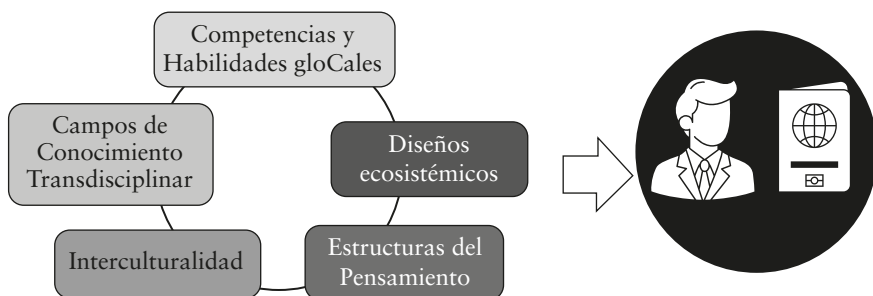
### **Perfil global: aspectos a considerar**

El perfil global se construye desde una lógica ecosistémica que pretende formar ciudadanos con habilidades y competencias que, desde una postura ética, comprendan y desarrollen de manera integral su interrelación con el entorno. Pensar el currículo desde el perfil global posibilita integrar transformaciones en el proceso de diseño. Se rompe el modelo tradicional de construcción curricular de orden disciplinar y soportado en contenidos. Se articula desde el perfil y, en coherencia con lo esperado, se plantea el diseño.

¿Qué puede esperarse de los ciudadanos globales? ¿Cuáles habilidades y competencias requieren desarrollar? ¿Cómo es la interacción en lo social y en su relación con el conocimiento? En la propuesta que se desarrolla, la arquitectura curricular se plantea desde el perfil global, no lo contrario. Una vez definido el perfil global con el cual se pretende establecer la ruta de formación en una organización educativa, se diseñan el nivel meso y micro de la estructura.

### **Aspectos integradores del perfil global**

A partir de lo planteado por Aponte (2014) para incorporar las dimensiones *internacional*, *interdisciplinar* e *intercultural* en las funciones universitarias, se deriva la propuesta de rediseñar la arquitectura curricular organizacional a partir del perfil global (figura 5).



**Figura 5.** Ciudadanía global

Fuente: elaboración propia.

Para Aponte (2014), es fundamental formar para lo global, lo cual subyace en una sólida propuesta por vincular la internacionalización como eje estructurador de la formación universitaria. Esto es, desde una perspectiva más amplia, comprender que las organizaciones educativas no pueden alejarse del nivel de la arquitectura curricular.

Los componentes integradores referidos a continuación constituyen, en su conjunto, una apuesta por formar talentos desde un enfoque global; esto es, para formar seres humanos íntegros: ciudadanos globales.

### *Componente 1: campos de conocimiento transdisciplinar*

La tradición nos ha permitido construir conocimiento desde un sólido desarrollo de las disciplinas. Los diseños curriculares y las ofertas académicas requieren una construcción desde campos de conocimiento inter y transdisciplinares. Esto permite la construcción de conocimiento desde un enfoque integrador y holístico, no fragmentado en áreas, contenidos y saberes independientes.

### *Componente 2: competencias y habilidades glocales*

La sociedad demanda desarrollar competencias y habilidades que permitan participar en las dinámicas sociales, culturales y económicas. Así pues, es necesario desarrollar competencias y habilidades para trabajar, competencias para convivir, competencias para el manejo de



herramientas informáticas y competencias para pensar, de las cuales se deriva el desarrollo de estructuras de pensamiento, tal como se ha revisado y planteado en Acero et ál. (2020, p. 85). De este modo, “las transformaciones actuales demandan un aprendizaje contextualizado y una migración hacia currículos en donde haya desarrollo de las competencias (Ibarra y Llata, 2010) requeridas para el siglo XXI que subrayan organizaciones como la Unesco, la Comisión Europea y la OCDE”. En tal sentido, se dinamizan diseños curriculares transdisciplinarios y se desarrollan competencias.

### *Componente 3: interculturalidad*

Un ciudadano global aprende a vivir y convivir en un mundo interconectado. Sus interacciones y relaciones con el entorno le permiten comprender un mundo diverso en edades, géneros, religiones, etnias, ideologías políticas, entre otros. En lo local y en lo global, las relaciones interculturales son determinantes para avanzar como sociedad (Jiménez, 2012). Los diseños curriculares son el camino hacia perfiles que dinamicen la comprensión y el ejercicio de las relaciones con los demás, exaltando las diferencias y semejanzas propias de cada cultura.

### *Componente 4: diseños ecosistémicos*

Las actividades y relaciones organizacionales formativas, administrativas y de gestión del conocimiento se desarrollan en entornos duales y globales. Las interacciones propias de la relación con el entorno van más allá de las posibilidades de lo digital. Es pertinente plantear diseños curriculares ecosistémicos desde ambientes de aprendizaje que faciliten la construcción de conocimiento pertinente que responda a las necesidades y expectativas de una sociedad dinámica.

### *Componente 5: estructuras de pensamiento*

Los diseños curriculares no se orientan desde contenidos ni disciplinas. El conocimiento y la información crecen exponencialmente. Pretender abordar el conocimiento desde una estructura curricular rígida es una

labor compleja y difícil de lograr. Por tanto, propiciar ambientes de aprendizaje que desarrollen el pensamiento lógico, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento sistémico es relevante para el desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones y la resolución de problemas. En su conjunto, es pertinente desarrollar una comprensión, interacción y relación con el entorno, entendido como un ecosistema, desde habilidades de pensamiento que, en su conjunto, generan condiciones para el ejercicio de la ciudadanía global.

## Resultados y conclusiones

El currículo es una construcción social que intenta dar respuesta a la planificación de la educación; en consecuencia, está permeado e influenciado por las realidades socioculturales que se presentan a través del tiempo. Así, la concepción de currículo se constituye en una construcción socio-histórica. La comprensión de este implica ubicarnos espacio-temporalmente o proyectarnos en el tiempo. El presente artículo presenta la relación entre currículo e interculturalidad desde la segunda década del siglo xx hasta la actualidad, mostrando su relación con conceptos como identidad y ciudadanía, así como un ejercicio proyectivo y prospectivo al concepto de currículo global y a una propuesta de lo que se denomina arquitectura curricular.

De acuerdo con lo mencionado, culmina con un ejercicio proyectivo y prospectivo al concepto de currículo global que deviene de la realidad incidida por las TIC y la transformación de la concepción de aprendizaje hasta una propuesta de lo que se denomina arquitectura curricular, que busca transformar el diseño curricular rígido, disciplinar y disciplinarizante por un diseño dinámico, inter y transdisciplinar en el marco del contexto que se denomina ecosistema de formación.

## Referencias

- Acero, O., Vargas, G., Orduz Quijano, M., Castañeda, A. y Osorio De Sarmiento, M. (2020). *La formación crítico-reflexiva en los posgrados en educación en América Latina: Experiencias desde el ejercicio docente*. Jotamar.
- Aponte González, C. (2014). *Factores de un currículo internacional en educación superior*. Universidad de Medellín.
- García-Holgado, A. y García-Peñalvo, F. J. (2013). The evolution of technological ecosystems: An architectural proposal to enhancing learning processes. *Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality*. ACM
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E. y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020163-173).
- Ibarra, M. A. y Llata, D. (2010). Niños nativos digitales en la sociedad del conocimiento: acercamientos conceptuales a sus competencias. *Razón y Palabra*, 15(72).
- Jiménez Naranjo y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 167–189. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100008).
- López-Portillo, J. R. (2018). *La gran transición: retos y oportunidades del cambio tecnológico exponencial*. Fondo de Cultura Económica.
- Malagón Plata, L. A. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 136–142. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-53072008000300013](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300013).
- Osorio Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85352029009>.
- Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional: Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 202-232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681010>.

# Capítulo 5. Innovación de las tecnologías de la información y la comunicación en educación

GILDA MABEL DELGADO SOTO  
HERNÁN DARÍO LÓPEZ SOLANO  
KATHERINE JOHANA MONTEJO GARZÓN

## Introducción

**L**as Tecnologías de la Información y la Comunicación ejercen un impacto directo en prácticamente en las dimensiones de la sociedad contemporánea, debido al papel fundamental que desempeñan en el intercambio de información y datos de diversa índole. En el ámbito educativo, ofrecen una amplia gama de posibilidades para crear nuevas formas de organización, comunicación, enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, su influencia en el ámbito pedagógico y en la generación de conocimiento sigue siendo un tema de discusión constante.

Este capítulo se estructura en dos partes. En la primera parte, se exploran dos paradigmas educativos que han contribuido a la comprensión y al estudio de la relación entre la innovación tecnológica y la educación: el construccionismo propuesto por el sudafricano Seymour Papert (1987) y la teoría del conectivismo desarrollada por el ingeniero mexicano George Siemens (2005). El objetivo es identificar los puntos

de convergencia entre estos dos autores, examinando sus principios fundamentales sobre cómo las tecnologías de la información y comunicación han transformado no solo la enseñanza, sino también el proceso de aprendizaje.

La segunda parte de este capítulo se enfoca en presentar algunas innovaciones tecnológicas y su potencial contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad. Entre estas innovaciones, se destaca la inteligencia artificial, una tecnología que ha estado presente en la sociedad durante poco más de una década y cómo, a través del análisis de datos, puede mejorar el rendimiento escolar y prevenir la deserción. También explora la realidad virtual y la realidad aumentada como tecnologías disruptivas que pueden facilitar la comprensión de los contenidos académicos.

## **Teoría construccionista: aprendizaje mediante la codificación del mundo**

Seymour Papert (1987) formuló la teoría construccionista como una adaptación del constructivismo de Piaget a los desafíos contemporáneos de la sociedad. En esta teoría, Papert argumenta que el aprendizaje se produce cuando los estudiantes asumen un rol activo en el diseño y construcción de artefactos que les permiten acceder al conocimiento. En el centro de esta perspectiva se encuentra la tecnología, que facilita la conexión entre los estudiantes y crea un entorno de aprendizaje en el que interactúan y resuelven problemas que implican procesos cognitivos, mediación y creación.

Uno de los aspectos clave del construccionismo es que la programación puede servir para que los estudiantes den forma a sus ideas mediante el diseño de dispositivos virtuales para el aprendizaje a través de lenguajes de programación. Este proceso estimula el fortalecimiento de habilidades del siglo XXI, como la resolución de problemas, la creatividad y la lógica computacional. El objetivo es que el software vaya más allá de ser simplemente una herramienta de codificación y compilación, convirtiéndose en un medio para comunicar ideas, formular soluciones y crear artefactos que den nuevo significado al mundo.

Desde la perspectiva del construccionismo, la innovación tecnológica en educación implica proporcionar a los estudiantes herramientas digitales que les permitan crear proyectos auténticos y significativos, basados en su motivación personal. La interacción con entornos virtuales y la creación de contenido digital no solo fomentan un conocimiento profundo, sino que también promueven habilidades de colaboración, comunicación y pensamiento crítico. En palabras de Papert, el objetivo es empoderar a cada individuo (Papert, 1995), permitiendo que los estudiantes se conviertan en diseñadores y constructores de su propio proceso de aprendizaje al utilizar las tecnologías de la información y comunicación como vehículos para establecer conexiones significativas entre conceptos y experiencias.

Papert desarrolló el construccionismo en el Laboratorio de Medios del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) como un marco teórico centrado en el aprendizaje, apoyado principalmente por herramientas tecnológicas. En colaboración con el científico Marvin Minsky, Papert diseñó un lenguaje de programación que superaba las limitaciones de comprensión de programas como BASIC o Fortran. Así nació Logo, una herramienta que permite a los estudiantes diseñar varios tipos de figuras mediante comandos en un entorno amigable, basado en principios de lógica y matemáticas, donde controlan una “tortuga” para crear composiciones geométricas.

Aunque Logo no se clasifica como una herramienta de inteligencia artificial, su desarrollo y enfoque comparten objetivos similares con la inteligencia artificial en términos de emulación de la cognición y diseño de entornos que pueden aprender patrones y mejorar la experiencia del usuario. Papert reflexionó sobre Logo como la encarnación de los principios construccionistas, afirmando que “el trabajo con computadoras puede ejercer una poderosa influencia sobre la manera de pensar de la gente y mi enfoque ha sido explorar cómo dirigir esta influencia en direcciones positivas” (Papert, 1985, p. 43).

## Redes para conectar: Siemens y el conectivismo

George Siemens (2004) es un destacado académico en el campo de la educación en entornos digitales. Argumenta que los paradigmas educativos tradicionales no logran explicar adecuadamente la dinámica de generación, transferencia y asimilación de conocimiento en un entorno educativo caracterizado por el uso de las tecnologías de la información y comunicación. En respuesta a esta necesidad, Siemens propone una teoría pedagógica que coloca a dichas tecnologías en el centro de la acción educativa y busca comprender las relaciones entre el aprendiz, el conocimiento y las comunidades de aprendizaje en línea. Esta teoría se conoce como “conectivismo”.

Siemens (2005) señala que las teorías educativas convencionales, como la conductista, la cognitivista y la constructivista, se desarrollaron en un contexto en el que la tecnología no tenía un impacto significativo en el aprendizaje. Sin embargo, en las últimas dos décadas, los dispositivos tecnológicos han transformado la comunicación y el aprendizaje. En este nuevo contexto, Siemens argumenta que las teorías del aprendizaje deben reflejar los entornos sociales y tecnológicos subyacentes.

El conectivismo aborda la lógica de la sociedad digital, donde el acceso a la información es ubicuo gracias a la proliferación de dispositivos móviles y a la accesibilidad de internet. Según Siemens, el conocimiento ya no reside únicamente en las mentes individuales, sino que se distribuye en redes y sistemas complejos, como las redes digitales y las redes sociales. En este contexto, aprender implica conectarse y participar activamente en estas redes, desarrollando habilidades para buscar, categorizar, validar y sintetizar información de diversas fuentes.

El conectivismo también destaca el papel de los dispositivos tecnológicos para generar nuevas formas de comunicación, interacción y desarrollar la autonomía de los aprendices en su proceso de adquisición de nuevos conocimientos. La comunicación ya no se limita a la interacción entre personas, sino que puede involucrar dispositivos, plataformas en línea, recursos digitales y sistemas de inteligencia artificial. Esto descentraliza el conocimiento y establece conexiones con expertos en línea, comunidades de aprendizaje y algoritmos que procesan grandes cantidades de información.

Según Siemens, en el conectivismo, la interacción y la colaboración son esenciales para el aprendizaje. Los estudiantes pasan de ser consumidores pasivos de contenido a productores activos, contribuyendo, cuestionando, analizando y colaborando con otros en un entorno en línea conectado. El conectivismo reconoce que el aprendizaje es un proceso dinámico y distribuido en el que la capacidad de conectarse y aprender en colaboración con otros es fundamental para la comprensión y la resolución de problemas. El aprendizaje se concibe como un proceso continuo de creación de nuevas conexiones en entornos mediados por tecnologías de la información y comunicación y su control no recae en un individuo, sino que es el resultado de la cocreación de inteligencias humanas y artificiales.

### **Conectivismo y construccionismo: convergencia y sinergia**

El conectivismo y el construccionismo convergen en la importancia que le otorgan a la participación del estudiante en sus procesos de aprendizaje. En ambas teorías, se ubica al estudiante en el centro de la discusión pedagógica, en la que la mediación tecnológica juega un rol fundamental, porque potencia la experiencia directa, la creación de contenido y la colaboración en redes virtuales de aprendizaje.

Por otra parte, ambas teorías educativas coinciden en que en el universo digital reside la construcción colectiva del conocimiento. Además, esos datos se distribuyen y conectan mediante redes de intercambio que favorecen la colaboración entre aprendices, con múltiples herramientas para responder a los intereses y prioridades de cada actor educativo que participa en este proceso. Esta manera de colaborar virtualmente es evidencia de los fundamentos que constituyen tanto el construccionismo como el conectivismo, por su pertinencia para dar respuesta a las demandas de sociedades con procesos globalizadores altamente consolidados.

La innovación en las Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación, en el marco del construccionismo de Papert y el conectivismo de Siemens, significa una transformación importante en la manera de educar a las sociedades contemporáneas. La tecnología se convierte en una herramienta para empoderar a los aprendices



como participantes activos en la creación de conocimiento y como productores en comunidades globales que han migrado paulatinamente todos sus procesos al universo digital que ofrece internet. Ante este nuevo ecosistema, el papel del maestro se transforma para facilitar, guiar y promover el adecuado desenvolvimiento de los aprendices en entornos digitales.

Ambas teorías concuerdan en la necesidad del desarrollo de nuevas habilidades, como la autonomía, la capacidad de trabajar de manera colaborativa, el pensamiento crítico, la flexibilidad y la resiliencia, que les permita adaptarse a las lógicas de un mundo hiperconectado. Combinar y llevar estas teorías a la escuela redefinirá cómo se enseña y se aprende y establecerá una base sólida para formar ciudadanos preparados para afrontar los límites y alcances de la sociedad digital del siglo XXI.

Por otro lado, Badia-Martí (2022) señala cómo las tecnologías de la información y comunicación han tenido un profundo impacto en diversas esferas de la sociedad y la educación no ha sido una excepción. Este fenómeno se encuentra respaldado por las declaraciones de la ONU en 2015, cuando estableció la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En esta agenda, se destacó el potencial de las tecnologías de la información y comunicación y la conectividad a nivel mundial para generar oportunidades de progreso en la sociedad, superar la brecha digital y fortalecer las sociedades del conocimiento. En este contexto, es esencial analizar las innovaciones tecnológicas que han emergido en el ámbito educativo.

## **Tecnología en la educación**

Comprender el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito pedagógico es esencial para promover la diversidad, la inclusión y la estructuración atractiva y accesible de los conocimientos. Estas herramientas contribuyen significativamente a la cultura educativa y a las diversas tipologías de aprendizaje, fortaleciendo así los procesos formativos y promoviendo la adquisición de competencias fundamentales en la educación. La tecnología digital desempeña un papel crucial al proporcionar un conjunto de habilidades que amplían las perspectivas hacia un mundo cibercultural (Unesco 2023).

En este sentido, Jiménez Becerra (2022) introduce la subciencia de la “Cibercultura” (p. 13), una mirada frente a los desafíos que la educación enfrenta en la apropiación de la tecnología, como la “tecnosociedad” (p. 13), que expone retos que están distantes de la informática educativa. El lenguaje requiere evolucionar en las miradas tímidas de la mediación o ambientes de aprendizaje, que solo instrumentalizan. Estos retos son impulsados por la Unesco (2023) con “La Educación para la Ciudadanía Mundial”, en búsqueda de un mundo en paz sobre la base del desarrollo sostenible.

Según Jiménez Becerra (2022), desde la perspectiva pedagógica y didáctica, la experiencia de aprendizaje de los ciudadanos digitales continuará en la construcción de un mundo más sosegado, comprensivo, en paz y sostenible. En este contexto, las tecnologías son fundamentales al servir de marco que contribuye a la resolución de los problemas territoriales. Esta circunstancia sugiere que los investigadores deben abordar temas de tecnosociedad mediante el diseño de propuestas que faciliten la implementación de soluciones tecnológicas en diversos entornos.

Del mismo modo, el Informe GEM (2023) explora la incorporación de la tecnología en la educación global desde perspectivas clave como la relevancia, “equidad, escalabilidad y sostenibilidad” (p. 1). Enfatiza que los sistemas educativos deben poner siempre los intereses de los estudiantes en el centro, abogando por el uso de tecnologías digitales para respaldar una educación centrada en la interacción humana y no para reemplazarla. Analiza los desafíos educativos que podrían abordarse mediante un uso adecuado de la tecnología, al mismo tiempo que reconoce que algunas soluciones actuales pueden tener efectos perjudiciales. El informe aborda cuestiones relacionadas con el acceso, la equidad y la inclusión en la educación, explorando cómo la tecnología puede cerrar brechas para estudiantes desfavorecidos y asegurar la entrega de conocimientos de manera más atractiva y asequible. Se concentra en mejorar la calidad tanto en la enseñanza de competencias fundamentales como en el desarrollo de competencias digitales esenciales para la vida cotidiana. Además, destaca el papel de la tecnología en la gestión del sistema educativo, haciendo hincapié en la evaluación de datos y en otra información de gestión.

Percibir la evolución de la transformación digital que ha experimentado la humanidad en los últimos tiempos y cómo esto ha impactado en el campo de la educación es crucial para apreciar los avances en investigación que están impulsando nuevas pedagogías. Estos avances están dando lugar a la optimización de procesos, la creación de modelos en ecosistemas educativos híbridos y flexibles y la promoción de enfoques disruptivos centrados en la formación de docentes.

Por otro lado, uno de los retos en la educación es la incursión de la inteligencia artificial, Tuomi (2018) menciona que el uso de la inteligencia artificial también ha sido fundamental en el apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Se han desarrollado aplicaciones y programas que pueden ayudar a detectar dificultades como la dislexia, o trastornos como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Además, la inteligencia artificial ha demostrado ser esencial para apoyar a estudiantes con problemas de visión y audición, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Unesco, 2020).

Teniendo en cuenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el uso de inteligencia artificial en la educación puede contribuir al cuarto objetivo, que busca asegurar una educación inclusiva y equitativa, que sea eficiente y eficaz para todos. La inteligencia artificial puede facilitar oportunidades de aprendizaje permanente, ético y equitativo y puede promover la transparencia y la igualdad, como se menciona en el Consenso de Beijing sobre inteligencia artificial y educación, de acuerdo con la Unesco (2019).

En la actualidad, la inteligencia artificial ha avanzado aún más y se utiliza en el análisis de datos, conocido como Learning Analytics. A través del análisis de datos, se recopila una gran cantidad de información sobre los estudiantes, incluyendo patrones de comportamiento. Esta información se utiliza para desarrollar materiales de aprendizaje personalizados y adaptativos que se ajustan a las habilidades y necesidades de cada estudiante. Ejemplos de plataformas que utilizan esta tecnología son Khan Academy, Duolingo y Knewton (Unesco, 2023).

El rápido avance tecnológico ha sido aún más evidente debido al confinamiento causado por la pandemia de COVID-19 en 2020 y 2021. Esto ha acelerado el desarrollo de tecnologías disruptivas, lo que

significa que hablar de innovación en la actualidad abarca un espectro amplio que incluye no solo tecnologías digitales, sino también inteligencia artificial, realidad virtual y realidad aumentada, entre otras. (Mathrani et ál., 2021, Profuturo/OEI, 2023).

Es importante destacar que la inteligencia artificial no es una novedad reciente en el campo tecnológico. El término lo acuñó el científico John McCarthy en 1956 durante la conferencia de Dartmouth y se ha desarrollado y evolucionado desde los años 50. Desde entonces, la inteligencia artificial ha estado en constante desarrollo y evolución. Rouhiainen (2018) define la inteligencia artificial como el potencial que tienen las máquinas para ejecutar algoritmos, a través de los cuales son capaces de aprender de los datos y, de manera análoga a como lo haría una persona, aplicar ese aprendizaje en la toma de decisiones.

Aunque para algunos son tareas que realizan androides o que se encuentran en los programas de ciencia ficción, están presentes en la vida diaria de las personas desde hace tiempo. Por ejemplo, los algoritmos del correo electrónico para identificar y filtrar el correo spam, así como las sugerencias de contenido de YouTube, Facebook o Netflix, se generan con base en algoritmos de inteligencia artificial y se utilizan a diario casi sin darnos cuenta.

La inteligencia artificial ha tenido un impacto significativo en la educación y se ha desarrollado a lo largo de varias décadas. Desde la década de los 80, se han creado sistemas de tutoría inteligente (STI o ITS, por las siglas en inglés de *Intelligent Tutoring System*) que han demostrado éxito en áreas como las matemáticas y la física. Estos sistemas ofrecen asistencia continua a los estudiantes, respondiendo a sus preguntas y proporcionando retroalimentación. Además, recopilan información sobre el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes, lo que permite comprender sus hábitos académicos.

Los sistemas de tutoría inteligente tienen numerosas ventajas, como la personalización del aprendizaje, la retroalimentación en tiempo real, la accesibilidad, la continuidad del aprendizaje y el ahorro de tiempo para los educadores. También pueden influir en el compromiso y la motivación de los estudiantes, además de proporcionar datos valiosos para tomar decisiones en la educación. Sin embargo, es importante reconocer que estos sistemas también tienen limitaciones, como la falta

de empatía y apoyo emocional hacia los estudiantes, así como la posible dependencia de la tecnología. El papel del docente sigue siendo fundamental para brindar un acompañamiento adecuado.

Además, ProFuturo/OEI (2023) refiere que la inteligencia artificial se emplea de manera sistémica para predecir el rendimiento escolar y detectar posibles dificultades de aprendizaje y la deserción escolar de manera preventiva. Esto permite intervenir tempranamente y brindar apoyo a los estudiantes que puedan estar experimentando dificultades académicas.

La inteligencia artificial ha encontrado aplicaciones significativas en la docencia, donde ha demostrado ser una herramienta valiosa para apoyar a los educadores y fortalecer las habilidades de aprendizaje de los estudiantes. Según Andreoli et ál. (2022) y Unesco (2023), la inteligencia artificial se utiliza para tareas como el seguimiento de las actividades de los estudiantes, la automatización de tareas administrativas, la respuesta a preguntas a través de chatbots, la creación de evaluaciones y la detección de plagio. Esto ha permitido a los docentes ahorrar tiempo en tareas administrativas y brindar retroalimentación instantánea a los estudiantes.

Además, Andreoli et ál. (2022) exponen que la inteligencia artificial se ha transformado en un elemento importante para la investigación educativa. Puede recopilar información a través de técnicas de recomendación, análisis de información en las redes y análisis de datos, lo que facilita la experimentación en el aula, la validación de hipótesis y metodologías y la creación de nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje capaces de adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a su entorno.

Por otro lado, Luque (2020) determina que la realidad virtual se ha utilizado en diversas aplicaciones, aunque a menudo se asocia con videojuegos y entretenimiento. En educación, la realidad virtual ofrece la posibilidad de aprender a través de experiencias inmersivas. Los simuladores y dispositivos interactivos permiten a los estudiantes experimentar situaciones de la vida real, lo que puede ser especialmente beneficioso para prácticas o conceptos que requieran una comprensión práctica. Estas experiencias motivan el proceso de enseñanza-aprendizaje y promueven una mayor interacción con los contenidos.

En el ámbito educativo, la realidad virtual es una herramienta poderosa que va más allá de la simple lectura y memorización de contenidos, permitiendo aprender a través de experiencias inmersivas. Esto es evidente en situaciones que requieren práctica ya que se utilizan simuladores con sensores que capturan las respuestas sensoriales de los individuos. Estas experiencias son muy motivadoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sousa-Ferreira et ál., 2021) y fomentan una interacción más profunda con los contenidos de diversas asignaturas. Así, la realidad virtual emerge como una herramienta para transformar los modelos educativos, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje con la motivación que proporciona a estudiantes y docentes.

Como lo han indicado previamente Toala-Palma et ál. (2020), la realidad virtual ha demostrado tener una incidencia positiva en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Además, esta tecnología tiene el potencial de contribuir al desarrollo de las inteligencias múltiples ya que involucra procesos lógicos, espaciales y artísticos en la creación y aplicación de herramientas pedagógicas. Esto, a su vez, fortalece el desarrollo de nuevas habilidades en los estudiantes y promueve un enfoque educativo constructor.

La realidad virtual se manifiesta en diversos sistemas, como videojuegos, películas en 3D, vídeos en 360°, simuladores y aplicaciones que sumergen a los usuarios en entornos virtuales mediante el uso de cascos o gafas de realidad virtual. Estas tecnologías encierran un gran potencial para enriquecer los procesos educativos al simplificar la explicación de conceptos complejos y transformar lo abstracto en algo concreto y manipulable. Por ejemplo, se pueden encontrar aplicaciones que muestran de manera interactiva cómo varía una curva en un plano cartesiano al modificar una variable, o herramientas que permiten observar el funcionamiento de las redes neuronales cerebrales.

La realidad virtual se utiliza en una variedad de contextos educativos, desde aplicaciones que muestran comportamientos de Figuras en el plano cartesiano hasta simulaciones de procesos complejos. Estas tecnologías tienen el potencial de transformar el modelo educativo al hacer que los contenidos abstractos sean concretos y manipulables.

Además, es importante mencionar la Realidad Aumentada, que implica el uso de dispositivos tecnológicos como teléfonos móviles

y tabletas para superponer información en tiempo real en el entorno real, como lo señala Luque (2020). En un sistema de realidad aumentada se emplean códigos QR (Quick Response) que enlazan a contenidos que pueden presentarse en forma de texto, vídeo, imágenes, animaciones o audio, entre otros formatos. Estos códigos QR son muy versátiles ya que pueden integrarse en un espacio reducido, como un libro o una guía de trabajo, imprimirse en etiquetas adhesivas o existir como una imagen digital. Además, dado que la información a la que apuntan es de naturaleza digital, esta se puede modificar con facilidad, lo que la convierte en datos dinámicos y adaptables a diversas necesidades. La creación de estos códigos QR es sencilla, pues existen muchos generadores de códigos disponibles, muchos de acceso gratuito.

La Realidad Aumentada puede manifestarse a través de dibujos específicos o marcadores preconfigurados vinculados a modelos en 3D que representan imágenes o simulaciones visibles en la pantalla de dispositivos móviles. En otras ocasiones, la realidad aumentada se basa en el Sistema de Posicionamiento Global (GPS) como en aplicaciones de teléfono móvil que permiten la identificación y el detalle de estrellas, planetas y constelaciones en el cielo. Otros ejemplos de esta tecnología incluyen la traducción instantánea a diferentes idiomas, proporcionada por traductores en línea como Google Traductor, o la aplicación Plickers, que se apoya en marcadores predefinidos (formas preconfiguradas) para indicar respuestas a preguntas previamente establecidas por el docente en el entorno de un aula.

Cabe señalar que, en un estudio realizado por Turan y Gülşah (2021), se presenta que las actividades realizadas con realidad aumentada pueden tener un impacto positivo en estudiantes con necesidades educativas especiales, además de otros estudios que, según el mismo autor ya lo habían señalado previamente. En el estudio se sostiene que las aplicaciones de realidad aumentada, al igual que las tecnologías de realidad virtual ayudan a fortalecer los aprendizajes de conceptos abstractos.

La inteligencia artificial, la realidad virtual, la realidad aumentada y otras tecnologías disruptivas son importantes para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que responden a las necesidades del siglo XXI, donde la sociedad se transforma gracias al

avance de la tecnología y genera nuevos desafíos en cuanto a empleos y formas de actuar en ella (Unesco, 2023).

Es importante entender cómo la mediación tecnológica contribuye al aprendizaje. Mayorga Torres et ál. (2022) llevaron a cabo un estudio comparativo en el que evaluaron la aplicación de tecnologías colaborativas en contraste con el enfoque tradicional de enseñanza. El estudio se desarrolló durante tres semestres académicos, abarcando seis grupos de referencia. En este periodo se implementaron procesos de aprendizaje colaborativo para analizar el impacto de estos enfoques educativos.

Los resultados obtenidos en la investigación llevaron a los autores a concluir que los métodos de enseñanza y aprendizaje que hacen uso de tecnologías, innovación y desarrollo, en comparación con los enfoques prácticos, ofrecen soluciones que satisfacen las necesidades sociales de las comunidades. Así, la integración de tecnologías colaborativas en el entorno educativo, en modalidades presenciales, a distancia, virtuales o híbridas, contribuye a potenciar los planes académicos y las metodologías aplicadas en el aula, mejorando así los procesos formativos.

Según el estudio de Amórtégui et ál. (2022), las clases espejo han emergido como una estrategia complementaria al aprendizaje colaborativo. Estas clases permiten a los estudiantes intercambiar perspectivas tanto con profesores como con sus pares, tanto dentro como fuera de su institución y tanto a nivel nacional como internacional. Los resultados del estudio indicaron que esta estrategia incrementó la motivación y el compromiso de los estudiantes en la resolución de problemas de programación. Además, se destacó que este enfoque pedagógico fomenta la interacción entre redes académicas, impulsando la interculturalidad, la inclusión y, en general, el fortalecimiento de habilidades y destrezas como trabajar en equipo, desarrollar el pensamiento crítico, resolver problemas y tener una comunicación efectiva. Esto, a su vez, contribuye a la inclusión, la investigación, el progreso regional, la innovación tecnológica y la educación integral.

En su trabajo, Anzola et ál. (2022) resaltan la aplicación de la tecnología de aprendizaje automático en el ámbito de la robótica. En este contexto, el grupo de investigadores y los semilleros de investigación “GUIAS” han dirigido sus esfuerzos hacia la analítica de datos



respaldada por la inteligencia artificial para abordar desafíos a través de proyectos en programas académicos como Ingeniería Electrónica, Mecatrónica, Sistemas y Estadística. Estos proyectos de inteligencia artificial han tenido aplicaciones en sectores como las telecomunicaciones, la educación y la industria.

Dentro del campo del aprendizaje automático, según se menciona en estudios previos (del Barrio et ál., 2022; Rudkowskyj Hernanz, 2019, citados por Anzola et ál., 2022), se pueden identificar tres categorías principales: (a) el aprendizaje supervisado, que se enfoca en el análisis de datos de entrada y salida para descubrir patrones o rutas en algoritmos que permiten tomar decisiones binarias (sí o no); (b) el aprendizaje no supervisado, que emplea algoritmos para analizar el conjunto completo de datos y cuyos resultados son interpretados por expertos técnicos para realizar observaciones, predicciones o interpretaciones basadas en criterios de precisión y rendimiento; y (c) el aprendizaje por refuerzo, que utiliza algoritmos óptimos evaluados con criterios de desempeño para seleccionar la mejor solución. Este enfoque da lugar al desarrollo de máquinas autónomas, similares a robots, capaces de realizar tareas sin necesidad de intervención humana, basándose en el aprendizaje automático integrado en un complejo sistema de hardware y software.

## Resultados y conclusiones

La comprensión de la inteligencia artificial, la realidad virtual y la realidad aumentada, junto con otras tecnologías disruptivas, desempeña un papel crucial en el fortalecimiento de la educación y el desarrollo de habilidades que demanda el siglo XXI. Estas herramientas permiten a los educadores brindar experiencias de aprendizaje más enriquecedoras y adaptadas a las necesidades de los estudiantes, lo que prepara a las futuras generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad en constante evolución impulsada por la tecnología.

Así como lo destacó Profuturo y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2023), el papel desempeñado por cada actor resulta fundamental en

la adopción de la inteligencia artificial en la educación. Es imperativo establecer alianzas entre las instituciones educativas, el gobierno y las empresas que han avanzado rápidamente en el desarrollo de nuevas tecnologías de inteligencia artificial. Estas alianzas tienen el potencial de aumentar significativamente el acceso al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, lo que contribuirá a reducir las brechas de apropiación tecnológica entre docentes y estudiantes, sin importar su ubicación geográfica.

Además, como señala la Profuturo y OEI (2023), es fundamental abordar los desafíos relacionados con la ciberseguridad de la información en el contexto de la educación. Para lograrlo de manera efectiva, es necesario fomentar la colaboración entre expertos en tecnología y pedagogía. De esta manera, podemos avanzar hacia la implementación de tendencias en inteligencia artificial que sean responsables y éticas. Este escenario representa un futuro deseable para la educación en América Latina, donde la creación de redes interinstitucionales, con el respaldo de organismos multilaterales, puede contribuir significativamente al logro de los objetivos.

Como lo menciona Tuomi (2018), todas las acciones que emprenden los seres humanos se fundamentan en anticipaciones sobre el futuro. Aunque no se puede tener certeza sobre lo que acontecerá en el futuro, se pueden concebir posibilidades y llevar a cabo acciones según el conocimiento actual. La comprensión más profunda del presente y el pasado proporciona una base sólida para vislumbrar las oportunidades y desafíos que el futuro reserva.

En este sentido, al evaluar las implicaciones de la inteligencia artificial, es fundamental no limitarse a considerar su estado actual, sino también proyectar hacia el futuro, cuando su uso esté plenamente arraigado en la sociedad. La inteligencia artificial tiene el potencial de introducir nuevos enfoques en la educación, transformando tanto los métodos de enseñanza como el aprendizaje mismo. Esto, a su vez, puede dar lugar a cambios significativos en la sociedad que requerirán que las instituciones educativas se adapten a diversos desafíos. En resumen, la inteligencia artificial ha revolucionado la educación al ofrecer un aprendizaje más personalizado, retroalimentación oportuna y la

capacidad de predecir y abordar problemas académicos antes de que se conviertan en obstáculos significativos para los estudiantes.

En otro sentido, según Trobat (2023), se plantea la preocupación sobre el impacto de la cibercultura en la sociedad a nivel global, abarcando “escalas macrosociales, transnacionales y transculturales” (p. 199). Este fenómeno se manifiesta en las interacciones entre individuos en el ciberespacio, mediadas por diversos dispositivos tecnológicos, dando lugar a una “deslocalización y relocalización cultural”. Esto sitúa la era del conocimiento en un consumismo digital que se percibe como el “boom mediático y tecnológico” en diversos aspectos, especialmente en el ámbito educativo. La era digital representa una nueva dinámica en las relaciones sociales ya sean formales, informales o de ocio, dando forma a ciberculturas que, de cierta manera, despojan a las relaciones humanas de su calidez.

## Referencias

- Amórtegui, M. P., Correa, A. J. y Jimenez, J. H. (2022). Clases espejo como estrategia pedagógica para el aprendizaje de algoritmos y el fortalecimiento de habilidades blandas. *Memorias*, 290–304. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/5733/5480>
- Andreoli, S., Batista, A., Fucksman, B., Gladkoff, L., Martinez, K. y Perillo, L. (2022). *Inteligencia artificial y educación: Un marco para el análisis y la creación de experiencias en el nivel superior* (C. d. Citep, Recopilador). <http://citep.rec.uba.ar/publicaciones>
- Anzola Anzola, J. P., Balán, L. M., Palacios-Chavarro, J. A. y Danna Buitrago, J. P. (2022). *La robótica y automatización industrial: Una perspectiva desde el aprendizaje automático*. <http://hdl.handle.net/11371/5296>
- Badia-Martí, A. M. (2022). Transformar nuestro mundo, la agenda 2030 para el desarrollo sostenible: ¿Es posible seguir una agenda universal? *Iustitia et Pulchritudo*, 3(2), 53–61. <http://ipc.org.pa/ojs/index.php/iepl/article/view/315/497>
- Jiménez Barrera, L. (2012). Fundamentos históricos y filosóficos de la inteligencia artificial. ucv-hacer, *Revista de Investigación y Cultura*, 1(1), 87-92. <https://www.redalyc.org/pdf/5217/521752338014.pdf>

- Downes, S. (2014, 21 de abril). Connectivism as learning theory. *Half a Hour*. <https://halfanhour.blogspot.com/2014/04/connectivism-as-learning-theory.html>
- Luque, J. (2020). *Realidad virtual y realidad aumentada*. Revista Digital de ACTA. Publicación patrocinada por Centro de Desarrollo Rural [CEDRO]. [https://www.acta.es/medios/articulos/ciencias\\_y\\_tecnologia/063001.pdf](https://www.acta.es/medios/articulos/ciencias_y_tecnologia/063001.pdf)
- Mathrani, A., Sarvesh, T. y Umer, R. (2021). Digital divide framework: Online learning in developing countries during the COVID-19 lockdown. *Globalisation, Societies and Education*, 20(5), 625–640. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1981253>
- Mayorga Torres, Ó., Torres Sotelo, B. C. y Mayorga Torres, G. N. (2022). Estudio comparativo de la aplicación de tecnologías colaborativas en el desarrollo de ambientes de aprendizaje. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/2614>
- Papert, S. (1987). Desafío a la mente: Computadores y educación. En *Desafío a la mente: computadores y educación* (p. 255). Buenos Aires: Ediciones Galápagos. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1199938>
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños*. Buenos Aires: Ediciones Paidós. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1200018>
- ProFuturo y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Profuturo/OEI]. (2023). *El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina*. ISBN: 978-84-86025-22-9. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/oei-profuturo-y-unesco-abordan-juntos-el-futuro-del-aprendizaje-en-iberoamerica>
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial* (Primera ed.). Madrid: Alienta Editorial. ISBN: 978-84-17568-08-5. Primera edición: noviembre de 2018. [https://static0planetadelibroscom.cdnstatics.com/libros\\_contenido\\_extra/40/39308\\_Inteligencia\\_artificial.pdf](https://static0planetadelibroscom.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/40/39308_Inteligencia_artificial.pdf)
- Siemens. (2005). *Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital*. [https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/\\_media/cursos/tic/s1x1/modul\\_3/conectivismo.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf)
- Sousa-Ferreira, R., Campanari-Xavier, R. y Rodrigues-Ancioto, A. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. *Revista Científica General José María Cordova*, 19(33), 223-241. <https://doi.org/10.21830/19006586.728>

- Toala-Palma, J., Arteaga-Mera, J., Quintana-Loor, J. y Santana-Vergara, M. (2020). La realidad virtual como herramienta de innovación educativa. *Episteme Koinonia*, 3(5). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/258/2581039017/2581039017.pdf>
- Tuomi, I. (2018). *The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education: Policies for the future* (Eds. Cabrera, M., Vuorikari, R. y Punie y.). Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/12297>
- Turan, Z. y Gülşah, A. (2021). Augmented reality technology in science education for students with specific learning difficulties: Its effect on students' learning y views. *Research in Science & Technological Education*, 39(4), 506–524. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1901682>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges y Opportunities for Sustainable Development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y educación. Perfiles Educativos*, 45(180), 176-182. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2023). *International forum on AI and education: Steering AI to empower teachers y transform teaching, 5-6 December 2022; Analytical report*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377251>

# Índice onomástico

## A

Acero, Óscar: 7, 79, 83, 87, 104 y 106.  
Acuña, Carmen Claudia: 40.  
Aguayo, Gonzalo: 40.  
Aguiar, Brumell: 33 y 36.  
Aguiar, Jorge: 33 y 36.  
Aguirre-Burneo, María Elvira: 36.  
Albanidis, Evaggelos: 37.  
Allan, Evan: 52.  
Almidón, Carlos Alcides: 33 y 36.  
Alonso García, Santiago: 36.  
Amórtegui, María Patricia: 119 y 122.  
Andreoli, Silvia: 116 y 122.  
Andreouli, Eleni: 77 y 84.  
Anzola, John Petearson: 119, 120 y 122.  
Aponte, Claudia: 102, 103 y 106.  
Artavia, Cindy: 44, 47, 59, 61, 64 y 65.  
Arteaga-Mera, Jéssica Lourdes: 124.  
Aslam, Wali: 36.  
Aunión-Villa, Juan: 40.

## B

Badia-Martí, Ana M.: 112 y 122.  
Badilla-Murillo, Félix: 40.  
Baena-Rojas, José Jaime: 27 y 36.  
Balán, Laura Marcela: 122.  
Barrera, Luis: 6, 7, 15, 69, 77 y 122.  
Barrón-Tirado, María Concepción: 24 y 37.

Barry, Janice: 48, 52 y 65.  
Batista, Alejandra: 122.  
Bayona-Rodríguez, Hernando: 26 y 38.  
Beacon, Griselda: 52, 57 y 65.  
Belli, Simone: 24, 36 y 38.  
Bellido González, María Mercedes: 38.  
Bello, Juan: 59 y 66.  
Berlanga, Benjamín: 50, 56, 62 y 65.  
Brailovsky, Daniel: 72 y 83.  
Burgos Briones, José Gualdino: 83.  
Byrd, Cristian: 83.

## C

Campanari-Xavier, Rogério Aparecido: 123.  
Campoverde-Vega, Diana Piedad: 35 y 36.  
Carrasco-Amador, Juan Pablo: 40.  
Carter, Jane: 47, 52, 57, 61, 64 y 65.  
Cascante, Lode: 44, 47, 59, 61, 64 y 65.  
Cassells Martínez, René Alfonso: 37.  
Castañeda, Ana: 106.  
Castro Molina, Nelly Esther: 106.  
Cook, James: 52.  
Corral, Gustavo: 49, 51, 55 y 66.  
Correa, Arellys de Jesús: 122.  
Cuello, Edith María: 47, 50, 60 y 66.  
Curtis, Brittany: 52.  
Chandran, Deepa: 52.  
Charikova, Irina: 27 y 37.

## D

Damanpour, Fariborz: 22 y 37.  
Derri, Vassiliki: 37.  
Díaz-Barriga, Frida: 24, 35 y 37.  
Doutriaux, Jerome: 40.

## E

Echeita, Gerardo: 34 y 37.  
Erten, Pinar: 17, 21, 22, 23, 30, 37, 48, 58, 61, 79, 91 y 93.

## F

Farías, Gabriela María: 25 y 37.  
Fernández, Alejandro Daniel: 6, 24, 35, 37, 39, 77 y 84.  
Férrandez, M. José: 6, 24, 35, 37, 39, 77 y 84.  
Fonseca, José Daniel: 6, 50 y 65.  
Fucksman, Brian: 122.

## G

Gairín-Sallán, Joaquín: 25 y 39.  
García Fallas Jacqueline: 6, 31, 34, 36, 37, 39, 40, 45, 48, 51, 54, 61, 65, 67, 78, 84, 100 y 106.  
García, José Manuel: 6, 31, 34, 36, 37, 39, 40, 45, 48, 51, 54, 61, 65, 67, 78, 84, 100 y 106.  
García, Rafaela: 6, 31, 34, 36, 37, 39, 40, 45, 48, 51, 54, 61, 65, 67, 78, 84, 100 y 106.  
García-Carmona, Marina: 100 y 106.  
García-Holgado, Alicia: 100 y 106.  
García-Peñalvo, Francisco: 39.  
García-Quintero, John Arley: 40.  
García-Sanz, Calcedo: 41 y 65.  
Geertz, Clifford: 41 y 65.  
Giddens, Anthony: 23, 24 y 38.  
Gil-Quintana, Javier: 122.  
Gladko, Lucía: 40.  
Gómez-Ullate, Martín: 38.  
González Hernández, Marianela: 38.  
González-Ceballos, Irene: 38.  
Gracia López Rafael: 25, 35, 38 y 103.

Gros, Begoña: 13, 45, 50, 65, 66, 89-92 y 99.  
Guerra, Milagros: 106.  
Guevara Alban, Gladys Patricia: 33 y 38.  
Guitart, Moisés Esteban: 40.  
Guolla, Michael: 50, 52 y 66.  
Gutiérrez, Rosaura: 59.  
Guzmán, Maricruz: 38.

## H

Hernández Martínez, Víctor: 6, 7, 32, 38, 46, 50, 51, 56, 57, 62, 63, 65, 66 y 87.  
Hernández, Sergio Enrique: 38.  
Herrera González, José Darío: 33 y 38.  
Horward, Carolina: 49, 56, 62, 63 y 66.  
Huenchullán, Carolina: 104 y 106.

## I

Ibarra, Armando Martí: 38.  
Iglesias, Edgar: 113.

## J

Jiménez Becerra, Isabel: 106.  
Jiménez Naranjo, Yolanda: 5, 6, 7, 21, 104, 106, 113 y 122.  
Jiménez, Javier Hernán: 35 y 37.  
Juárez Ramos, Verónica: 46, 64 y 66.  
Jury, Carlos: 38.

## K

Kanavouras, Antonios: 37.  
Karavanova, Lyudmila Zhalalovna: 37.  
Kellis, Iraklis: 47, 52, 57, 61 y 64.  
Kioumourtzoglou, Efthimis: 52.  
Knight, Ben: 38.  
Kostyniuk, Ashley: 33 y 38.  
Kustova, Elena Ivanovna: 36.

## L

Lamprea Chalarca Jaime Andrés: 25, 38, 42, 55, 64, 67, 69, 95, 101 y 112.  
Landeo, Alex Sandro: 25, 38, 42, 55, 64, 67, 69, 95, 101 y 112.  
Lara, Luis Ernesto: 45, 47, 50-52, 54, 61, 64 y 66.

Leiva, Juan José: 38.  
 Levinas, Emmanuel: 104 y 106.  
 Limaymanta, César: 8, 35, 36, 39, 47, 50, 55, 60, 64, 66, 67, 98, 106 y 107.  
 Llata, Dania Eliza: 8, 35, 36, 39, 47, 50, 55, 60, 64, 66, 67, 98, 106 y 107.  
 López Fernández, Olatz: 8, 35, 36, 39, 47, 50, 55, 60, 64, 66, 67, 98, 106 y 107.  
 López, Alcibiades Miguel: 8, 35, 36, 39, 47, 50, 55, 60, 64, 66, 67, 98, 106 y 107.  
 López, Ángeles Eugenia: 8, 35, 36, 39, 47, 50, 55, 60, 64, 66, 67, 98, 106 y 107.  
 López-Caudana, Edgar: 45, 51, 59, 61 y 64.  
 López-Portillo Romano, José Ramón: 116, 118 y 123.  
 Lorenzo, María del Mar: 106.  
 Luque, Javier: 38.

## M

Malagón Plata, Luis Alberto: 36.  
 Malykh, Elena Alexandrovna: 122.  
 Mariño, Janeth Bertha: 115 y 123.  
 Martínez, Karen: 119, 119, 123 y 123.  
 Mathrani, Anuradha: 119, 119, 123 y 123.  
 Mayorga Torres, Geisel Natalia: 36.  
 Mayorga Torres, Óscar: 59 y 66.  
 Mazo-Cuervo, Diego Mauricio: 47, 52, 60, 64 y 66.  
 Meléndez, Cinthia: 39.  
 Méndez, Johan: 49, 53 y 66.  
 Mercado-Varela, Martín Alonso: 52.  
 Merino, José Vicente: 5, 6, 7, 21, 49, 51, 55 y 66.  
 Mikulec, Philip: 37.  
 Moreno, Luz María: 45, 48, 49, 52, 53, 59 y 66.  
 Moya Fernández, Pablo: 40.  
 Muñoz, Antonio: 66.

## N

Nash, John: 5, 6, 7 y 106.  
 Nikolaou, Georgios: 55, 63 y 66.

## O

Oropeza, María del Socorro: 106.  
 Osorio De Sarmiento, Marta: 38.  
 Osorio Villegas, Margarita: 122.  
 Osuna, Sara: 19, 107, 108, 109, 111 y 123.

## P

Palacios-Chavarro, Janneth Arley: 25 y 39.  
 Papert, Seymour: 38, 40, 46, 59, 63, 66 y 67.  
 Pascuas-Rengifo, Yois Smith: 38, 40, 46, 59, 63, 66 y 67.  
 Pérez, Ramón: 122.  
 Pérez, Teresa de Jesús: 124.  
 Perillo, Luciana: 29, 36, 39 y 76.  
 Pineda Gaviria, Aura Llaneth: 36.

## Q

Quintana-Loor, Juana Maricela: 77 y 83.

## R

Ramírez-Montoya, María Soledad: 6, 18, 21, 26, 31, 43, 46, 48-51, 53, 57, 58, 64, 73, 74, 78, 82, 88, 93, 98, 99, 104, 109, 117 y 120.  
 Riedemann, Andrea: 25, 39 y 66.  
 Rincón Sánchez Natalia: 123.  
 Ríos, Rafael: 25, 26, 28, 29, 38, 39, 44, 48, 51, 53, 66, 74, 77 y 84.  
 Rizo, Marta: 25, 26, 28, 29, 38, 39, 44, 48, 51, 53, 66, 74, 77 y 84.  
 Rodríguez-Ancioto, Alex Sandro: 25, 26, 28, 29, 38, 39, 44, 48, 51, 53, 66, 74, 77 y 84.  
 Rodríguez Aquino, Benjamín: 25, 26, 28, 29, 38, 39, 44, 48, 51, 53, 66, 74, 77 y 84.  
 Rodríguez Fuentes Antonio: 25, 26, 29, 38, 39, 44, 48, 51, 53, 66, 74, 77 y 84.  
 Rodríguez Vite, Higor: 27, 36, 44, 48, 50, 56, 61 y 66.  
 Rodríguez, Benjamín: 38.  
 Rodríguez, Lucas Gastón: 36.  
 Rodríguez-Gómez, David: 115 y 123.  
 Rojas, Guillermo: 83.



Romero-Riaño, Efrén: 33 y 40.

Roque-Herrera, Yosbanys: 33, 40 y 124.

Rouhiainen, Lasse: 124.

Rowley, Sthepaniha: 45, 51, 59, 61, 64 y 66.

## S

Sánchez-Barroso, Gonzalo: 45, 51, 59, 61, 64 y 66.

Santana-Vergara, María Isabel: 22 y 40.

Santos Rego: 52.

Santos, Miguel Anxo: 19, 107, 110, 111 y 123.

Sarveshb, Tarushikha: 6, 45, 50, 65 y 66.

Seaden, George: 38.

Searle, Meleana: 5, 6, 7, 8, 21, 33, 38, 40, 106 y 107.

Soto Solier, Pilar Manuela: 117 y 124.

Soto, José: 123.

Sousa-Ferreira, Regivaldo: 33, 37, 38, 40, 119 y 123.

Stang Fernanda: 122.

## T

Toala-Palma, Josefa Katiuska: 89 y 106.

Torres Sotelo, Blanca Cecilia: 29, 30 y 40.

Torres, Laura: 37.

Trobat, Bartomeu Mulet: 79.

Tröhler, Daniel: 114, 121 y 124.

Troncoso, Andrés: 88, 117, 118 y 124.

Tuomi, Ilkka: 22 y 40.

Turan, Zeynep: 36, 46, 51, 55, 64, 67 y 106.

## U

Umerc, Rahila: 36, 46, 51, 55, 64, 67 y 106.

## V

Valdez Guerrero, Luz Rosario Nueva: 36, 46, 51, 55, 64, 67 y 106.

Vargas, Germán: 106.

Vargas, Jorge Amador: 37.

Vargas, María de Lourdes: 47, 52, 57, 61 y 64.

Velásquez, Rene: 47, 49, 60, 67 y 74.

Verdesoto Arguello, Alexis Eduardo: 38.

Vernadakis, Nikolas: 38.

Vickers-Hulse, Karan: 52.

Vila, Eduardo S.: 38.

Viñas Pérez, Gladys: 27 y 37.

## Y

Yarkina, Lyudmila Pavlovna: 38

Yau, Derek: 52

## Z

Zelgin, Sergey Grigorievich: 38

Zhadanov, Víctor: 27 y 37.

# Índice temático

## A

Adaptabilidad: 24 y 87.  
Administrativos: 25 y 32.  
Alteridad: 7, 14, 15, 18, 65, 69, 71, 73-77, 79, 80-83 y 85.  
Ambientes de aprendizaje: 39, 104, 113 y 123.  
Análisis: 7, 14, 16, 17, 18, 21, 26, 37, 40-43, 45, 47, 49, 51-55, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 67, 80, 81, 84, 88, 95, 108, 114, 116, 120 y 122.  
Aprendizaje: 6, 14, 15, 19, 24-34, 36, 37-39, 42, 45, 46-48, 52, 61, 62, 69, 71, 72, 74, 76, 79, 80, 89, 91, 95, 96, 98, 102, 104, 105, 107-123.  
Apropiación: 113 y 121.  
Arquitectura: 7, 9, 11, 19, 39, 87, 89, 91, 93, 95, 97-103 y 105.  
Aula: 20, 27, 29, 30-32, 34, 37, 38, 47, 54, 56, 64, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 84, 112, 116, 118 y 119.

## C

Calidad: 6, 22, 24, 26, 31, 34, 37, 69, 77, 79, 80, 83, 96 y 113.  
Cambio: 15, 22-27, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 44, 45, 49, 52, 53, 55, 57-59, 61, 62, 79, 82, 87, 94, 95, 97, 98, 106, 107, 111 y 121.

Colaboración: 6, 16, 19, 25, 52, 53, 109, 111 y 121.

Competir: 31.

Comunicación: 8, 13, 15, 21, 30, 39, 42, 44, 47, 50, 94, 95, 99, 107, 109-113, 115, 117, 119, 121 y 123.

Conectivismo: 19, 107, 110, 111 y 123.

Conexión: 35, 45 y 108.

Conocimiento: 6, 14, 16-19, 21, 22, 26, 29, 31-34, 37, 39, 41, 42, 46-50, 54, 55, 59, 64, 69-71, 73-79, 81, 82, 87, 95, 97, 102-104, 106-113, 121 y 122.

Construccionismo: 19, 27, 107, 108, 109 y 111.

Creación: 21, 34, 35, 71, 95, 108, 109, 111, 112, 114, 116-118, 121 y 122.

Creatividad: 24, 29-31, 40 y 108.

Cuarta revolución industrial: 27.

Cultura intelectual: 27.

Currículo: 11, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 31, 34, 37, 46, 60, 64, 72, 75, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 101, 102, 104, 105 y 106.

## D

Didáctica: 28, 29, 39, 82 y 113.

Dinámico: 19, 25, 99, 105, 111 y 118.

Disciplina: 19, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 47, 56, 74, 83, 89, 97, 98, 102, 103, 104 y 105.

Diversidad: 7, 13-15, 18, 20, 29, 31-35, 37, 41-54, 56, 58-64, 66, 69, 71, 73-83, 85 y 96.

Diversidad cultural: 14, 15, 31-35, 42-44, 48, 52, 53, 56, 59, 62, 63, 77 y 78.

Docentes: 15, 16, 24, 26, 27, 30-32, 40, 45, 47-53, 56, 57, 60-63, 70-72, 74, 79, 81, 82, 114, 116, 117 y 121.

## E

Educación: 6-8, 13-16, 18, 23-27, 30-40, 42-49, 51-75, 76-85, 87, 89, 90, 92, 95, 96, 98, 99, 105-107, 109-116, 119-124.

Educación media: 7, 14, 18, 70-73, 75-81, 83 y 85.

Enfoque: 17, 20, 23-35, 42, 44-48, 54, 55, 57-59, 63, 66, 67, 74, 76, 83, 88, 95, 96, 101-103, 109, 114, 119-121.

Enseñanza: 6, 19, 24, 27-34, 40, 46, 49, 57, 61, 62, 65, 72, 76, 89, 95, 107, 108, 113, 116-119, 121 y 123.

Entorno educativo: 21, 24, 28, 29, 33, 34, 61 y 119.

Epistemología: 17, 22, 26, 27, 33 y 40.

Espiritual: 27.

Estrategias: 15, 20, 23, 24, 28, 31, 33, 38, 45, 47, 49 y 82.

Estudiante: 14-18, 19, 24-34, 48, 50, 52, 54, 56, 63, 64, 70-77, 79, 80, 82, 93, 95, 108, 109, 111, 113-122.

Experiencias inmersivas: 116 y 117.

## F

Filosofía: 26 y 66.

## G

Gestión: 17, 23, 24, 25, 33, 36, 39, 48, 56, 100, 101, 104 y 113.

## H

Habilidades: 24, 26, 29, 30, 31, 34, 47, 48, 54, 59, 63, 72, 79, 80, 81, 82, 87, 88, 95, 96, 99, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 112, 114, 116, 117, 119, 120 y 122.

Herramientas: 17, 20, 24, 34, 39, 43, 81, 104, 109, 111, 112, 117 y 120.

Historia: 26, 38, 44, 84 y 106.

## I

Inclusión: 16, 31, 37, 42, 43, 45, 60, 62, 72, 76, 77, 82, 112, 113 y 119.

Innovación: 3, 5-9, 13, 14, 16-18, 20-40, 42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 56, 58, 60, 62, 64, 66, 70, 72, 74, 76, 78, 80, 82, 84, 88, 90, 92, 94, 96-98, 100, 102, 104, 106-124.

Innovación educativa (IE): 9, 23 y 29.

Inteligencia artificial: 6, 14, 19, 108, 109, 114-116, 118, 120-123.

Interacción: 17, 21, 27, 33, 41, 54, 61, 96, 97, 99, 102, 105, 109-111, 113, 117 y 119.

Interculturalidad: 3, 5, 8, 13-22, 24, 26, 28, 30, 32-36, 38-44, 46, 48-50, 52, 54, 56, 58-66, 70, 72, 74, 76, 78, 80, 82, 84, 88, 90, 92, 94, 96, 98, 100, 102-106, 108, 110, 112, 114, 116, 118, 120, 122 y 124.

Interrelación: 27.

Investigación: 6, 15-18, 22, 27, 32, 34, 37, 43, 48, 50-53, 55-57, 60, 88, 96, 98, 106, 114, 116, 119 y 122.

## K

Know-how: 29.

## L

Learning analytics: 114.

Literatura: 27 y 56.

## M

Maestro: 28, 29, 54, 70-72, 76-78, 82 y 112.

Mejora: 6, 15, 19, 22-28, 30, 31, 33-35, 42, 45, 48, 80, 81, 100, 108, 109, 113 y 119.

Misión: 21, 32, 38, 73, 84, 87, 97, 102 y 104.

Modelos: 16, 23, 25, 31, 32, 49, 53, 56, 59, 66, 91, 92, 100, 117 y 118.

Moral: 27 y 74.

Motivación: 27, 33, 80, 109, 115 y 117.

Multiculturalidad: 18, 51, 59, 69, 76-78, 81, 82, 84 y 96.

Multidimensional: 28.

Mundo: 15, 17, 19, 21, 25, 30, 33, 34, 41, 42, 44, 49, 57, 59, 63, 74, 75, 79, 85, 87, 94, 95, 99, 104, 106, 108, 112, 113 y 122.

Métodos: 24, 27, 31, 34, 55, 61, 65, 119 y 121.

## O

Objetivos: 25, 26, 28, 31, 61, 69, 72, 73, 85, 89, 109 y 121.

## P

Pedagogía: 7, 13-15, 17, 24, 26, 38, 41-45, 47-55, 57-67, 78, 81, 82, 84, 114 y 121.

Pedagógico: 18, 23, 24, 27, 30, 32, 35, 45, 48, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 66, 73, 74, 79, 107, 112 y 119.

Pensamiento crítico: 24, 28, 65, 109, 112 y 119.

Pensamiento complejo: 27 y 28.

Perspectivas: 17, 23, 26, 27, 34, 47, 52, 57, 73, 74, 76, 106, 112, 113 y 119.

Políticas: 25, 30, 35, 39, 46, 51, 57, 58, 62-64, 66, 79, 93, 95 y 104.

Procesos: 13, 15, 18, 22-25, 27, 31-33, 35, 36, 49, 53, 55, 56, 62, 71, 72, 74, 77, 79, 82, 89, 90, 100, 102, 108, 111, 112, 114, 117-119.

Profesionales: 13, 15, 27, 30, 32 y 95.

Profesores: 6, 30, 37, 57, 61, 63, 64 y 119.

Práctica pedagógica: 14, 18, 33, 56, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 82 y 84.

Prácticas: 16, 17, 22, 24, 25, 30, 32, 45, 56, 59, 61, 62, 66, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 91 y 116.

## R

Realidad aumentada: 19, 115, 118 y 123.

Realidad virtual: 14, 19, 108, 115-118, 120, 123 y 124.

Realidades sociales: 32.

Redes: 17, 19, 41, 94, 97, 98, 110, 111, 116, 117, 119 y 121.

## S

Saber proyectual: 28, 39,

Sistema: 17, 20, 23-25, 29, 30, 32, 35, 36, 39, 41-43, 49, 53, 54, 56, 58, 70, 78, 79, 95, 100, 101, 105, 110, 112-118 y 120.

Sociedad: 7, 13-15, 26, 27, 33-35, 42, 44, 49, 51, 57-59, 61, 62, 70, 71, 74-76, 78, 82-84, 87-89, 91, 93, 95, 97, 99, 101, 103-106, 108, 110-113, 119, 120-122.

## T

Tecnología: 6, 8, 13-15, 17, 19, 21, 24, 25, 27-31, 33, 36, 37, 49, 90, 95, 98-100, 107-121 y 123.

Tecnologías disruptivas: 108, 114, 118 y 120.

Tecnologías digitales: 31 y 115.

Tecnologías emergentes: 24.

Transformar: 13, 19, 23, 28, 30, 51, 55, 64, 65, 71, 105, 117 y 122.

## V

Virtuales: 25, 34, 108, 109, 111, 117 y 119.

## S

Sistema educativo: 23-25, 35, 54, 56, 70, 78, 79 y 113.



## Sobre los autores

### **Gilda Mabel Delgado Soto**

Doctora en Educación por Nova Southeastern University, con una Maestría en Dirección Estratégica por la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico. Posee una Especialización y un Pregrado en Administración de Empresas por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Actualmente, es docente de la Universidad Santo Tomás de Aquino (USTA) en el Doctorado en Educación y en programas de posgrado, con categoría de Asociada. Se desempeña como directora de tesis doctorales e investigadora en temas como innovación educativa, tecnologías disruptivas, ecosistemas digitales, liderazgo organizacional, organización y gestión del conocimiento.

Correo: [gildadelgado17@usta.edu.co](mailto:gildadelgado17@usta.edu.co) / [mabeldelgado17@gmail.com](mailto:mabeldelgado17@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3579-7051>

### **Yeimy Julieth Moreno Jiménez**

Estudiante del Doctorado en Innovación Educativa y Cultura Digital en la Universidad de Cartagena. Magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás de Aquino (USTA) y licenciada en Matemáticas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Se desempeña como docente en la Facultad de Educación de la USTA, enfocándose en las líneas de

investigación de innovación educativa, educación STEM y pensamiento matemático.

Correo: [yeimy.morenojimenez@gmail.com](mailto:yeimy.morenojimenez@gmail.com) / [yeimy.moreno@usta.edu.co](mailto:yeimy.moreno@usta.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2011-2072>

## **Martha Vergara Fregoso**

Posee un posdoctorado en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. Es doctora en Educación y maestra en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 2 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y cuenta con reconocimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México. Actualmente, es profesora-investigadora en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Su línea de investigación se centra en educación y cultura y forma parte del Cuerpo Académico CA727 de Estudios Sociales en Educación, Ciencia e Innovación en Iberoamérica.

Correo: [mavederu@yahoo.com.mx](mailto:mavederu@yahoo.com.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>

## **Carlos Alberto Morgado Galván**

Doctor en Cognición y Aprendizaje, con una Maestría en Literacidad por la Universidad de Guadalajara. Licenciado en Filosofía por el Instituto Salesiano de Estudios Superiores. Su experiencia se centra en el trabajo editorial y el desarrollo de contenidos educativos. Actualmente, se desempeña como coordinador académico en el Bachillerato Pedro Arrupe, SJ. Su línea de investigación abarca la literacidad y los procesos cognitivos.

Correo: [carlos.morgado3429@alumnos.udg.mx](mailto:carlos.morgado3429@alumnos.udg.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3430-7188>

## Marcela Orduz Quijano

Posee un posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad. Es doctora en Educación, magíster en Calidad de la Educación Superior y máster en Gestión y Auditoría Ambientales. Además, es especialista en Gestión para el Desarrollo Comunitario y en Alta Gerencia, e ingeniera Agrónoma. Forma parte del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colombia como investigadora asociada de MinCiencias. Es par académica del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y evaluadora en procesos de investigación de MinCiencias. Su línea de investigación se centra en currículo y evaluación, dentro del grupo de investigación Pedagogía.

Correo: [marela\\_orduz@hotmail.com](mailto:marela_orduz@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9624-6790>

## Sandra Inés Calderón

Candidata a doctora en Educación por la Universidad Santo Tomás de Aquino (USTA). Doctora en Educación por la Universidad de Baja California (México). Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Ingeniera Industrial por la Universidad Antonio Nariño, Bogotá. Se desempeña como docente en la Secretaría de Educación de Bogotá y es investigadora en la línea de Organización y Gestión del Conocimiento (OGEC) dentro del Doctorado en Educación de la USTA.

Correo: [scalderon@educacionbogota.edu.co](mailto:scalderon@educacionbogota.edu.co) / [sandra.calderon@usantotomas.edu.co](mailto:sandra.calderon@usantotomas.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9050-3821>

## Jairo Segundo Gómez Barrera

Candidato a doctor en Educación y Licenciado en Filosofía por la Universidad Santo Tomás de Aquino (USTA). Magíster en Educación y Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos por la Universidad



Cooperativa de Colombia. Actualmente, se desempeña como docente en la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán, adscrita a la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y en la Fundación Universitaria Monserrate (UNIMONSERRATE). Es investigador miembro de la Línea Diálogo y Memoria de la Corporación Pensamiento Pedagógico Contemporáneo y está vinculado al grupo de investigación Filosofía, Ética y Educación, reconocido por Colciencias.

Correo: [jairogomezb@usantotomas.edu.co](mailto:jairogomezb@usantotomas.edu.co) / [jairogomez823@gmail.com](mailto:jairogomez823@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5087-0253>

## Oscar Leonardo Acero Ordóñez

Profesional bilingüe e investigador con amplia trayectoria en la gestión administrativa y académica en el ámbito de la educación superior, tanto en modalidades presencial, a distancia y virtual. Especialista en el diseño, creación e implementación de programas de pregrado y posgrado en entornos virtuales y presenciales. Su experiencia abarca procesos de aseguramiento y gestión integral de la calidad universitaria, así como la asesoría y consultoría en la creación, gestión y transformación de Ecosistemas Educativos Digitales (EDE). Sus intereses investigativos incluyen los ecosistemas educativos digitales, la innovación educativa, los currículos globales y el bilingüismo.

Correo: [oscaracero@usta.edu.co](mailto:oscaracero@usta.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8474-1660>

## Yonier Hernández Echavarría

Docente e investigador con formación en Ingeniería Electrónica, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Telemática, obtenida en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Corporación Universitaria IDEAS. Posee una Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino (USTA). Cuenta con más de 25 años de experiencia en la docencia

universitaria en programas de posgrado. Su campo de interés investigativo se centra en el saber curricular y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

Correo: [yonierhernandez@usta.edu.co](mailto:yonierhernandez@usta.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0450-8149>

## **Pedro Antonio Vela González**

Doctor en Educación por la NOVA Southeastern University (EE. UU.), magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Santo Tomás de Aquino (USTA) y especialista en Evaluación en Entornos Virtuales por la Universidad de Granada (España). Además, es licenciado en Química por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Ha desempeñado un papel destacado en la evaluación y aseguramiento de la calidad en la educación superior, ejerciendo como Comisionado en la Sala de Evaluación de CONACES del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia y como par académico en el mismo organismo.

Correo: [pedrovela@usta.edu.co](mailto:pedrovela@usta.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6990-9026>

## **Hernán Darío López Solano**

Docente e investigador vinculado a la Secretaría de Educación de Bogotá. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y magíster en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario por la Universidad Santo Tomás de Aquino (USTA). Sus principales líneas de investigación incluyen las redes virtuales de aprendizaje, la innovación educativa y la enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito escolar. Su trabajo se ha orientado al desarrollo de estrategias pedagógicas que integren las nuevas tecnologías y enfoques innovadores en la formación de estudiantes.

Correo: [hernand.lopezs@gmail.com](mailto:hernand.lopezs@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9662-1044>

## Katherine Johana Montejo Garzón

Licenciada en Diseño Tecnológico por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula y magíster en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la educación. Actualmente, es candidata a doctora en Educación. Como docente, ha desarrollado competencias en el diseño pedagógico de entornos de aprendizaje presenciales y virtuales. Su labor se enfoca en la integración de enfoques teóricos y estrategias didácticas para generar metodologías innovadoras que respondan a la realidad de los estudiantes. Tiene un fuerte interés en la investigación educativa, la innovación pedagógica y la producción académica.

Correo: [katherinemontejo@usantotomas.edu.co](mailto:katherinemontejo@usantotomas.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3083-669X>





Esta obra se editó en Ediciones USTA.  
2025

Este libro nace de la convicción de que la educación debe ser transformadora, inclusiva y capaz de responder a un mundo cada vez más diverso. A través de experiencias reales, reflexiones y propuestas innovadoras, se muestra cómo la pedagogía intercultural puede enriquecer la práctica docente y abrir caminos hacia aulas más humanas y conectadas.

Con un lenguaje cercano y un enfoque práctico, esta obra invita a repensar el currículo, integrar las tecnologías con sentido y poner en el centro la diversidad cultural. Es una guía para docentes, investigadores y estudiantes que creen en una educación con propósito, que no solo enseña, sino que también transforma.



UNIVERSIDAD  
**SANTO TOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—