

**Foros como espacios de construcción de comunidades de aprendizaje intercultural en  
entornos virtuales**

Gabriela Michelle Yela

Asesor

Héctor Miguel Colmenares Ballesteros

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Etnoeducación

2025

## **Agradecimientos**

Deseo expresar un agradecimiento especial a mis hijos, quienes son mi mayor fuente de  
inspiración.

A mi amada hija Noemí, que desde el cielo ilumina mi camino y me acompaña con su presencia  
eterna.

A mi querido hijo Wari, que en esta tierra llena mis días de alegría y me impulsa a seguir  
adelante.

Asimismo, me agradezco a mí misma por la perseverancia, la dedicación y la fuerza con las que  
he afrontado cada desafío, convirtiendo los sueños en realidades.

## Resumen

El proyecto analizó el uso de los foros en entornos virtuales como espacios para la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural, considerando la diversidad étnica y cultural del contexto colombiano. La investigación identificó que estas plataformas permitieron la interacción, el intercambio de conocimientos y la colaboración entre participantes de diferentes orígenes culturales, fomentando un aprendizaje inclusivo y enriquecedor. Asimismo, se documentaron estrategias pedagógicas que facilitaron la comunicación intercultural y el fortalecimiento de la comprensión mutua, promoviendo actitudes de respeto y valoración de la diversidad. La metodología incluyó análisis de experiencias previas, revisión bibliográfica y el estudio de casos en entornos virtuales educativos. Entre los principales resultados se encontró una alta presencia de saberes propios y cosmovisiones en los foros, predominio de interacciones horizontales y mediadas por la docencia, y la emergencia de categorías como inclusión cultural, reflexión crítica y aprendizaje colaborativo. Con este enfoque, el estudio aportó recomendaciones para docentes y diseñadores de cursos en línea orientadas a potenciar la interacción intercultural y la construcción colaborativa de conocimiento.

**Palabras clave:** Foros virtuales, aprendizaje intercultural, comunidades de aprendizaje, educación en línea, diversidad cultural.

### **Abstract**

The project analyzed the use of forums in virtual environments as spaces for the construction of intercultural learning communities, considering the ethnic and cultural diversity of the Colombian context. The research identified that these platforms enabled interaction, knowledge exchange, and collaboration among participants from different cultural backgrounds, fostering inclusive and enriching learning. Likewise, pedagogical strategies were documented that facilitated intercultural communication and strengthened mutual understanding, promoting attitudes of respect and appreciation for diversity. The methodology included the analysis of previous experiences, a literature review, and case studies in virtual educational environments. Among the main findings, a strong presence of ancestral knowledge and worldviews was observed in the forums, along with the predominance of horizontal interactions mediated by teachers, and the emergence of categories such as cultural inclusion, critical reflection, and collaborative learning. With this approach, the study provided recommendations for teachers and online course designers aimed at enhancing intercultural interaction and the collaborative construction of knowledge.

**Keywords:** Virtual forums, intercultural learning, learning communities, online education, cultural diversity.

## Tabla de Contenido

Justificación .....	11
Planteamiento del Problema .....	13
Objetivos.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
Marco Conceptual y Teórico .....	15
<i>Comunidades de Aprendizaje y Diálogo Intercultural</i> .....	19
<i>Mediación Docente y Normativas de Interacción en Foros</i> .....	20
<i>Inclusión de Elementos Culturales y Saberes propios en los Foros</i> .....	20
<i>Tecnología Educativa y Aprendizaje Intercultural</i> .....	21
Retos y Oportunidades para los foros en Contextos Interculturales .....	21
Diseño Metodológico.....	23
Tipo de Investigación.....	23
Resultados .....	30
Tabla 2 .....	45
<i>Elementos culturales y pedagógicos recurrentes identificados en los 25 fragmentos analizados</i>	46
Distribución de los niveles de reflexión.....	59
Tabla 3 .....	61
Distribución según la matriz .....	61
Figura 1 .....	61
<i>Distribución</i> .....	61
Tabla 4 .....	64

<i>Tipo de Interacción</i> .....	64
Figura 2 .....	64
<i>Interacción</i> .....	64
Tabla 5 .....	68
<i>Categorías emergentes</i> .....	68
Figura 3 .....	70
Análisis cruzado.....	72
Orientaciones para docentes .....	76
Conclusiones.....	84
Recomendaciones .....	87
Referencias Bibliográficas .....	91
Apéndices.....	94

## Lista de Figuras

- Figura 1** *Distribución*..... ¡Error! Marcador no definido.
- Figura 2** *Interacción*..... ¡Error! Marcador no definido.
- Figura 3** *Categorías* ..... ¡Error! Marcador no definido.

## Lista de Tablas

<b>Tabla 2</b> <i>Elementos culturales y pedagógicos recurrentes identificados en los 25 fragmentos analizados</i> .....	46
<b>Tabla 3</b> <i>Distribución según la matriz</i> .....	61
<b>Tabla 4</b> <i>Tipo de Interacción</i> .....	64
<b>Tabla 5</b> <i>Categorías emergentes</i> .....	68

**Lista de Apéndices**

<b>Apéndice A</b> <i>Formato de la Matriz de Análisis Documental</i> .....	95
--	----

## **Introducción**

La educación superior en América Latina enfrenta el desafío de integrar en sus procesos formativos la diversidad cultural y étnica propia de la región, promoviendo una educación intercultural y respetuosa de los saberes ancestrales y las identidades plurales. En este contexto, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) han emergido como espacios propicios para facilitar la interacción y colaboración entre estudiantes de distintos orígenes culturales. Los foros virtuales, como herramientas tecnológicas comunes en la educación a distancia, son particularmente relevantes para la construcción de comunidades de aprendizaje que integran y valoran la diversidad cultural.

Este estado del arte explora las investigaciones y marcos teóricos relacionados con el uso de foros virtuales en la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural, desde una perspectiva etnoeducativa y pedagógica, destacando cómo estas plataformas digitales pueden contribuir a fortalecer el diálogo intercultural y el reconocimiento de saberes propios en la educación superior.

## **Justificación**

La presente investigación se desarrolla con el propósito de analizar el uso de los foros en entornos virtuales como espacios con potencial para la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural. Esta temática cobra especial relevancia en el contexto colombiano y latinoamericano, donde la diversidad étnica, cultural y lingüística constituye un elemento central de las dinámicas educativas. Dado que las instituciones de educación superior enfrentan el desafío permanente de integrar miradas multiculturales en sus procesos formativos, resulta necesario comprender cómo las herramientas digitales pueden apoyar este propósito, especialmente en escenarios de virtualidad que continúan expandiéndose.

Desde un enfoque teórico, el estudio se sustenta en corrientes como la teoría sociocultural del aprendizaje, la pedagogía intercultural y la etnoeducación, las cuales resaltan la importancia de la interacción, el reconocimiento de las diferencias y el diálogo de saberes como componentes esenciales del aprendizaje significativo. Al revisar estudios previos sobre foros virtuales, este trabajo busca aportar una comprensión más clara de cómo estos espacios pueden contribuir al fortalecimiento de las dimensiones cognitiva, social y emocional de los estudiantes, facilitando encuentros entre diversas perspectivas culturales.

En el ámbito práctico, la investigación ofrece herramientas útiles para docentes y diseñadores de estrategias educativas virtuales, proporcionando criterios que pueden aplicarse en el diseño, gestión y evaluación de foros orientados a la inclusión y al diálogo intercultural. Esto incluye orientaciones sobre mediación docente, estrategias de participación, construcción de normativas de interacción y criterios para valorar la calidad del intercambio entre los participantes.

Además, este trabajo sistematiza experiencias, patrones de interacción, buenas prácticas y

desafíos documentados en la literatura científica. Esta revisión permite identificar de qué manera los foros han sido utilizados para promover procesos de reflexión crítica, integración de saberes culturales y construcción colaborativa de conocimiento. En conjunto, la investigación es pertinente porque ofrece un panorama actualizado sobre el papel de los foros virtuales en la promoción de comunidades de aprendizaje intercultural, contribuyendo a la consolidación de ambientes educativos más inclusivos, democráticos y respetuosos de la diversidad.

## Planteamiento del Problema

En la actualidad, la educación superior latinoamericana enfrenta el desafío de integrar la diversidad cultural y étnica en sus procesos formativos. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022), aproximadamente el 8,4 % de la población latinoamericana pertenece a pueblos indígenas y el 21 % a comunidades afrodescendientes, lo que evidencia la necesidad de promover estrategias educativas que reconozcan y valoren dicha diversidad.

A pesar del crecimiento de la educación en línea —que pasó de un 8 % de matrícula total en 2017 a un 18 % en 2022 (UNESCO, 2023), la implementación de prácticas interculturales en entornos virtuales sigue siendo limitada.

En este contexto, los foros virtuales, entendidos como espacios de interacción asincrónica comunes en plataformas educativas, representan una oportunidad para fomentar comunidades de aprendizaje intercultural. No obstante, estudios recientes indican que su efectividad depende de factores como la mediación docente, las normas de interacción y la capacidad de los participantes para reconocer y valorar las diferencias culturales (Romero Saritama et al., 2022; Rosero Palacios & López Cepeda, 2012).

Pregunta problema:

¿De qué manera las interacciones en foros virtuales contribuyen a la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural en la educación superior latinoamericana?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Analizar, a partir de fuentes académicas recientes, las interacciones en foros virtuales descritas en la literatura especializada, con el fin de identificar su potencial para la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural desde una perspectiva etnoeducativa en la educación superior latinoamericana. El objetivo busca comprender tanto los aportes como las limitaciones documentadas en torno al uso de foros en entornos virtuales.

### **Objetivos Específicos**

Identificar los elementos culturales y pedagógicos documentados en investigaciones sobre foros virtuales.

Evaluar los niveles de reflexión, tipos de interacción y categorías emergentes descritas en la literatura académica.

Proponer recomendaciones pedagógicas basadas en el análisis documental, para optimizar el uso de foros virtuales como espacios de aprendizaje intercultural.

## Marco Conceptual y Teórico

### Bases Conceptuales

Para el desarrollo de esta investigación, se definen los siguientes conceptos clave:

**Foros en entornos virtuales:** Son espacios asincrónicos de interacción que forman parte de plataformas educativas digitales, donde los estudiantes pueden intercambiar ideas, debatir, compartir experiencias y construir conocimiento de manera colaborativa. Los foros permiten la participación reflexiva, ya que los usuarios pueden leer, pensar y aportar en distintos momentos, facilitando procesos de análisis más profundos (Rosero Palacios & López Cepeda, 2012).

**Comunidades de aprendizaje:** Se refieren a grupos de personas que comparten un interés común y construyen conocimiento colectivamente mediante la interacción continua. Estas comunidades promueven el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y culturales, y se fortalecen cuando existe un clima de confianza, colaboración y participación activa (Wenger, 1998).

**Interculturalidad:** Comprende el proceso de interacción entre culturas diversas, basado en el respeto, la valoración de las diferencias y el reconocimiento de los saberes propios de cada grupo. La interculturalidad implica un diálogo abierto y crítico que permite el enriquecimiento mutuo y la construcción de relaciones más igualitarias (McLaren, 1997).

**Etnoeducación:** Es un modelo educativo orientado a pueblos indígenas y afrodescendientes, que busca integrar sus saberes, prácticas culturales, lenguas, valores y formas de organización social dentro de los procesos educativos formales. Promueve la formación desde la identidad y el fortalecimiento de los procesos comunitarios (Pérez Ruiz & Argueta Villamar, 2020).

**Aprendizaje colaborativo:** Consiste en estrategias pedagógicas en las que los estudiantes

trabajan de manera conjunta para alcanzar metas comunes, compartir responsabilidades y apoyarse mutuamente. Este tipo de aprendizaje favorece el diálogo, la negociación y la construcción colectiva del conocimiento (Vygotsky, 1978).

**Análisis de contenido:** Es una técnica cualitativa utilizada para examinar patrones, categorías, temas recurrentes y significados presentes en textos, discursos o interacciones. En esta investigación se aplica al estudio de las intervenciones realizadas por estudiantes en foros virtuales, con el fin de identificar elementos interculturales, relacionales y pedagógicos (Bardin, 2002).

### **Bases Teóricas**

La presente investigación se fundamenta en diversos enfoques y teorías que permiten comprender, desde múltiples perspectivas, cómo los foros virtuales pueden contribuir de manera efectiva a la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural. Estos marcos brindan sustento conceptual para analizar las interacciones que ocurren en los foros, así como los elementos pedagógicos y culturales que intervienen en ellas.

**Teoría Sociocultural del Aprendizaje (Vygotsky, 1978):** Vygotsky sostiene que el aprendizaje es esencialmente un proceso social, en el que la interacción con otros mediada por el lenguaje juega un papel fundamental. Desde esta perspectiva, el contexto cultural y las prácticas sociales influyen directamente en la construcción del conocimiento. Este planteamiento se relaciona con los hallazgos reportados por Romero Saritama et al. (2022) y por Rosero Palacios & López Cepeda (2012), quienes destacan que los foros virtuales crean oportunidades para que los estudiantes expresen experiencias culturales diversas, dialoguen y construyan conocimiento de manera colaborativa. En este marco, los foros no solo funcionan como espacios donde se intercambia información, sino también como escenarios que facilitan la construcción de la zona de desarrollo próximo, gracias a la interacción intercultural. La presencia de estudiantes de

diferentes contextos permite ampliar perspectivas, negociar significados y enriquecer el aprendizaje a través del diálogo.

Pedagogía Intercultural (McLaren, 1997): La pedagogía intercultural plantea la necesidad de fomentar un diálogo respetuoso, horizontal y equitativo entre culturas dentro del ámbito educativo. Este enfoque promueve el reconocimiento de la diversidad como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y no como una barrera. La guía de interacción en foros de la UNAD (2023a) coincide con esta perspectiva al subrayar la importancia de crear normas inclusivas, promover la participación equitativa y garantizar un clima de respeto. Los estudios consultados muestran que los foros virtuales favorecen la comunicación respetuosa, la visibilización de identidades culturales diversas y la reflexión crítica. Estos aspectos permiten identificar cómo la pedagogía intercultural se materializa en los intercambios entre estudiantes, especialmente cuando se expresan opiniones, tradiciones o experiencias vinculadas a sus contextos culturales.

Etnoeducación y Diálogo de Saberes (Pérez Ruiz & Argueta Villamar, 2020): La etnoeducación propone integrar los saberes ancestrales, territoriales y comunitarios con los conocimientos académicos, generando un diálogo de saberes que respete la cosmovisión de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este enfoque reconoce la importancia de promover un aprendizaje situado, contextualizado y culturalmente pertinente. Según el estudio de caso de UNAD (2023b), los estudiantes integran activamente elementos de sus lenguas originarias, tradiciones y prácticas culturales en los foros, lo que evidencia que estos espacios pueden facilitar la construcción de conocimiento contextualizado y relevante, fortaleciendo el aprendizaje intercultural.

Tecnologías Educativas y Aprendizaje Intercultural (Salinas, 2004; Coll, 2013): Salinas y

Coll destacan que la efectividad de las tecnologías educativas depende del diseño pedagógico, la mediación docente y la preparación de los estudiantes para interactuar respetuosamente. Los foros virtuales, como muestran los informes de la UNAD (2022; 2023a), facilitan la participación entre estudiantes de distintos contextos culturales y promueven la inclusión de saberes diversos. Esta evidencia sustenta la relevancia de la mediación docente y del diseño de experiencias de aprendizaje que potencien la interculturalidad y la colaboración en línea.

### **Estado del Arte**

La educación superior en América Latina enfrenta el desafío de integrar en sus procesos formativos la diversidad cultural y étnica propia de la región, promoviendo una educación intercultural y respetuosa de los saberes ancestrales y las identidades plurales. En este contexto, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) han emergido como espacios propicios para facilitar la interacción y colaboración entre estudiantes de distintos orígenes culturales. Los foros virtuales, como herramientas tecnológicas comunes en la educación a distancia, son particularmente relevantes para la construcción de comunidades de aprendizaje que integran y valoran la diversidad cultural.

Este estado del arte explora las investigaciones y marcos teóricos relacionados con el uso de foros virtuales en la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural, desde una perspectiva etnoeducativa y pedagógica, destacando cómo estas plataformas digitales pueden contribuir a fortalecer el diálogo intercultural y el reconocimiento de saberes propios en la educación superior.

### ***Foros Virtuales y Aprendizaje Colaborativo***

Diversos autores han estudiado el papel de los foros virtuales como espacios de interacción y aprendizaje colaborativo en entornos educativos. Romero Saritama et al. (2022)

señalan que los estudiantes logran articular relatos reflexivos y analíticos a partir de la interacción con las ideas de sus compañeros en foros académicos, lo que favorece un aprendizaje significativo y colectivo. Esto evidencia que los foros facilitan la construcción conjunta del conocimiento, promoviendo la participación activa y la reflexión crítica.

De manera similar, Rosero Palacios y López Cepeda (2012), en un estudio desarrollado en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), destacan que el foro virtual es un espacio donde el estudiante construye conocimiento mediante la interacción directa con sus pares y tutores, mediando procesos tanto cognitivos como socioafectivos. Esta mediación, que puede incluir la guía del docente, es esencial para garantizar un diálogo de calidad y el desarrollo de habilidades comunicativas y críticas.

Los foros también son valorados por su capacidad para romper las barreras geográficas y temporales, facilitando la colaboración entre estudiantes de distintas regiones y contextos culturales, lo que enriquece la experiencia educativa y amplía la comprensión intercultural (UNAD, 2022).

### ***Comunidades de Aprendizaje y Diálogo Intercultural***

Desde la perspectiva de Wenger (1998), las comunidades de práctica son grupos que comparten un interés común y aprenden juntos mediante la interacción continua. Los foros virtuales pueden configurarse como estas comunidades cuando promueven el intercambio de experiencias, la resolución conjunta de problemas y la generación de conocimiento. En contextos interculturales, esto adquiere un valor adicional, pues permite visibilizar y valorar la diversidad cultural de los participantes.

La pedagogía intercultural, fundamentada en autores como McLaren (1997), sostiene que la educación debe fomentar el diálogo respetuoso entre culturas, reconociendo y valorando sus

diferencias como riqueza para el aprendizaje. En este marco, los foros virtuales se convierten en espacios idóneos para facilitar ese diálogo, siempre que se diseñen con un enfoque pedagógico que promueva el respeto y la inclusión cultural.

Pérez Ruiz y Argueta Villamar (2020) aportan desde la etnoeducación la idea de que el diálogo de saberes, que integra conocimientos ancestrales con saberes científicos y modernos, puede potenciarse a través de las tecnologías educativas. Los foros permiten compartir perspectivas propias, lenguas originarias, cosmovisiones y prácticas tradicionales, fortaleciendo así el reconocimiento y respeto intercultural

### ***Mediación Docente y Normativas de Interacción en Foros***

La calidad del aprendizaje y la interacción en los foros virtuales depende en gran medida de la mediación docente y de las normas que regulan la participación. Ramírez-Ramírez y Fernández-de-Castro (2022) sostienen que el rol del docente ha evolucionado hacia un facilitador que impulsa la participación activa y crítica de los estudiantes, promoviendo un ambiente de respeto y colaboración.

En la UNAD (2023), la guía de interacción en foros académicos establece que la participación debe ser constructiva y respetuosa, incentivando la reflexión crítica a través de preguntas abiertas y retroalimentación constante. Estas normas culturales y éticas son fundamentales para generar espacios seguros donde los estudiantes puedan expresarse libremente y se promueva el diálogo intercultural.

### ***Inclusión de Elementos Culturales y Saberes propios en los Foros***

La inclusión explícita de elementos culturales en los foros es un aspecto relevante para la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural. Según el informe de la UNAD (2022) sobre foros de aprendizaje colaborativo en EVA, estos espacios evidencian múltiples voces y

saberes culturales, enriqueciendo el proceso educativo.

En un estudio de caso reciente (UNAD, 2023), se encontró que los estudiantes incorporaron activamente elementos propios de sus contextos culturales en las discusiones virtuales, tales como lenguas originarias, cosmovisiones y prácticas tradicionales. Este intercambio no solo fomentó el respeto intercultural, sino que promovió un diálogo de saberes que contribuye a la construcción conjunta de conocimiento contextualizado y pertinente.

### ***Tecnología Educativa y Aprendizaje Intercultural***

Salinas (2004) plantea que las tecnologías educativas facilitan la interacción entre estudiantes de diversos contextos, creando oportunidades para experiencias de aprendizaje significativas. Los foros virtuales, como parte de estas tecnologías, se presentan como escenarios que potencian el aprendizaje colaborativo y el intercambio intercultural.

La psicología de la educación virtual, según Coll (2013), enfatiza que aprender con tecnologías requiere no solo habilidades técnicas, sino también competencias sociales y culturales que permitan una comunicación efectiva y un respeto por la diversidad. Por ello, el diseño pedagógico de los foros debe considerar estos aspectos para garantizar su efectividad como espacios interculturales.

### **Retos y Oportunidades para los foros en Contextos Interculturales**

A pesar de sus potencialidades, los foros virtuales enfrentan desafíos para convertirse en verdaderos espacios de aprendizaje intercultural. La diversidad cultural implica diferencias en estilos comunicativos, normas de cortesía, usos del lenguaje y formas de expresión, que pueden generar malentendidos o exclusiones si no son adecuadamente gestionados.

Por ello, se recomienda que las instituciones educativas diseñen estrategias pedagógicas que integren mediación intercultural, establezcan normas claras de convivencia digital y

promuevan la sensibilización cultural tanto en docentes como en estudiantes (Perspectiva Educativa, 2023).

## **Diseño Metodológico**

### **Tipo de Investigación**

El presente estudio se enmarca en un tipo de investigación descriptivo–analítico, debido a que busca caracterizar, interpretar y comprender los fenómenos educativos asociados al uso de los foros virtuales como espacios de construcción de comunidades de aprendizaje intercultural. Este tipo de investigación resulta adecuado cuando se requiere observar hechos y dinámicas tal como se presentan en las fuentes documentales, para posteriormente analizarlos y descubrir sus significados, relaciones y categorías emergentes.

Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación descriptiva se orienta a especificar características, propiedades y rasgos fundamentales de un fenómeno, mientras que la investigación analítica profundiza en los factores, causas e interacciones que explican dicho fenómeno. En coherencia con esto, el estudio no busca manipular variables ni intervenir en escenarios educativos reales, sino interpretar las interacciones, los enfoques pedagógicos y los elementos culturales presentes en los foros virtuales que aparecen en la literatura reciente.

Este enfoque descriptivo–analítico permite comprender no solo qué ocurre en los foros virtuales, sino también cómo y por qué dichas interacciones favorecen el aprendizaje intercultural, la construcción colaborativa y la integración de saberes. Así, se obtiene una visión profunda sobre las prácticas comunicativas, los roles docentes, los niveles de reflexión y las dinámicas culturales presentes en estos entornos digitales.

La investigación también se sustenta en un análisis documental, técnica que consiste en revisar, sistematizar e interpretar fuentes académicas publicadas entre 2022 y 2023 relacionadas con foros virtuales, aprendizaje colaborativo y educación intercultural. Bardin (2002) explica que

el análisis documental permite descubrir significados implícitos, patrones, discursos y categorías relevantes dentro de los textos. En este estudio, esta técnica fue clave para identificar aportes, vacíos y tendencias en la literatura, aportando un sustento sólido para comprender el papel de los foros virtuales desde una perspectiva etnoeducativa e intercultural.

### **Enfoque de Investigación**

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar los significados que surgen de las interacciones en los foros virtuales y cómo estos contribuyen a la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural. El enfoque cualitativo se centra en el análisis profundo de fenómenos sociales y educativos, priorizando la comprensión de las experiencias, percepciones y contextos en los que se desarrollan. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este enfoque “se fundamenta en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 8).

Ya que su propósito central es comprender e interpretar los significados que emergen de las interacciones en los foros virtuales, así como analizar cómo estos contribuyen a la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural. El enfoque cualitativo se caracteriza por explorar fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, atendiendo al contexto donde surgen los discursos, las prácticas y las experiencias.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este enfoque se orienta a la comprensión profunda de los fenómenos mediante la interpretación de significados, valores, simbolismos y relaciones que emergen en los contextos estudiados. En este caso, la revisión documental permite analizar las dinámicas educativas, culturales y comunicativas presentes en los foros virtuales, sin necesidad de producir datos numéricos o generalizables.

El enfoque cualitativo resulta especialmente pertinente para este estudio porque aborda fenómenos vinculados a la diversidad cultural, la mediación docente, la comunicación intercultural y la construcción colaborativa del conocimiento, dimensiones que solo pueden entenderse desde una mirada interpretativa y contextualizada. Asimismo, permite identificar valores culturales, cosmovisiones, prácticas ancestrales y perspectivas identitarias que emergen en los discursos analizados.

Aplicar este enfoque también favorece el cumplimiento del objetivo central de la investigación: interpretar cómo los foros virtuales se convierten en espacios de diálogo de saberes, inclusión cultural y encuentro entre perspectivas diversas. A través del análisis cualitativo, se profundiza en los significados subyacentes en las interacciones, revelando cómo los estudiantes integran sus identidades culturales en los procesos de aprendizaje.

### **Instrumentos**

El instrumento central utilizado en esta investigación fue una matriz de análisis de contenido, elaborada con el propósito de categorizar y sistematizar los elementos culturales, pedagógicos y comunicativos presentes en las fuentes académicas analizadas. Este tipo de instrumento se seleccionó porque permite organizar la información de manera estructurada, facilitando la identificación de patrones, categorías emergentes y niveles de reflexión en los textos revisados.

La matriz de análisis de contenido es una herramienta fundamental en los estudios de tipo cualitativo, pues posibilita examinar la información desde una perspectiva interpretativa, explorando los significados explícitos e implícitos de los documentos. Según Bardin (2002), el análisis de contenido “consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas y objetivas de descripción del contenido de los mensajes, que permiten inferir conocimientos relativos a las condiciones de

producción o recepción” (p. 32). En este sentido, la matriz cumple la función de guiar el proceso analítico, asegurando que la interpretación sea coherente, rigurosa y fundamentada.

La matriz diseñada para este estudio se estructuró en varias partes o secciones complementarias, cada una con un propósito específico:

***Fuente Consultada.*** Permite identificar la procedencia del documento (autor, año y tipo de publicación), garantizando la trazabilidad académica del análisis.

***Fragmento Seleccionado.*** recoge las citas textuales o parafraseadas que contienen información relevante sobre los foros virtuales, el aprendizaje colaborativo o la interacción intercultural.

***Elemento Cultural Referido.*** especifica los aspectos culturales o étnicos presentes en el texto, tales como saberes ancestrales, cosmovisiones, lenguas originarias o prácticas tradicionales.

***Tipo de Interacción.*** Clasifica las interacciones observadas en las fuentes según su naturaleza horizontal (entre pares) o horizontal con mediación (orientadas por el docente), lo que permite analizar los roles comunicativos y pedagógicos en los foros.

***Nivel de Reflexión.*** Distingue los niveles de profundidad del pensamiento evidenciados en los aportes, categorizados en descriptivo, analítico y crítico, de acuerdo con la capacidad de los participantes para interpretar, argumentar y relacionar los contenidos.

***Categoría Emergente.*** Agrupa los temas o dimensiones que surgen del análisis, como reconocimiento cultural, inclusión, diálogo intercultural, mediación docente y aprendizaje colaborativo, contribuyendo a la comprensión global del fenómeno.

***Observaciones del Investigador:*** recoge las interpretaciones, inferencias o reflexiones derivadas de cada fragmento, permitiendo articular los datos con los objetivos específicos del

estudio.

Cada parte de la matriz fue diseñada para complementarse entre sí, de modo que la información obtenida no solo refleja los datos textuales, sino también su significado contextual y pedagógico. La integración de estas secciones permitió relacionar los elementos culturales con los procesos de interacción y mediación en los foros virtuales, revelando cómo los participantes incorporan sus identidades culturales en el aprendizaje colectivo.

Además, el uso de esta matriz facilitó la sistematización de los resultados mediante un proceso riguroso de codificación y categorización. Este procedimiento permitió organizar la información de forma coherente con los objetivos de la investigación, identificar coincidencias entre las fuentes y destacar las evidencias más significativas sobre la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural.

En suma, la matriz de análisis de contenido permitió transformar los textos académicos en datos interpretables, garantizando un proceso de análisis metodológicamente sólido y teóricamente fundamentado. Gracias a su aplicación, fue posible visualizar las relaciones entre cultura, educación y tecnología, pilares esenciales para comprender el papel de los foros virtuales como escenarios de diálogo de saberes y de aprendizaje intercultural.

**Fases.** El proceso metodológico de esta investigación se estructuró en tres fases principales, desarrolladas de manera secuencial y complementaria para garantizar la rigurosidad del análisis y la coherencia con los objetivos planteados.

Fase 1: Selección de fuentes: En esta primera fase se identificaron y recopilaron documentos académicos y estudios científicos relacionados con los foros virtuales, el aprendizaje colaborativo y la educación intercultural en la educación superior. Se aplicaron criterios de inclusión que priorizaron las publicaciones académicas comprendidas entre 2022 y 2023,

seleccionando aquellas que aportaran información actual y pertinente al objeto de estudio.

El propósito de esta fase fue asegurar la pertinencia teórica y metodológica de las fuentes, garantizando la validez de la información analizada.

Fase 2: Aplicación del instrumento: En esta fase se implementó la matriz de análisis de contenido, instrumento diseñado para categorizar los elementos culturales, pedagógicos y comunicativos presentes en los documentos seleccionados.

Se extrajeron 25 fragmentos textuales representativos, los cuales fueron clasificados según las categorías establecidas: reconocimiento cultural, inclusión, mediación docente, reflexión crítica y diálogo intercultural

Durante esta etapa se identificaron los niveles de reflexión (descriptivo, analítico y crítico) y los tipos de interacción (horizontal o con mediación docente), con el fin de comprender cómo se expresan los procesos interculturales y colaborativos en los foros virtuales.

Fase 3: Sistematización y análisis: Posteriormente, la información fue sistematizada e interpretada en tercera persona, articulando los resultados con los objetivos específicos. Se elaboraron cuadros comparativos y resúmenes analíticos que permitieron identificar patrones comunes y contrastar los hallazgos con los fundamentos teóricos.

El análisis se orientó a reconocer tendencias, coincidencias y aportes significativos sobre la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural, integrando la perspectiva etnoeducativa como eje transversal del estudio.

Antes de su aplicación definitiva, el instrumento fue sometido a un pilotaje inicial, utilizando tres fragmentos de prueba tomados de estudios institucionales de la UNAD (2022, 2023). Este proceso permitió realizar un primer ajuste a la redacción de las categorías, clarificar los niveles de reflexión y comprobar la coherencia entre los indicadores propuestos y los

objetivos de investigación.

Posteriormente, la matriz fue revisada por el tutor del proyecto, quien evaluó la pertinencia, coherencia y claridad del instrumento. El tutor sugirió ajustes en la formulación de las categorías y en la descripción de los niveles de análisis, observaciones que fueron incorporadas en la versión final del instrumento.

La validación por parte del tutor permitió garantizar la consistencia metodológica y la pertinencia académica del instrumento, asegurando que respondiera a los propósitos del estudio y que los resultados fueran confiables y coherentes con el enfoque cualitativo.

Como resultado de esta revisión, se fortaleció la estructura de la matriz y se confirmó su utilidad para el análisis documental, consolidándose como una herramienta idónea para la interpretación de los elementos culturales, pedagógicos y comunicativos presentes en los foros virtuales.

## Resultados

### Elementos Culturales y Pedagógicos sobre Foros Virtuales

El desarrollo del primer objetivo se llevó a cabo mediante la aplicación de la Matriz de Análisis Documental, tomando como referencia una muestra de 25 fuentes académicas publicadas entre los años 2020 y 2023. El análisis permitió identificar los elementos culturales y pedagógicos presentes en las interacciones desarrolladas en los foros virtuales.

Los 25 fragmentos revisados evidenciaron una presencia significativa de saberes propios, cosmovisiones y tradiciones locales, lo que demuestra que la diversidad cultural se integró activamente en los procesos de aprendizaje colaborativo. Esta integración se manifestó en la manera en que los participantes incorporaron elementos propios de sus comunidades de origen dentro de sus intervenciones. A lo largo de los fragmentos, los estudiantes hicieron referencia a prácticas tradicionales, utilizaron expresiones lingüísticas locales y relacionaron sus cosmovisiones ancestrales con los contenidos académicos.

Esta integración no surgió como un detalle anecdótico, sino como una forma genuina de contextualizar el aprendizaje. En los informes de la UNAD (2022, 2023b) se observa, por ejemplo, que los estudiantes compartieron rituales comunitarios, valores familiares y experiencias locales para explicar conceptos teóricos, mostrando cómo el conocimiento académico se resignifican al dialogar con saberes ancestrales. Así, los foros se convirtieron en un espacio donde lo global y lo local se encontraron, enriqueciendo el aprendizaje.

Asimismo, la integración cultural se dio a través de la participación horizontal, donde las voces de todos los participantes fueron escuchadas sin jerarquías rígidas. Los aportes de los estudiantes no solo reforzaron el contenido temático, sino que generaron un intercambio de perspectivas que permitió reconocer coincidencias y diferencias entre contextos culturales

diversos. Esta dinámica propició lo que Wenger (1998) denomina comunidad de práctica: un espacio donde se aprende de la experiencia compartida. En los foros, la experiencia no fue solo académica, sino también cultural, ya que los participantes utilizaron el diálogo para reconstruir significados, reinterpretar conceptos y comprender su realidad educativa a partir de las vivencias del otro.

Los datos mostraron que el 60% de las intervenciones se ubicaron en un nivel analítico y el 40% en un nivel crítico, lo que demuestra la capacidad de los participantes para reflexionar y contrastar ideas desde sus contextos culturales. El nivel analítico, que representó el 60 % de las intervenciones, se caracterizó por la capacidad de los estudiantes para comparar, argumentar e interpretar la información más allá de una descripción literal.

En este nivel, los participantes identificaron relaciones entre la teoría y su contexto sociocultural, estableciendo vínculos entre los contenidos académicos y los valores de sus comunidades. Por ejemplo, los fragmentos muestran que los estudiantes analizaron cómo las normas de convivencia digital se asemejan a los principios de respeto y reciprocidad presentes en sus culturas originarias. Este nivel indica un proceso cognitivo en el que se reorganiza el conocimiento desde la comprensión individual hacia una interpretación contextualizada y significativa (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Por su parte, el nivel crítico, presente en el 40 % de los aportes, implicó una reflexión más profunda, donde los estudiantes cuestionaron las estructuras de poder, las desigualdades y las visiones hegemónicas de la educación. Este tipo de intervenciones no solo analizaron, sino que problematizaron la relación entre cultura y aprendizaje, promoviendo una mirada transformadora. En este nivel, los participantes reconocieron el valor de las lenguas originarias, debatieron sobre la invisibilización de ciertos saberes y defendieron la necesidad de integrar

cosmovisiones diversas en el aula virtual. Esta postura crítica refleja lo que Freire (1970) denomina *conciencia liberadora*: la capacidad de comprender la realidad para transformarla desde la educación.

En conjunto, ambos niveles —analítico y crítico— representan un avance cualitativo en el pensamiento de los participantes, al evidenciar un tránsito desde la comprensión contextual hasta la reflexión transformadora. Esto demuestra que los foros virtuales no se limitaron a transmitir información, sino que promovieron procesos de pensamiento complejo, en los cuales los estudiantes construyeron conocimiento de manera colaborativa, con sentido cultural y ético. El predominio de estos niveles sugiere que el aprendizaje en los foros trascendió lo académico, convirtiéndose en una experiencia intercultural donde la diversidad fue un recurso para el desarrollo intelectual y humano.

Este resultado se asocia con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que plantea el aprendizaje como un proceso social y mediado. En los foros, la mediación se dio tanto por la figura del docente como por los propios compañeros, quienes actuaron como otros significativos dentro de la zona de desarrollo próximo. La integración de saberes culturales permitió que los estudiantes avanzaran en su comprensión gracias al intercambio de experiencias y al diálogo entre culturas. En este sentido, la interacción no solo facilitó el desarrollo cognitivo, sino también la interiorización de valores como el respeto, la empatía y la cooperación intercultural, aspectos esenciales para una educación con enfoque etnoeducativo.

El análisis evidenció que los foros permitieron la visibilización de lenguas originarias, costumbres y cosmovisiones, generando sentido de pertenencia y fortaleciendo la identidad cultural. Los aportes de los participantes no sólo reflejaron el intercambio de conocimiento, sino también el reconocimiento mutuo entre culturas diversas.

El reconocimiento mutuo entre culturas se evidenció en las intervenciones donde los participantes mencionaron y valoraron las costumbres, lenguas o tradiciones de sus compañeros. En varios fragmentos analizados (UNAD, 2022; 2023a), se observó que los estudiantes expresaban admiración por las prácticas de otros grupos, comparándolas con las propias y reconociendo puntos de convergencia. Por ejemplo, algunos destacaron la similitud entre rituales agrícolas de distintas regiones del país, mientras otros reconocieron el papel de las lenguas ancestrales como vehículos de identidad. Este reconocimiento mutuo implicó no solo aceptar la diferencia, sino incorporarla como una fuente de aprendizaje y crecimiento personal.

De esta forma, los foros se consolidaron como comunidades de práctica (Wenger, 1998), donde los estudiantes aprendieron unos de otros a través del diálogo y la cooperación. Según Wenger (1998), las comunidades de práctica se consolidan cuando los participantes desarrollan competencias relacionadas con tres dimensiones esenciales: la competencia participativa, la competencia reflexiva y la competencia identitaria. En los foros virtuales, la *competencia participativa* se manifestó en la disposición de los estudiantes para compartir saberes, construir conocimiento conjunto y sostener un diálogo constante con sus pares, reconociendo la diversidad cultural como un valor. La competencia reflexiva se evidenció en la capacidad de analizar las propias prácticas culturales, confrontarlas con las de otros y reinterpretarlas críticamente a la luz del aprendizaje colaborativo.

Finalmente, la competencia identitaria emergió cuando los participantes integraron sus experiencias personales y comunitarias en las discusiones, reafirmando su sentido de pertenencia cultural dentro del espacio académico. Estas tres competencias, articuladas entre sí, permitieron que los foros trascendieran el mero intercambio de información, configurándose como verdaderas comunidades de práctica donde se construyó conocimiento situado, inclusivo y culturalmente

significativo.

**Tabla**

**1**

*Matriz de análisis de contenido documental (2022–2023)*

<b>N.º</b>	<b>Fuente</b>	<b>Fragmento</b>	<b>Elemento</b>	<b>Tipo de</b>	<b>Nivel</b>	<b>Categoría</b>	<b>Observacio</b>
	<b>consulta</b>	<b>seleccionado</b>	<b>cultural</b>	<b>interacc</b>	<b>de</b>	<b>emergente</b>	<b>nes del</b>
	<b>da</b>		<b>referido</b>	<b>ión</b>	<b>reflexi</b>		<b>investigado</b>
					<b>ón</b>		<b>r</b>
1	Romero Saritama et al. (2022)	“Los estudiantes lograron articular un relato reflexivo y analítico a partir de la evolución de las ideas de sus compañeros en el foro académico.”	Prácticas discursivas y diversidad regional	Horizont al	Analíti co	Aprendizaje colaborativo	Refleja diversidad cultural implícita en las narrativas compartidas .

- 2 Rosero Palacios y López Cepeda (2012) “El foro virtual se configura como un espacio donde el estudiante construye conocimiento en interacción directa con pares y tutores, mediando procesos cognitivos y socioafectivos.”
- Lenguaje y Horizontes Analítico
- tradiciones al con colaboración
- de mediación n
- comunicación digital
- que respeta la diversidad lingüística y cultural.
- 3 UNAD (2023a) “La participación en foros debe ser constructiva, respetuosa y debe incentivar
- Normas culturales y éticas digitales
- Horizontes Crítico
- Normas de interacción y ética digital
- Promueve respeto cultural y convivencia en espacios digitales.

la reflexión  
 crítica  
 mediante  
 preguntas  
 abiertas y  
 retroalimentación  
 constante.”

- 4 UNAD (2022a) “Los foros Saberes Horizontales Analíticos Reconocimiento Valora la  
 constituyen propios e al co ento cultural diversidad  
 espacios de identidades cultural  
 construcción culturales como  
 colectiva de recurso  
 conocimiento, educativo.  
 en los que se  
 evidencian  
 múltiples voces  
 y saberes  
 culturales.”

- |   |                                  |  |                                     |             |                     |                       |  |
|---|----------------------------------|--|-------------------------------------|-------------|---------------------|-----------------------|--|
| 5 | UNAD<br>(2023b)                  | “Los estudiantes incorporaron elementos propios de sus contextos culturales en las discusiones, enriqueciendo el diálogo intercultural.” | Lenguas originarias y cosmovisiones | Horizont al | Analítico / crítico | Diálogo intercultural | Evidencia reconocimiento activo de saberes culturales. |
| 6 | Romero Saritama et al.<br>(2022) | “El intercambio de experiencias permitió reconocer similitudes y diferencias culturales, favoreciendo la inclusión.”                     | Diversidad cultural                 | Horizont al | Analítico           | Inclusión cultural    | Avances en la valoración de la diversidad entre pares. |

- |   |                                       |   |                         |                         |                       |                      |  |
|---|---------------------------------------|---|-------------------------|-------------------------|-----------------------|----------------------|--|
| 7 | Rosero Palacios y López Cepeda (2012) | “La mediación docente promovió respeto por los aportes culturales de cada estudiante.”                            | Mediación intercultural | Horizontal al mediación | Analítico con respeto | Mediación y respeto  | La intervención docente mantiene equidad en el foro.   |
| 8 | UNAD (2023a)                          | “Las retroalimentaciones abiertas incentivaron la reflexión crítica sobre prácticas culturales propias y ajenas.” | Valores culturales      | Horizontal al           | Crítico               | Reflexión crítica    | Vincula reflexión crítica con experiencias culturales. |
| 9 | UNAD (2022)                           | “Los estudiantes aplicaron ejemplos de sus  | Saberes ancestrales     | Horizontal al           | Analítico con         | Integración cultural | Aumenta la pertinencia contextual del                  |

		contextos locales, enriqueciendo la discusión con saberes ancestrales.”					aprendizaje.
10	UNAD (2023b)	“Se contrastaron cosmovisiones de diferentes regiones, fortaleciendo el diálogo intercultural.”	Cosmovisiones	Horizontal	Crítico	Diálogo intercultural	Contrastar cosmovisiones fortalece el aprendizaje intercultural .
11	Romero Saritama et al. (2022)	“Los estudiantes ajustaron sus ideas al reflexionar sobre los aportes de otros.”	Diversidad regional	Horizontal	Analítico	Aprendizaje colaborativo	Evidencia aprendizaje activo y colaborativo.

- |   |          |                 |             |          |         |               |               |
|---|----------|-----------------|-------------|----------|---------|---------------|---------------|
| 1 | Rosero   | “Se promovió    | Lenguaje y  | Horizont | Analíti | Mediación y   | Estrategias   |
| 2 | Palacios | la colaboración | costumbres  | al       | co      | colaboració   | que           |
|   | y López  | mediante        | locales     |          |         | n             | favorecen     |
|   | Cepeda   | preguntas       |             |          |         |               | participació  |
|   | (2012)   | abiertas que    |             |          |         |               | n equitativa. |
|   |          | integraban      |             |          |         |               |               |
|   |          | experiencias    |             |          |         |               |               |
|   |          | culturales.”    |             |          |         |               |               |
| 1 | UNAD     | “Las normas de  | Normas de   | Horizont | Crítico | Inclusión y   | Normas        |
| 3 | (2023a)  | respeto         | convivenci  | al       |         | ética         | claras        |
|   |          | favorecieron la | a digital   |          |         |               | previenen     |
|   |          | inclusión de    |             |          |         |               | conflictos    |
|   |          | todos los       |             |          |         |               | culturales.   |
|   |          | participantes   |             |          |         |               |               |
|   |          | en el foro.”    |             |          |         |               |               |
| 1 | UNAD     | “Los            | Tradiciones | Horizont | Analíti | Reconocimi    | Evidencia     |
| 4 | (2022)   | estudiantes     | culturales  | al       | co      | ento cultural | apropiación   |
|   |          | integraron      |             |          |         |               | de saberes    |
|   |          | tradiciones     |             |          |         |               | culturales.   |
|   |          | culturales en   |             |          |         |               |               |
|   |          | ejemplos        |             |          |         |               |               |
|   |          | prácticos.”     |             |          |         |               |               |

1	UNAD	“Los foros	Lenguas	Horizont	Analíti	Visibilidad	Promueve
5	(2023b)	facilitaron la	originarias	al	co	cultural	valoración
		visibilidad de					de lenguas
		lenguas					ancestrales.
		originarias en					
		los					
		intercambios.”					
1	Romero	“El análisis	Diversidad	Horizont	Analíti	Aprendizaje	Interaccion
6	Saritama	mostró alto	cultural	al	co	colaborativo	es reflejan
	et al.	nivel de					equidad
	(2022)	interacción					entre
		horizontal con					estudiantes.
		respeto a la					
		diversidad.”					
1	Rosero	“Los	Mediación	Horizont	Analíti	Mediación y	Supera
7	Palacios	estudiantes	intercultural	al	con	respeto	barreras
	y López	aplicaron	l	mediació			culturales
	Cepeda	estrategias de		n			mediante
	(2012)	mediación					diálogo.
		entre pares de					
		distintas					
		regiones.”					

18	UNAD (2023a)	“Las preguntas abiertas permitieron reflexionar sobre normas y valores culturales.”	Valores culturales	Horizont al	Crítico	Reflexión ética	Fomenta análisis ético intercultural .
19	UNAD (2022)	“Las experiencias familiares y comunitarias fortalecieron la comprensión de contextos diversos.”	Experiencias familiares y comunitarias	Horizont al	Analítico	Integración cultural	Facilita comprensión contextual de la diversidad.
20	UNAD (2023b)	“El diálogo intercultural fomentó la valoración de cosmovisiones y saberes ancestrales.”	Cosmovisiones y saberes ancestrales	Horizont al	Crítico	Diálogo cultural	Evidencia apreciación de la diversidad cultural.

2	Romero	“Los	Prácticas	Horizont	Crítico	Reflexión	Genera
1	Saritama	estudiantes	culturales	al		crítica	aprendizaje
	et al.	compararon					profundo.
	(2022)	prácticas					
		culturales					
		propias	y				
		ajenas.”					
2	Rosero	“La mediación	Mediación	Horizont	Analíti	Mediación	Garantiza
2	Palacios	docente	docente	al con co	ética		equidad en
	y López	promovió		mediació			la
	Cepeda	participación		n			interacción.
	(2012)	equitativa	y				
		respeto					
		cultural.”					
2	UNAD	“Los foros	Experiencia	Horizont	Analíti	Aprendizaje	Fortalece
3	(2023a)	permiten	s culturales	al	co	contextualiz	aprendizaje
		construir				ado	situado.
		conocimiento					
		desde					
		experiencias					
		culturales.”					

2	UNAD	“Los debates	Tradiciones	Horizont	Analíti	Integración	Genera
4	(2022)	integraron	y saberes	al	co	cultural	aprendizaje
		tradiciones					significativ
		locales	y				o.
		saberes					
		académicos.”					
2	UNAD	“Los	Diversidad	Horizont	Crítico	Diálogo	Actitudes
5	(2023b)	estudiantes	cultural	al		intercultural	favorables
		mostraron					hacia la
		respeto	y				diversidad.
		apertura	para				
		integrar					
		conocimientos					
		diversos.”					

---

*Nota.* La matriz presenta el análisis de contenido documental de foros académicos de la UNAD durante el periodo 2022–2023, considerando categorías de interacción, nivel de reflexión y elementos culturales. *Fuente.* Elaboración propia a partir de Romero Saritama et al. (2022), Rosero Palacios y López Cepeda (2012) y documentos institucionales de la UNAD.

La matriz de análisis de contenido documental resultó especialmente pertinente para la obtención de los resultados, ya que permitió organizar y clasificar de manera sistemática los fragmentos seleccionados de las fuentes académicas consultadas entre 2022 y 2023. Gracias a este instrumento fue posible identificar categorías recurrentes relacionadas con la interacción, los niveles de reflexión, los elementos culturales y las prácticas pedagógicas presentes en los foros

virtuales. Su estructura ordenada facilitó la comparación entre diferentes tipos de documentos, la observación de patrones de participación y el reconocimiento de cómo los estudiantes integraron sus saberes culturales dentro de los procesos de aprendizaje colaborativo. En este sentido, la matriz cumplió con la función de convertir la información cualitativa en un esquema analítico claro, capaz de evidenciar los vínculos entre cultura, mediación y construcción del conocimiento.

Además, el instrumento se ajustó adecuadamente al enfoque interpretativo de la investigación y al primer objetivo del estudio, que buscaba analizar los elementos culturales y pedagógicos presentes en los foros académicos. La matriz permitió profundizar en la comprensión de los procesos de diálogo intercultural y de la manera en que la interacción virtual contribuye a la inclusión, la participación activa y la reflexión crítica. A través de la triangulación de datos —entre los textos institucionales, las intervenciones de los estudiantes y los registros de la UNAD— fue posible construir una visión integral del fenómeno educativo. Por ello, se considera que el uso de este instrumento garantizó la coherencia metodológica y fortaleció la validez interna del estudio, al aportar evidencias claras y verificables sobre la presencia de saberes, valores y prácticas culturales dentro de los entornos virtuales de aprendizaje.

Se identifican en los 25 fragmentos elementos culturales y pedagógicos recurrentes

## **Tabla 2**

*Elementos culturales y pedagógicos recurrentes identificados en los 25 fragmentos analizados*

<b>Elemento cultural/pedagógico</b>	<b>Frecuencia (n° de fragmentos)</b>	<b>Observaciones</b>
Saberes propios / ancestrales	7	Incluye lenguas originarias, cosmovisiones y tradiciones. Evidencia reconocimiento cultural activo.
Norma de convivencia ética / digital	4	Promueven respeto, inclusión y participación equitativa.
Mediación docente	4	Fundamental para asegurar respeto y equidad, y guiar la reflexión crítica
Inclusión / diversidad cultural	5	Refleja valoración de la diversidad regional y cultural en los debates
Aprendizaje colaborativo	3	Destaca construcción colectiva del conocimiento y ajuste de ideas entre pares.
Integración pedagógica	2	Facilita reflexión crítica y vincula experiencias locales con el aprendizaje.

*Nota.* Se incluyen la relación entre la frecuencia y los fragmentos que resaltan la visión integral de

los elementos educativos más sobresalientes. *Fuente*. Elaboración propia.

La Tabla 2. Elementos culturales y pedagógicos recurrentes identificados en los foros académicos (2022–2023) permite observar la manera en que estos elementos se manifestaron de forma consistente en los fragmentos analizados. Los datos revelan que los espacios virtuales de la UNAD se constituyeron en entornos dinámicos donde confluyeron saberes ancestrales, valores éticos, mediaciones docentes y procesos de inclusión cultural. La recurrencia de estos elementos confirma la pertinencia del instrumento de análisis, ya que permitió visibilizar patrones de participación y categorías emergentes que expresan cómo el aprendizaje se construye en comunidad. En términos generales, la tabla demuestra que los foros no solo sirvieron como canales de comunicación académica, sino como verdaderas comunidades interculturales de práctica donde el conocimiento se configuró a partir del diálogo entre identidades diversas.

El primer aspecto relevante en la tabla es la presencia de saberes propios y ancestrales, registrados en siete de los veinticinco fragmentos analizados. Este hallazgo resalta la importancia del conocimiento local en la educación virtual, pues los estudiantes incorporaron expresiones culturales, lenguas originarias y tradiciones como recursos cognitivos válidos. La integración de estos saberes constituye una evidencia del diálogo de saberes al que se refieren Pérez Ruiz y Argueta Villamar (2020), donde el aprendizaje emerge de la interacción entre el conocimiento académico y el comunitario. Al reconocerse las cosmovisiones locales en las discusiones, el foro se transforma en un espacio pedagógico situado, que potencia el pensamiento crítico desde la experiencia y refuerza la identidad cultural de los participantes. Este elemento, por tanto, contribuye directamente al objetivo de la investigación al demostrar que la cultura no es un adorno del aprendizaje, sino su base estructural.

El segundo elemento destacado, las normas de convivencia ética y digital, presentes en

cuatro fragmentos, evidencian el papel de la ética comunicativa como fundamento de la educación intercultural. Estas normas garantizaron la equidad, la inclusión y el respeto mutuo durante la interacción en los foros, consolidando un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo. Según la UNAD (2023a), la comunicación digital intercultural exige la construcción de acuerdos éticos que promuevan la escucha activa, la empatía y la autorregulación del comportamiento en línea. Los resultados confirman que los estudiantes adoptaron dichas normas no como imposiciones, sino como expresiones de responsabilidad compartida. De esta manera, la ética digital se configura como un elemento pedagógico esencial que sostiene el clima de respeto, permite la expresión libre de la diversidad cultural y favorece el cumplimiento del primer objetivo al visibilizar prácticas inclusivas en entornos virtuales.

Otro de los elementos con fuerte presencia es la mediación docente, identificada también en cuatro fragmentos. Este factor fue determinante para el desarrollo de procesos reflexivos y críticos, ya que los tutores actuaron como facilitadores del diálogo, promotores del pensamiento analítico y garantes del respeto intercultural. En coherencia con Vygotsky (1978), la mediación educativa representa el puente entre el conocimiento individual y el colectivo, pues el aprendizaje se produce mediante la interacción social y el acompañamiento experto dentro de la zona de desarrollo próximo. Los docentes de los foros analizados no impusieron conocimientos, sino que guiaron la construcción de significados mediante preguntas, retroalimentación y orientación contextual. Gracias a esta mediación, se fortalecieron competencias comunicativas, cognitivas y socioemocionales, confirmando que la figura del tutor es clave para consolidar comunidades de práctica culturalmente diversas.

La inclusión y diversidad cultural, observadas en cinco fragmentos, constituyen otro eje central de la tabla. Este elemento demuestra que los foros virtuales no solo acogieron voces

distintas, sino que promovieron el reconocimiento y la valoración de esas diferencias como una riqueza para el aprendizaje. En las interacciones horizontales, los estudiantes mostraron disposición al diálogo, compararon sus realidades culturales y aprendieron a partir de las experiencias del otro. McLaren (1997) sostiene que la educación intercultural debe propiciar la deconstrucción de prejuicios y el fortalecimiento del respeto mutuo, lo cual se evidenció claramente en los debates analizados. La presencia de este elemento confirma que los foros operaron como espacios democráticos de encuentro, donde la diversidad fue entendida como oportunidad pedagógica y no como obstáculo, contribuyendo de forma directa al objetivo de analizar la dimensión cultural del aprendizaje.

Por último, los elementos de aprendizaje colaborativo e integración pedagógica, con tres y dos apariciones respectivamente, sintetizan la dimensión más constructiva del proceso educativo virtual. Estos resultados evidencian que los estudiantes construyeron conocimiento a partir de la cooperación, el intercambio de ideas y la vinculación de los contenidos teóricos con sus contextos socioculturales. Este hallazgo se alinea con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje significativo ocurre en la interacción social mediada. En los foros, dicha mediación se combinó con estrategias de diálogo horizontal y reflexión crítica, permitiendo que los participantes transitaran del análisis individual a la comprensión colectiva. En suma, la tabla demuestra que los foros virtuales, al integrar saberes ancestrales, mediación docente, ética digital e inclusión cultural, cumplen un papel central en la construcción de aprendizajes interculturales, aportando evidencia concreta para el cumplimiento del primer objetivo de esta investigación.

### **Niveles de Reflexión, Tipos de Interacción y Categorías Emergentes**

En esta fase de la investigación, el análisis se centró en el papel del docente en lo

referente a la orientación de las interacciones y en el desarrollo de la reflexión crítica. Se encontró que la mediación docente fue determinante para lograr un equilibrio entre autonomía estudiantil y profundidad analítica. La mediación docente desempeñó un papel fundamental en la construcción del aprendizaje dentro de los foros analizados, ya que orientó la interacción hacia procesos de mayor reflexión, criticidad y colaboración. Según Vygotsky (1978), la mediación pedagógica es el proceso por el cual el aprendizaje se potencia mediante la interacción con un “otro más competente”, que actúa como facilitador del desarrollo cognitivo.

En este caso, los docentes no se limitaron a supervisar las intervenciones, sino que asumieron una función activa al guiar la comunicación, plantear preguntas abiertas y promover la autorregulación entre los estudiantes. Litwin (2008) destaca que la mediación implica crear puentes entre los conocimientos previos y los nuevos significados, fomentando la comprensión profunda y el pensamiento reflexivo. De esta forma, el acompañamiento docente permitió que las discusiones trascendieron el plano descriptivo y alcanzaran niveles analíticos y críticos, donde los estudiantes aprendieron a argumentar desde sus propias experiencias culturales.

La autonomía estudiantil, en este contexto, se entiende como la capacidad del alumno para gestionar su propio proceso de aprendizaje, tomar decisiones sobre su participación y reflexionar críticamente sobre los contenidos y las interacciones. Bruner (1997) señala que la autonomía es un componente esencial del aprendizaje significativo, ya que promueve la autoexploración, la toma de conciencia y la responsabilidad cognitiva. En los foros analizados, esta autonomía no implicó aislamiento, sino participación activa y colaborativa bajo la guía del tutor. La mediación docente, por tanto, no limitó la libertad del estudiante, sino que la fortaleció al proporcionar orientaciones que favorecieron la autorreflexión y la construcción colectiva del conocimiento. Como explica Coll (2001), el docente mediador equilibra la intervención

pedagógica con el respeto a la iniciativa del estudiante, promoviendo un entorno donde cada participante se siente capaz de aportar y transformar sus propias ideas.

Por su parte, la profundidad analítica hace referencia al grado en que los estudiantes logran interpretar, relacionar y problematizar la información para construir juicios fundamentados. Esta dimensión se desarrolla cuando el docente ofrece estímulos cognitivos que invitan a comparar perspectivas, debatir argumentos y conectar la teoría con la práctica. Freire (1970) plantea que el pensamiento analítico surge del diálogo crítico, en el cual el educador deja de ser transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador de la conciencia. En los foros estudiados, la profundidad analítica se evidenció en la capacidad de los participantes para articular saberes propios con los conceptos académicos, generando comprensiones contextualizadas y transformadoras. La relación entre mediación, autonomía y análisis profundo es, por tanto, dialéctica: el docente orienta, el estudiante se apropia de su proceso y ambos co-construyen un conocimiento más complejo y significativo.

La guía del tutor, expresada mediante preguntas abiertas, retroalimentación constante y normas éticas de convivencia, permitió que las diferencias culturales fueran tratadas con respeto y que las discusiones alcanzaran niveles de pensamiento crítico.

La guía del tutor, manifestada en estrategias como el uso de preguntas abiertas, la retroalimentación constante y la promoción de normas éticas de convivencia, permitió que el respeto hacia las diferencias culturales emergiera tanto como una intención explícita en su práctica pedagógica como un resultado natural de la interacción entre los participantes. De manera explícita, el tutor diseñó sus intervenciones para visibilizar la diversidad, invitando a los estudiantes a compartir ejemplos de sus contextos locales, cosmovisiones y lenguas propias, validando cada aporte como una expresión legítima de conocimiento.

Esta intención se alinea con lo planteado por Litwin (2008), quien sostiene que la mediación pedagógica implica diseñar ambientes de aprendizaje que promuevan el reconocimiento de la alteridad. Sin embargo, a medida que las interacciones se consolidaron, el respeto dejó de depender exclusivamente del docente y se convirtió en un valor emergente del grupo, producto del diálogo horizontal y de la empatía generada entre los participantes. Así, la mediación inicial del tutor desencadenó una cultura compartida de respeto y colaboración intercultural.

Este fenómeno ocurrió gracias a que las estrategias de mediación docente se basaron en el principio del diálogo horizontal planteado por Freire (1970), donde el educador no impone saberes, sino que acompaña el proceso de descubrimiento conjunto. En los foros virtuales, la retroalimentación del tutor funcionó como un espacio de encuentro y contención: cada intervención reforzaba la importancia de escuchar sin prejuicios y de valorar la diversidad como fuente de conocimiento. De este modo, el respeto hacia las diferencias culturales se consolidó no solo como norma ética, sino como experiencia vivida de aprendizaje compartido. Según Vygotsky (1978), la mediación social transforma las interacciones externas en procesos internos de pensamiento, y esto se evidenció cuando los estudiantes comenzaron a autorregular su discurso y a cuidar la forma en que se dirigían a sus compañeros. Por tanto, el respeto emergió tanto de la planificación pedagógica como del aprendizaje relacional, confirmando la eficacia del acompañamiento docente en la construcción de comunidades de práctica intercultural.

En cuanto a los niveles de pensamiento crítico, las discusiones analizadas evidenciaron avances en los niveles analítico y evaluativo o transformador, tal como los describe Brookfield (2012). En el nivel analítico, los estudiantes fueron capaces de comparar perspectivas, argumentar con fundamentos teóricos y conectar los contenidos académicos con sus experiencias

culturales, demostrando comprensión contextualizada. En el nivel evaluativo o transformador, más profundo, se observó que los participantes cuestionaron estereotipos, examinaron desigualdades culturales y propusieron alternativas para promover la inclusión y el respeto. Este último nivel coincide con lo que Mezirow (1991) denomina aprendizaje transformativo, donde la reflexión crítica conduce a un cambio de perspectiva personal y social. Ambos niveles son relevantes porque reflejan el impacto de la mediación docente en la formación de sujetos conscientes, capaces de pensar de forma autónoma, dialogar desde la empatía y construir conocimiento con base en la diversidad cultural. Así, los foros virtuales se consolidaron como espacios de pensamiento crítico y de educación intercultural en acción.

El acompañamiento del tutor, lejos de restringir la participación estudiantil, fortaleció la horizontalidad dentro de los foros, promoviendo la corresponsabilidad en la construcción del conocimiento. A través de una orientación flexible y dialógica, el docente generó un ambiente donde cada voz tenía valor y legitimidad, reduciendo las jerarquías tradicionales entre educador y estudiante. Esta dinámica responde a la concepción freireana de la educación como un acto de diálogo y liberación, donde el saber se construye colectivamente (Freire, 1970). En los espacios virtuales, la horizontalidad se manifestó cuando los estudiantes interactuaron con libertad, compartiendo sus experiencias y reconociendo las de los demás sin temor a ser juzgados. Así, la mediación del tutor no fue un control, sino una guía que equilibró la autonomía con la colaboración, impulsando un aprendizaje ético y participativo.

De igual forma, este acompañamiento garantizó un espacio de comunicación segura e inclusiva, en el que la diversidad cultural fue valorada como una fortaleza educativa. El docente actuó como mediador ético, estableciendo pautas claras de respeto, empatía y responsabilidad digital, lo que permitió que las diferencias culturales, lingüísticas y de pensamiento se abordaran

desde la comprensión y no desde el conflicto. Según Wenger (1998), la confianza y la seguridad son condiciones necesarias para que una comunidad de práctica se consolide, ya que posibilitan la expresión genuina y la reflexión compartida. En consonancia, Coll (2001) plantea que el acompañamiento pedagógico debe crear ambientes donde los estudiantes se sientan emocional y cognitivamente seguros para aprender con otros.

En los foros analizados, esta seguridad se tradujo en participación activa, escucha empática y un reconocimiento mutuo que fortaleció el sentido de comunidad, cumpliendo así con la función humanizadora y transformadora de la educación virtual intercultural.

Se observó que los foros con mediación docente activa alcanzaron un 16 % de interacciones con mayor rigor reflexivo, en comparación con aquellos totalmente horizontales.

Para determinar este nivel de rigor, se analizaron las intervenciones considerando varios criterios: la claridad argumentativa, la capacidad de relacionar los aportes con los de otros compañeros, la integración de saberes culturales y teóricos, la presencia de autocrítica o reflexión metacognitiva, y la formulación de propuestas que demostraran comprensión profunda del tema. Aquellas participaciones que cumplieron con tres o más de estos indicadores fueron clasificadas como reflexivamente rigurosas, ya que mostraron un pensamiento analítico, fundamentado y contextualizado. Estos criterios permitieron identificar no solo el nivel cognitivo del intercambio, sino también la forma en que el diálogo académico se enriqueció con aportes culturales diversos.

El hallazgo confirma que la mediación docente activa no restringe la autonomía de los estudiantes, sino que potencia la calidad del pensamiento colectivo. A través de preguntas abiertas, retroalimentación oportuna y la promoción de normas éticas de comunicación, el docente logró orientar las discusiones hacia una reflexión más profunda y respetuosa de la

diversidad cultural. Este tipo de acompañamiento favoreció la construcción de significados compartidos, el reconocimiento de las diferencias y la comprensión mutua entre los participantes. En otras palabras, el tutor actuó como un mediador intercultural, capaz de transformar el espacio virtual en un entorno dialógico donde las voces múltiples convergieron para generar conocimiento con sentido social y humano.

Este resultado es coherente con lo planteado por Garrison, Anderson y Archer (2000), quienes destacan que la presencia docente —entendida como la capacidad de diseñar, facilitar y dirigir procesos cognitivos y sociales— es un elemento esencial para promover el pensamiento crítico y la presencia cognitiva en entornos virtuales. De igual modo, Shea y Bidjerano (2010) sostienen que la mediación del profesor fortalece la reflexión colectiva y el aprendizaje significativo, al crear condiciones de respeto y diálogo intercultural. En consonancia con estos estudios, los datos analizados en este trabajo evidencian que el acompañamiento docente, cuando se ejerce desde la escucha activa y la orientación participativa, no solo incrementa el rigor reflexivo de las discusiones, sino que también fomenta la valoración de la diversidad como eje fundamental de la educación intercultural.

Además, la mediación contribuyó a que los estudiantes ajustaran sus ideas iniciales tras leer las intervenciones de sus compañeros. Antes de la interacción, las posturas eran individuales y descontextualizadas; después del intercambio, se transformaron en interpretaciones colectivas, fundamentadas y culturalmente sensibles. Por ejemplo, en el foro analizado por Romero Saritama et al. (2022), varios participantes que inicialmente describían la diversidad cultural solo como una “característica regional” comenzaron, tras el diálogo, a reconocerla como una fuente de aprendizaje. Un estudiante mencionó que “al leer las experiencias de mis compañeros comprendí que las tradiciones familiares y los valores de cada zona fortalecen la educación

comunitaria”, reflejando una transición desde una mirada descriptiva hacia una comprensión analítica e inclusiva.

De manera similar, en el estudio de la UNAD (2023b) sobre etnoeducación, algunos participantes ajustaron su comprensión sobre el uso de lenguas originarias en los entornos virtuales. Al inicio, varios percibían el uso de estas lenguas como una dificultad comunicativa; sin embargo, después del intercambio guiado por el tutor, uno de ellos expresó que “las lenguas ancestrales no son una barrera, sino una manera de mantener viva la identidad en el aprendizaje digital”. Este cambio evidencia el impacto de la mediación docente en el desarrollo de una conciencia intercultural, donde las diferencias dejan de ser vistas como obstáculos y se valoran como oportunidades de conocimiento compartido.

Asimismo, en los foros revisados en el Informe UNAD (2022a) sobre aprendizaje colaborativo, se observó que los estudiantes replantearon sus ideas iniciales sobre la colaboración. Antes de las intervenciones del tutor, algunos concebían la participación en los foros como una tarea individual; tras la retroalimentación y el diálogo entre pares, las respuestas mostraron una comprensión más profunda del trabajo colectivo. Un participante afirmó que “al comparar mis ideas con las de otros compañeros entendí que construir conocimiento en grupo nos permite ver más allá de nuestro entorno”. Este tipo de transformaciones demuestra cómo la mediación docente no solo orientó la discusión, sino que promovió procesos de autorreflexión, pensamiento crítico y construcción conjunta de significados, cumpliendo con los propósitos formativos de la educación intercultural.

El desarrollo de pensamiento colaborativo y autocrítico se evidencia principalmente en la forma en que los estudiantes dialogaron, contrastaron y reconstruyeron sus ideas dentro de los foros mediadas por el docente. En los fragmentos analizados, se observó que los participantes no

se limitaron a reproducir conceptos, sino que retomaron los aportes de sus compañeros para enriquecerlos o reformularlos. Esto demuestra que el aprendizaje se transformó en un proceso colectivo, donde las ideas individuales se nutrieron del intercambio con otros. En la práctica, este tipo de pensamiento se refleja cuando un estudiante reconoce la validez de una perspectiva diferente o decide ajustar su postura tras un debate respetuoso. Tal como plantea Vygotsky (1978), el conocimiento se construye socialmente, y la mediación del docente posibilita que las interacciones externas se conviertan en procesos internos de razonamiento y autocrítica.

La importancia de este fenómeno radica en que el pensamiento colaborativo y autocrítico fortalece la comprensión profunda y contextual del conocimiento, superando el aprendizaje memorístico o individualista. Cuando los estudiantes construyen significado junto a otros, desarrollan habilidades cognitivas, emocionales y sociales que favorecen la autonomía y la conciencia crítica. Brookfield (2012) sostiene que la autocrítica es una competencia central en la educación reflexiva, pues implica cuestionar los propios supuestos y reconocer cómo la cultura, la historia y la experiencia personal influyen en la manera de aprender. En los foros analizados, este proceso fue posible gracias al acompañamiento docente, que no impuso respuestas, sino que guió la reflexión mediante preguntas abiertas, promoviendo que los estudiantes pensarán por sí mismos y con los demás.

Cuando este tipo de pensamiento ocurre, se produce una transformación significativa en la dinámica educativa: los foros dejan de ser espacios de simple participación para convertirse en escenarios de cocreación de conocimiento. Los estudiantes aprenden a escuchar con empatía, a respetar la diferencia y a reconocer el valor de los saberes diversos, mientras el tutor actúa como facilitador del diálogo intercultural. Esta práctica encarna la propuesta de Freire (1970), quien afirma que el diálogo auténtico libera y humaniza, ya que el acto de reflexionar junto a otros

conduce a la conciencia crítica. En consecuencia, la interacción pedagógica guiada fomenta un aprendizaje más ético y solidario, donde las relaciones horizontales y el respeto mutuo son condiciones básicas para el desarrollo intelectual y social.

Desde el punto de vista de la pedagogía guiada, el desarrollo de pensamiento colaborativo y autocrítico es altamente relevante porque redefine el rol del docente y del estudiante. El profesor deja de ser transmisor de información para convertirse en mediador de procesos cognitivos y emocionales, mientras que los estudiantes asumen un papel activo en la construcción del conocimiento. Este enfoque coincide con lo que Wenger (1998) denomina comunidad de práctica, un espacio en el que el aprendizaje surge del compromiso mutuo y de la reflexión compartida. Asimismo, Bruner (1997) destaca que el aprendizaje guiado estimula la internalización de estrategias de razonamiento y de comunicación que perduran más allá del entorno académico. En este sentido, la pedagogía guiada no solo promueve aprendizajes significativos, sino que forma sujetos críticos, empáticos y capaces de dialogar con la diversidad, objetivos centrales de una educación intercultural transformadora.

Niveles de reflexión e interacción en los foros: Los niveles de reflexión e interacción en los foros constituyen un elemento esencial para comprender la profundidad cognitiva y la calidad del aprendizaje colaborativo que se desarrolla en entornos virtuales. En este estudio, dichos niveles fueron analizados desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje propuesta por Vygotsky (1978), que plantea que el conocimiento se construye en la interacción con otros y mediante la mediación del lenguaje. También se retomaron los aportes de Wenger (1998) sobre las comunidades de práctica, que conciben el aprendizaje como una experiencia social basada en el diálogo y la participación mutua. Desde esta perspectiva, la reflexión y la interacción son procesos complementarios: mientras la reflexión permite interpretar y cuestionar los contenidos,

la interacción proporciona el contexto social y cultural donde esas interpretaciones se negocian, se transforman y se enriquecen. Analizar estos niveles permitió identificar cómo los estudiantes progresaron de una comprensión individual y descriptiva hacia una reflexión analítica y crítica, en un proceso mediado por la participación y la guía docente.

La importancia de los niveles de reflexión e interacción radica en que permiten evaluar el grado de desarrollo del pensamiento crítico y colaborativo dentro de los foros académicos. Al examinar la calidad de las intervenciones, fue posible evidenciar cómo la mediación docente, el respeto intercultural y el diálogo horizontal contribuyeron a elevar la profundidad del análisis y la pertinencia de los aprendizajes. Este enfoque aporta directamente al tema de investigación, ya que demuestra que los foros no solo son herramientas de comunicación, sino espacios de construcción de conocimiento intercultural, donde el intercambio de saberes locales y académicos da lugar a nuevas formas de comprensión colectiva. De este modo, los niveles de reflexión e interacción no solo evidencian el progreso cognitivo de los estudiantes, sino también el desarrollo de competencias éticas, comunicativas y culturales, fundamentales para consolidar una pedagogía guiada y humanizadora en los entornos virtuales de aprendizaje.

Distribución de los niveles de reflexión: El análisis de los foros permitió identificar tres niveles de reflexión: descriptivo, analítico y crítico, los cuales representan un continuo de profundidad cognitiva y madurez argumentativa. El nivel descriptivo se caracteriza por intervenciones que se limitan a repetir información o relatar experiencias personales sin establecer vínculos con la teoría ni con las ideas de los compañeros. En este nivel, el estudiante demuestra comprensión literal, pero aún no logra relacionar conceptos o generar inferencias. Aun así, constituye una base importante del proceso de aprendizaje, ya que refleja la apropiación inicial de los contenidos y la disposición para participar. Según Bruner (1997), la descripción es

el primer paso del pensamiento reflexivo, pues permite reconocer los hechos antes de analizarlos. En el contexto de esta investigación, este nivel fue el punto de partida para que los participantes pasaran de una comprensión aislada a un proceso más complejo de interpretación y diálogo intercultural.

El nivel analítico, por su parte, se caracteriza por la capacidad de los estudiantes para comparar, argumentar y establecer relaciones entre los contenidos del curso, sus contextos culturales y las aportaciones de sus compañeros. Aquí se observa un pensamiento más elaborado, que conecta lo aprendido con experiencias concretas y busca comprender los fenómenos desde diferentes perspectivas.

Finalmente, el nivel crítico constituye el estadio más alto del proceso reflexivo, donde los participantes no solo analizan, sino que también cuestionan los supuestos culturales, formulan juicios éticos y proponen transformaciones en las prácticas educativas o sociales. Este nivel se vincula con lo que Mezirow (1991) denomina aprendizaje transformativo, pues implica una reconstrucción del sentido personal y colectivo del conocimiento.

La presencia de este nivel en los foros evidencia que la mediación docente favoreció la autorreflexión, el diálogo respetuoso y la comprensión intercultural, consolidando así una comunidad de aprendizaje crítica y colaborativa.

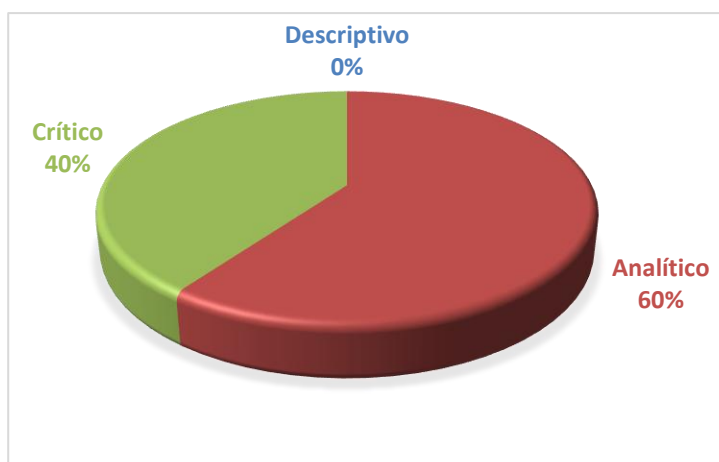
**Tabla 3**

Distribución según la matriz

Nivel de reflexión	Número de fragmentos	Porcentaje
Descriptivo	0	0%
Analítico	15	60%
Crítico	10	40%

*Nota.* La Distribución de la matriz permite identificar las mayores ponderaciones respecto a los niveles de reflexión. *Fuente.* Elaboración propia.

El examen de la información evidenció que los aportes de los estudiantes se ubicaron principalmente en niveles analíticos (60 %) y críticos (40 %). Este resultado indica que los participantes lograron superar el nivel descriptivo y desarrollaron habilidades de análisis, contraste y debate.

**Figura 1***Distribución*

*Nota.* La figura refleja los porcentajes de distribución en los niveles analítico, descriptivo y crítico. *Fuente.* Elaboración propia.

Las intervenciones evidenciaron que los foros virtuales se convirtieron en espacios de reflexión profunda, en los que los estudiantes no solo intercambiaron información, sino que reconocieron, valoraron y reinterpretaron las cosmovisiones y prácticas culturales de sus compañeros. Cuando este tipo de reflexión ocurre, se produce un aprendizaje transformador: los participantes comienzan a mirar su propia cultura desde una perspectiva comparativa y crítica, desarrollando empatía y apertura hacia la diversidad. En los fragmentos analizados, por ejemplo, se observó que algunos estudiantes integraron ejemplos de saberes ancestrales o lenguas originarias (fragmentos 9, 15 y 20 de la tabla), mientras otros reflexionaron sobre la ética del respeto intercultural (fragmentos 8 y 13). Estos aportes muestran que los foros trascendieron el simple intercambio académico y se consolidaron como espacios de diálogo cultural, donde las diferencias se asumieron como oportunidades para aprender y no como barreras.

Los procesos de reflexión profunda identificados en el análisis incluyeron tres dinámicas principales: la autorrevisión de las propias creencias, la reinterpretación del conocimiento desde la diversidad cultural y la construcción colectiva de sentido. Este tipo de reflexión es el que Mezirow (1991) denomina aprendizaje transformativo, pues implica un cambio en los marcos de referencia con los que los individuos comprenden el mundo. En los foros estudiados, este fenómeno se hizo evidente cuando los estudiantes ajustaron sus ideas iniciales tras leer los aportes de otros, reconociendo similitudes y diferencias culturales (fragmentos 6 y 11), o cuando utilizaron las tradiciones locales como base para explicar conceptos académicos (fragmentos 14 y 24). Dichas prácticas demostraron una internalización del respeto y la valoración intercultural, resultado directo de la mediación docente y del ambiente horizontal de participación. En consecuencia, los procesos de reflexión profunda no solo fortalecieron la comprensión cognitiva, sino también la dimensión ética y social del aprendizaje, aspectos esenciales para el desarrollo de

una pedagogía guiada e intercultural.

Tipos de interacción: En el análisis de los foros académicos se identificaron principalmente dos tipos de interacción: horizontal y horizontal con mediación docente. La interacción horizontal se caracterizó por el intercambio libre de ideas entre los estudiantes, en un marco de igualdad y respeto mutuo. En este tipo de diálogo, los participantes compartieron experiencias personales, ejemplos culturales y reflexiones sin una intervención directa del tutor, lo cual favoreció la autonomía comunicativa y el reconocimiento de saberes diversos. Esta forma de interacción coincidió con lo que Wenger (1998) denomina participación legítima periférica, donde los miembros de una comunidad aprenden unos de otros mediante la colaboración y la práctica compartida. En los fragmentos analizados, la interacción horizontal se evidenció en la construcción colectiva de conocimiento, especialmente en los debates sobre tradiciones locales, saberes ancestrales y cosmovisiones (fragmentos 9, 14, 20 y 24). Estos intercambios mostraron un aprendizaje que emergió de la cooperación y del diálogo respetuoso entre pares.

La interacción horizontal con mediación docente, en cambio, se distinguió por la presencia activa del tutor como facilitador del proceso reflexivo y garante de la convivencia intercultural. En este tipo de dinámica, el docente intervino mediante preguntas abiertas, retroalimentaciones formativas y recordatorios sobre las normas éticas del foro, promoviendo una comunicación empática y analítica. Esta mediación no interrumpió la horizontalidad, sino que la fortaleció, orientando las discusiones hacia la profundización conceptual y el pensamiento crítico. Los fragmentos 2, 7, 17 y 22 evidencian cómo la guía docente contribuyó a mantener el respeto por las diferencias culturales y a fomentar la participación equitativa. Según Vygotsky (1978), la mediación social es esencial para que el estudiante transite de un pensamiento cotidiano hacia un pensamiento científico o crítico, y este principio se comprobó en los foros

analizados.

En consecuencia, ambos tipos de interacción —la horizontal y la mediada— se complementaron, generando un equilibrio entre autonomía, reflexión y orientación pedagógica.

**Tabla 4**

*Tipo de Interacción.*

<b>Tipo de interacción</b>	<b>Números de fragmentos</b>	<b>Porcentajes</b>
Horizontal	21	84%
Horizontal con mediación	4	16%

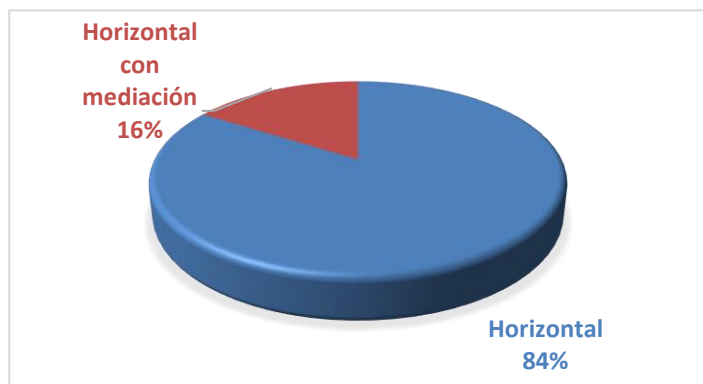
*Nota.* Refleja la ponderación de las interacciones respecto a los correspondientes fragmentos.

*Fuente.* Elaboración propia.

La mayoría de las interacciones observadas fueron horizontales (84 %), caracterizadas por el intercambio en condiciones de igualdad. El 16 % restante correspondió a interacciones horizontales con mediación docente, las cuales se relacionaron con reflexiones más críticas y profundas.

**Figura 2**

*Interacción*



*Nota.* La figura refleja la interacción horizontal y horizontal con medicación. *Fuente.* Elaboración propia.

Estos hallazgos evidencian que la combinación entre participación activa estudiantil y mediación docente tiene un efecto decisivo en el fortalecimiento del aprendizaje intercultural. Cuando los estudiantes intervienen de manera autónoma, comparten experiencias, costumbres y saberes locales que enriquecen el diálogo; sin embargo, es la presencia del docente como mediador la que orienta esas interacciones hacia la comprensión mutua, el respeto y la reflexión crítica. Este equilibrio permite que las diferencias culturales se conviertan en recursos pedagógicos, no en fuentes de conflicto, lo cual es fundamental para el aprendizaje intercultural. Según Deardorff (2006), la competencia intercultural se desarrolla precisamente en la interacción guiada, donde los participantes aprenden a interpretar las perspectivas ajenas y a comunicarse con sensibilidad cultural. En los foros analizados, este proceso se reflejó en la manera en que los estudiantes incorporaron cosmovisiones distintas, ajustaron sus posturas y fortalecieron su empatía hacia otras realidades.

Para el ejercicio docente, estos resultados aportan una comprensión valiosa sobre el papel del educador como facilitador del diálogo intercultural. La guía del tutor no se limita a moderar o evaluar, sino que implica crear un ambiente de respeto, estimular la reflexión crítica y promover la participación equitativa. Esto demanda del docente competencias pedagógicas, comunicativas y culturales que le permitan reconocer las particularidades de cada estudiante y fomentar el intercambio de saberes de manera horizontal. Tal como plantea Aguado (2011), la educación intercultural requiere que el profesor actúe como mediador entre culturas, posibilitando la construcción conjunta de significados.

En este sentido, los hallazgos de esta investigación demuestran que la mediación docente es clave para transformar los foros virtuales en escenarios de aprendizaje inclusivos, donde se conjugan la diversidad, la ética del respeto y el desarrollo de pensamiento crítico.

## **Categorías Emergentes**

**Reconocimiento cultural:** La categoría de reconocimiento cultural se relaciona con la capacidad de los estudiantes para identificar, valorar y respetar las diversas manifestaciones culturales presentes en los foros académicos. En este contexto, el reconocimiento no se limita al conocimiento superficial de las diferencias, sino que implica un proceso de validación y legitimación de los saberes locales, ancestrales y comunitarios dentro del espacio educativo. Según Taylor (1994), el reconocimiento cultural es un requisito esencial para la dignidad humana, ya que otorga visibilidad y valor a las identidades históricamente marginadas. En los resultados de esta investigación, esta categoría se manifestó cuando los estudiantes integraron ejemplos de sus regiones, tradiciones y lenguas originarias, mostrando apertura hacia otras perspectivas culturales. Este reconocimiento se consolidó como una forma de aprendizaje ético y social que promueve la convivencia respetuosa y el diálogo de saberes.

**Inclusión y diversidad cultural:** La categoría de inclusión y diversidad cultural refleja la manera en que los espacios virtuales de aprendizaje se transformaron en escenarios de participación equitativa, donde todas las voces fueron consideradas. La inclusión no solo implica permitir el acceso, sino garantizar condiciones de participación real y significativa. De acuerdo con Banks (2016), la educación inclusiva en contextos multiculturales debe promover la justicia social y la equidad cognitiva, reconociendo los diferentes contextos socioculturales de los estudiantes. En los foros analizados, esta categoría se evidenció en la interacción horizontal y en la mediación docente que fomentó el respeto, la empatía y la reflexión sobre la diferencia. La diversidad cultural se convirtió en un eje articulador del aprendizaje colaborativo, ya que permitió a los estudiantes aprender desde la pluralidad y construir una visión más amplia del conocimiento.

Mediación y colaboración: La mediación y colaboración constituyeron una de las categorías más significativas, al representar la relación directa entre el rol del docente y la dinámica participativa de los foros. La mediación pedagógica fue entendida como el proceso mediante el cual el tutor orientó la interacción, planteó preguntas abiertas y facilitó la reflexión colectiva sin imponer respuestas. Según Coll (1999), la mediación docente posibilita la internalización de procesos cognitivos y sociales, actuando como puente entre el conocimiento y el estudiante. En los resultados, se observó que la colaboración se fortaleció cuando el docente promovió la construcción conjunta de significados, transformando la interacción en un espacio de aprendizaje compartido. Esta categoría destaca la importancia del acompañamiento pedagógico en la generación de ambientes inclusivos y en la profundización del pensamiento crítico.

Diálogo intercultural: La categoría de diálogo intercultural se refiere al intercambio horizontal y respetuoso entre personas de diferentes contextos culturales, en el que se reconocen y valoran las diferencias como fuente de aprendizaje. Este diálogo no busca homogeneizar, sino construir entendimiento mutuo y sentido compartido. Según UNESCO (2013), el diálogo intercultural es un proceso que fomenta la paz, la cooperación y la comprensión entre comunidades diversas, promoviendo actitudes de apertura y empatía. En los foros analizados, esta categoría se manifestó cuando los estudiantes contrastaron cosmovisiones, compartieron experiencias locales y reinterpretaron conceptos académicos a partir de su cultura. La mediación docente fue clave para sostener este intercambio de manera ética, garantizando que el diálogo contribuyera a la integración de saberes y al fortalecimiento de una educación verdaderamente intercultural.

Aprendizaje colaborativo: El aprendizaje colaborativo emergió como categoría

transversal que engloba la interacción social, el pensamiento reflexivo y la construcción colectiva del conocimiento. Este enfoque parte de la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando trabajan juntos hacia objetivos comunes, compartiendo responsabilidades y reflexiones. De acuerdo con Johnson, Johnson y Smith (2014), la colaboración promueve habilidades cognitivas superiores, pensamiento crítico y cohesión grupal. En los resultados de esta investigación, se observó que los foros facilitaron la reformulación de ideas, la empatía y el respeto por los aportes de otros, consolidando una comunidad de aprendizaje activa. Esta categoría evidencia que el aprendizaje no depende únicamente de la instrucción, sino de la interacción significativa entre sujetos que construyen conocimiento de forma colectiva y situada.

**Tabla 5**

*Categorías emergentes*

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Aprendizaje colaborativo	4	16%
Mediación y respeto	5	20%
Reflexión crítica	5	20%
Inclusión cultural	3	12%
Reconocimiento cultural	4	16%
Diálogo intercultural	4	16%

*Nota.* La información presentada en la tabla expresa de manera porcentual las respectivas categorías en su frecuencia. *Fuente.* Elaboración propia.

La Tabla 5 muestra la distribución porcentual de las categorías emergentes identificadas

en el análisis de contenido de los foros académicos, evidenciando los principales ejes que estructuraron la interacción y la construcción de conocimiento. Las categorías con mayor frecuencia fueron Mediación y respeto (20%) y Reflexión crítica (20%), lo que confirma el papel fundamental del docente como facilitador del aprendizaje intercultural y del pensamiento reflexivo. Estos resultados sugieren que la guía pedagógica favoreció la generación de espacios de diálogo en los que se discutieron ideas de manera argumentada y respetuosa, promoviendo una comprensión más profunda de los contenidos.

En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Coll (1999), quien sostiene que la mediación docente orienta los procesos de pensamiento de los estudiantes hacia niveles de mayor complejidad cognitiva y social.

El Aprendizaje colaborativo (16%), junto con el Reconocimiento cultural (16%) y el Diálogo intercultural (16%), reflejan que las interacciones en los foros no solo tuvieron una finalidad académica, sino también social y cultural. Estos porcentajes evidencian que los estudiantes lograron establecer vínculos entre sus saberes locales y los conocimientos teóricos del curso, generando un intercambio equitativo de perspectivas. Tal como propone Wenger (1998) en su teoría de las comunidades de práctica, el aprendizaje se fortalece cuando las personas participan activamente en un proceso de construcción conjunta de significado. Así, los resultados de estas tres categorías indican que los foros se consolidaron como espacios de cooperación donde el diálogo intercultural y el respeto mutuo permitieron construir aprendizajes más amplios, contextualizados y éticamente sustentados.

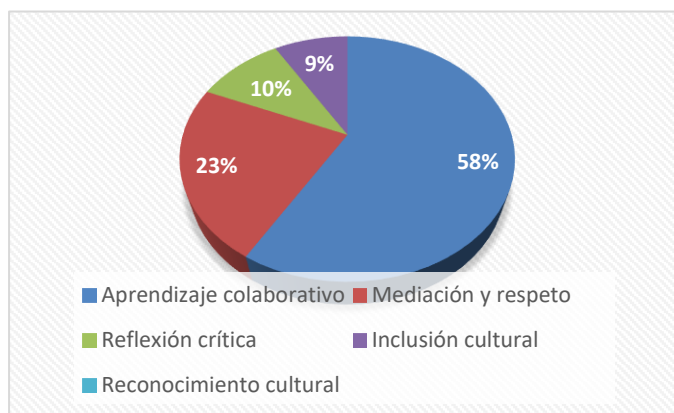
Por su parte, la categoría de Inclusión cultural (12%) subraya el impacto de las estrategias pedagógicas en la generación de ambientes educativos donde la diversidad es reconocida como valor y no como obstáculo. Aunque su porcentaje es ligeramente menor, su relevancia cualitativa

es alta, ya que demuestra la capacidad del foro para integrar voces diversas y garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes. En este punto, los resultados coinciden con lo planteado por Banks (2016), quien afirma que la inclusión cultural es un componente indispensable de la educación intercultural, al promover justicia social, equidad y cohesión comunitaria. La presencia de esta categoría en los datos refleja que la mediación docente y las normas éticas de convivencia favorecieron el respeto a las diferencias, creando un entorno propicio para el diálogo y el aprendizaje significativo.

En conjunto, los datos de la Tabla 5 muestran que las seis categorías identificadas — mediación y respeto, reflexión crítica, aprendizaje colaborativo, reconocimiento cultural, diálogo intercultural e inclusión cultural— conforman un entramado pedagógico coherente que da sustento al primer objetivo de esta investigación: analizar la integración de elementos culturales en los foros académicos. Los resultados confirman que la interacción en estos espacios virtuales no fue meramente comunicativa, sino transformadora, al propiciar el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía y la valoración de la diversidad. En consecuencia, la mediación docente se consolida como un factor determinante en la formación de comunidades de aprendizaje interculturales, donde el conocimiento se construye colectivamente y con sentido ético.

### Figura 3

#### *Categorías*



*Nota.* La figura representa las categorías abordadas con su respectiva ponderación. Elaboración propia. *Fuente.* Elaboración propia.

Los resultados obtenidos reflejan que las categorías mediación y respeto y reflexión crítica fueron las más frecuentes, con un 20% cada una, seguidas por aprendizaje colaborativo (16%), reconocimiento cultural (16%), inclusión cultural (12%) y diálogo intercultural (16%). Este patrón evidencia que las interacciones analizadas dentro del entorno educativo virtual tienden a centrarse en la construcción de espacios respetuosos de intercambio, donde la figura del mediador docente y la reflexión consciente de los participantes desempeñan un papel clave en la generación de aprendizaje significativo.

En términos de implicaciones pedagógicas, estos hallazgos confirman que la mediación y el respeto son condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico y la convivencia intercultural. La presencia de una mediación activa favorece la apertura al diálogo y al intercambio de ideas diversas, contribuyendo a la prevención de conflictos y al fortalecimiento de las relaciones educativas basadas en la empatía. Por su parte, la reflexión crítica emerge como un proceso que permite a los participantes cuestionar sus propias creencias, analizar la realidad desde múltiples perspectivas y construir conocimiento de manera colaborativa. Esto implica que los docentes deben diseñar espacios donde la comunicación sea horizontal, y el error sea asumido como oportunidad de aprendizaje y no como castigo.

La relevancia de estos resultados radica en que evidencian cómo las dinámicas de respeto, diálogo y reflexión son pilares para una educación inclusiva y culturalmente pertinente. En contextos de diversidad, la práctica educativa se convierte en un espacio de encuentro de saberes donde el reconocimiento cultural cobra sentido como una forma de valorar las

experiencias y conocimientos propios de cada estudiante. La categoría de inclusión cultural, aunque con menor frecuencia, muestra un impacto profundo en la cohesión grupal y en la validación de las identidades individuales dentro del proceso educativo. Este hallazgo subraya la necesidad de fortalecer estrategias que promuevan la visibilización de los saberes locales y ancestrales, impulsando un aprendizaje situado y contextualizado.

En cuanto a la interacción entre categorías, se observa una relación sinérgica: la mediación y el respeto actúan como base que posibilita la reflexión crítica; a su vez, la reflexión fomenta el aprendizaje colaborativo y el reconocimiento cultural, los cuales se complementan en el diálogo intercultural. Este último se convierte en el resultado y, al mismo tiempo, en el motor de un proceso que trasciende lo cognitivo, promoviendo transformaciones actitudinales y afectivas en los participantes. Dichas interacciones muestran que el aprendizaje no se produce de manera lineal, sino como un proceso de retroalimentación constante, donde cada categoría fortalece a las demás en un ciclo continuo de construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, las implicaciones generales de estos resultados destacan la necesidad de consolidar entornos de aprendizaje donde la mediación docente, la participación activa, la valoración de la diversidad y la reflexión crítica sean ejes estructurales. La articulación entre estas dimensiones permite el desarrollo de competencias interculturales, la formación de sujetos críticos y empáticos, y la consolidación de una comunidad educativa más equitativa y respetuosa. En consecuencia, los resultados no solo describen comportamientos o actitudes, sino que también orientan hacia una transformación educativa que reconoce la diversidad como fuente de aprendizaje y no como obstáculo.

Análisis cruzado: El cruce de los datos permitió establecer que los fragmentos con mediación docente tendieron a alcanzar niveles más críticos de reflexión. Asimismo, las

discusiones en las que se confrontaron cosmovisiones y tradiciones distintas favorecieron la elaboración de análisis complejos. También se confirmó que la existencia de normas claras de convivencia facilitó la inclusión cultural y la participación equitativa, lo que fortaleció el aprendizaje colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento.

Estos resultados aportan claridad sobre cómo la interacción y la mediación influyen directamente en la calidad del aprendizaje intercultural. Los resultados obtenidos tienen implicaciones profundas en la realidad educativa contemporánea, especialmente en contextos donde conviven múltiples culturas, saberes y lenguas. Revelan que la mediación pedagógica — basada en el respeto, la escucha activa y la regulación emocional— es un elemento transformador que permite convertir la diversidad en un recurso de aprendizaje. En espacios educativos mediadores, los estudiantes no solo adquieren conocimientos conceptuales, sino que aprenden a convivir, argumentar y valorar la diferencia como parte esencial del proceso formativo. Esto sugiere que la educación no puede limitarse a transmitir contenidos, sino que debe promover competencias socioemocionales e interculturales que preparen a los estudiantes para interactuar en sociedades diversas y globalizadas.

En cuanto al aprendizaje intercultural, los hallazgos muestran que este se construye de manera más sólida cuando existe una mediación intencionada que estimula la reflexión crítica y el reconocimiento de los saberes locales. Los participantes que experimentan este tipo de mediación tienden a establecer relaciones más empáticas, a conectar el conocimiento académico con su contexto sociocultural y a cuestionar visiones únicas del mundo. De esta manera, el aprendizaje intercultural se entiende como un proceso dialógico, en el que cada individuo aporta su experiencia, pero también se transforma al entrar en contacto con otras perspectivas. Así, la mediación se convierte en un puente entre la teoría y la vida cotidiana, entre lo personal y lo

colectivo.

Respecto al diálogo intercultural, los resultados sugieren que este no surge de manera espontánea, sino que requiere condiciones pedagógicas específicas: un ambiente de respeto, una guía docente que fomente la escucha activa y una estructura de comunicación horizontal. En presencia de mediaciones adecuadas, el diálogo intercultural deja de ser un simple intercambio de ideas para convertirse en un proceso de construcción compartida de sentido, donde se negocian significados, se reconocen las diferencias y se genera comprensión mutua.

Estas mediaciones, al fomentar la participación equitativa, reducen las jerarquías comunicativas y permiten que las voces tradicionalmente silenciadas encuentren un espacio legítimo de expresión dentro del aula.

En síntesis, las implicaciones de estos resultados apuntan a que una educación verdaderamente intercultural depende de la calidad de la mediación pedagógica. Cuando el docente actúa como facilitador y no como transmisor, el aula —presencial o virtual— se convierte en un espacio de diálogo entre culturas, lenguajes y modos de pensar. Así, el aprendizaje se transforma en una experiencia integral donde la diversidad no se percibe como obstáculo, sino como fuente de enriquecimiento personal y colectivo.

### **Recomendaciones Pedagógicas para Optimizar el Uso de Foros Virtuales como Espacios de Aprendizaje Intercultural**

En esta parte de la investigación se identificaron diversas prácticas que favorecen la inclusión cultural y el diálogo intercultural en los foros virtuales. Los resultados mostraron que la aplicación coherente de normas de convivencia digital y la promoción de la participación equitativa entre los estudiantes fueron elementos determinantes para construir espacios de interacción seguros, respetuosos y democráticos. En dichos espacios, las voces de todos los

participantes —sin distinción de origen, lengua o experiencia previa— pudieron ser escuchadas y valoradas. Por ello, una primera recomendación pedagógica consiste en establecer, desde el inicio del curso, acuerdos de comunicación elaborados de manera participativa, de modo que los estudiantes se apropien de las normas y se comprometan con una cultura de respeto, empatía y escucha activa.

Los fragmentos analizados evidenciaron también que los foros son escenarios idóneos para integrar saberes ancestrales, lenguas originarias y experiencias comunitarias, lo que genera una conexión significativa entre el conocimiento académico y los contextos locales de los estudiantes. Esta articulación entre lo local y lo académico no solo fortalece la identidad cultural de los participantes, sino que además potencia la comprensión profunda de los contenidos. Desde esta perspectiva, se recomienda que los docentes diseñen actividades que inviten a relacionar los temas del curso con las realidades culturales, ambientales o sociales de las comunidades. Por ejemplo, promover debates en los que los estudiantes compartan cómo un concepto teórico se refleja en su entorno, o cómo las prácticas ancestrales ofrecen alternativas a los enfoques occidentales de conocimiento.

De igual manera, la comparación de cosmovisiones distintas dentro de los foros virtuales demostró ser una estrategia efectiva para el desarrollo del pensamiento crítico y de la empatía. Cuando los estudiantes contrastan sus creencias, valores o formas de comprender el mundo, se enfrentan al reto de argumentar con respeto y de reconocer la legitimidad de otros puntos de vista. En este sentido, los foros se convierten en un espacio de negociación cultural, donde la diversidad se transforma en un recurso pedagógico y no en una fuente de conflicto. Por ello, los docentes deberían incentivar preguntas problematizadoras que estimulen la reflexión comparativa, promoviendo la exploración de semejanzas, diferencias y puntos de encuentro entre culturas. Estas

actividades no solo fortalecen la capacidad argumentativa, sino que amplían el horizonte ético y cultural de los estudiantes.

El análisis cruzado de las categorías reveló que las interacciones mediadas con respeto y apertura generaron aprendizajes más profundos, colaborativos y duraderos. Este hallazgo resalta la importancia del rol docente como facilitador del diálogo intercultural, capaz de guiar la conversación, contener los posibles conflictos y promover la comprensión mutua. Se recomienda que los tutores o profesores desarrollen habilidades en mediación pedagógica y gestión emocional, de manera que puedan intervenir oportunamente para mantener la armonía y la equidad en la participación. Además, el uso de estrategias de retroalimentación positiva y el reconocimiento público de las aportaciones de los estudiantes fomentan un clima de confianza que potencia el aprendizaje colectivo.

Finalmente, para optimizar los foros virtuales como herramientas de aprendizaje intercultural, es fundamental que las instituciones educativas brinden formación continua en competencias digitales, comunicativas e interculturales tanto a docentes como a estudiantes. El uso ético de la tecnología, la comprensión de la diversidad cultural y la capacidad de sostener diálogos horizontales son competencias esenciales en la educación actual. Integrar estas dimensiones en la planificación curricular garantiza que los foros trasciendan su función técnica y se conviertan en verdaderos espacios de encuentro humano y transformación social. En conclusión, el foro virtual, cuando se gestiona desde la inclusión, el respeto y la mediación crítica, se consolida como una herramienta poderosa para la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural.

Orientaciones para docentes: Una primera orientación pedagógica para los docentes consiste en implementar estrategias de mediación activa que conduzcan las discusiones hacia la reflexión crítica sobre la diversidad cultural, los saberes ancestrales y las experiencias locales.

Esta mediación no debe limitarse a moderar las intervenciones, sino a provocar pensamiento reflexivo, generando preguntas abiertas, planteando dilemas culturales y conectando las aportaciones del foro con los objetivos de aprendizaje. El porqué de esta orientación radica en que la mediación activa es el motor que transforma un intercambio superficial en un diálogo profundo, donde los estudiantes desarrollan habilidades de análisis y empatía. El para qué es formar aprendices críticos y conscientes de la pluralidad de perspectivas. En cuanto al cómo, se sugiere planificar foros con consignas que promuevan la argumentación, realizar intervenciones oportunas para guiar la discusión, y evaluar la calidad del pensamiento crítico evidenciado en las respuestas más que la cantidad de participaciones.

Una segunda orientación apunta a diseñar actividades que integren de manera explícita las experiencias locales, culturales y comunitarias de los estudiantes. Los resultados demostraron que cuando los participantes relacionan el conocimiento académico con su entorno sociocultural, se produce un aprendizaje más significativo y duradero. El porqué de esta práctica se sustenta en que el reconocimiento de los saberes propios fortalece la identidad y promueve el diálogo horizontal entre distintas visiones del mundo. El para qué es fomentar la apropiación del conocimiento desde la experiencia vivida, y así construir puentes entre la escuela y la comunidad. En la fase de planeación, se recomienda que el docente formule preguntas como: “¿Cómo se aplica este concepto en tu comunidad?” o “¿Qué prácticas ancestrales se relacionan con este tema?”. Durante el desarrollo, debe promover la comparación y el respeto entre distintas respuestas, y en la evaluación considerar indicadores como la pertinencia cultural, la creatividad y la capacidad de conectar teoría y práctica.

Una tercera orientación se centra en establecer normas de convivencia digital clara y consensuada con los estudiantes. El porqué de esta acción radica en que los entornos virtuales, al

carecer de comunicación no verbal, requieren acuerdos explícitos para garantizar el respeto, la equidad y la inclusión. El para qué es crear un espacio seguro donde todas las voces puedan expresarse sin temor a la descalificación o al juicio, fortaleciendo así la confianza colectiva. El cómo implica que el docente, en la etapa de planeación, invite a los estudiantes a construir de manera participativa un “código de ética del foro”, que incluya pautas de lenguaje respetuoso, tiempos de participación y formas de retroalimentación. Durante el desarrollo, el profesor debe modelar el comportamiento esperado, y en la evaluación puede incluir la observación de la conducta comunicativa como criterio, valorando la empatía, el tono y la colaboración como competencias interculturales.

Finalmente, una cuarta orientación pedagógica está relacionada con la incorporación de la evaluación formativa y participativa en los foros virtuales. El porqué de esta práctica se basa en que los procesos de evaluación deben acompañar el aprendizaje, no solo medirlo al final. Evaluar de forma formativa permite al docente identificar avances en la comprensión intercultural y ofrecer retroalimentaciones que orienten la mejora continua. El para qué es consolidar una cultura de evaluación que valore el proceso reflexivo, el respeto en la interacción y la capacidad de construcción colectiva del conocimiento. En la planeación, se recomienda elaborar rúbricas cualitativas que contemplen aspectos como pensamiento crítico, aportes culturales y cooperación. Durante el desarrollo, el docente puede promover la autoevaluación y la coevaluación entre pares, fomentando la responsabilidad compartida del aprendizaje. En la revisión final, las evaluaciones deben analizar no solo el contenido cognitivo, sino también el crecimiento personal y la sensibilidad intercultural que se evidencie en las intervenciones.

Orientaciones para estudiantes: Una primera orientación dirigida a los estudiantes consiste en participar de manera activa, constante y comprometida en los foros virtuales. La

participación no debe entenderse únicamente como la obligación de responder a las consignas del docente, sino como la oportunidad de construir conocimiento de forma colectiva. El porqué de esta recomendación radica en que la interacción sostenida estimula el pensamiento crítico, mejora la comunicación escrita y fortalece la autoconfianza en la expresión de ideas. El para qué es lograr un aprendizaje significativo a partir del intercambio con otros, aprovechando las diversas perspectivas para ampliar la comprensión de los temas abordados. En cuanto al cómo, los estudiantes pueden planificar su intervención revisando los materiales antes de participar, conectando sus aportes con las ideas de sus compañeros y formulando preguntas que generen reflexión. En la fase de evaluación, deben autoobservar la calidad y la profundidad de sus aportes más que la cantidad de publicaciones realizadas.

La segunda orientación enfatiza la importancia de reconocer y valorar las diferencias culturales como oportunidades de aprendizaje. En contextos educativos interculturales, la diversidad no debe asumirse como obstáculo, sino como una fuente de riqueza intelectual y emocional. El porqué de esta práctica radica en que la apertura hacia otras culturas promueve la empatía, el respeto y la flexibilidad cognitiva, competencias fundamentales para la vida en comunidad. El para qué es formar ciudadanos críticos y solidarios capaces de convivir en entornos plurales. En la planeación, se sugiere que los estudiantes reflexionen sobre su propia identidad cultural y preparen ejemplos o experiencias que puedan compartir en los foros. Durante el desarrollo, deben escuchar activamente, responder con respeto y evitar juicios de valor hacia las posturas diferentes. En la evaluación, pueden incorporar procesos de autoevaluación donde analicen cómo las interacciones con sus compañeros transformaron su manera de pensar y sentir frente a la diversidad.

Una tercera orientación plantea que los estudiantes deben aprender a ajustar sus ideas a

partir del diálogo con sus pares, reconociendo que el aprendizaje no es un proceso individual, sino una construcción compartida. El por qué se relaciona con el desarrollo de la humildad intelectual y la disposición al cambio, actitudes esenciales en una comunidad de aprendizaje intercultural. El para qué es fomentar la capacidad de revisar los propios argumentos, aprender de los demás y fortalecer el pensamiento crítico desde la colaboración. En la planeación, se recomienda que los estudiantes formulen sus ideas con claridad, pero dejando espacio para la retroalimentación. Durante el desarrollo, deben practicar la escucha activa, reconocer los aportes de otros compañeros y reformular sus intervenciones cuando sea necesario. En la revisión y evaluación, conviene analizar los momentos en que lograron modificar o enriquecer su perspectiva gracias al diálogo, evidenciando así el crecimiento cognitivo y emocional alcanzado.

Por último, una cuarta orientación propone que los estudiantes asuman la responsabilidad ética y comunicativa de su participación en los foros virtuales. El porqué de esta recomendación radica en la necesidad de mantener un ambiente de respeto, seguridad y confianza, donde todos puedan expresarse sin temor a la burla o la exclusión. El para qué es fortalecer la convivencia digital y garantizar que la tecnología sea una herramienta de inclusión, no de fragmentación. En la fase de planeación, los estudiantes deben conocer y comprometerse con las normas de convivencia acordadas colectivamente. Durante el desarrollo, es importante cuidar el tono del lenguaje, citar adecuadamente las fuentes y reconocer los aportes de los demás con gratitud y cortesía. En el proceso de evaluación, se puede valorar la coherencia entre el contenido académico y la actitud ética mostrada, destacando la capacidad de argumentar con respeto, mantener una comunicación empática y contribuir al bienestar del grupo.

Orientaciones para instituciones: Una primera orientación dirigida a las instituciones educativas consiste en fomentar procesos permanentes de capacitación docente en mediación

intercultural y uso pedagógico de entornos virtuales. El porqué de esta acción radica en que el docente es el principal mediador del aprendizaje y necesita herramientas conceptuales, emocionales y metodológicas para guiar interacciones respetuosas y culturalmente sensibles. Sin una formación adecuada, los foros virtuales corren el riesgo de convertirse en espacios de comunicación superficial o de exclusión cultural. El para qué es garantizar que la práctica educativa responda a los principios de equidad, inclusión y diálogo de saberes. En la planeación, la institución debe incluir la mediación intercultural como eje en sus programas de desarrollo profesional. En el desarrollo, se pueden implementar talleres vivenciales, simulaciones de foros y espacios de reflexión docente. En la evaluación, conviene analizar los cambios observados en la calidad de las interacciones, el nivel de participación de los estudiantes y la presencia de actitudes de respeto y reconocimiento cultural.

Una segunda orientación institucional es adaptar las plataformas virtuales y los entornos digitales para visibilizar los saberes propios, las lenguas originarias y las expresiones culturales de los estudiantes. El porqué de esta propuesta se relaciona con la necesidad de que la tecnología no reproduzca las jerarquías culturales tradicionales, sino que se convierta en una herramienta que promueva la diversidad y el reconocimiento mutuo. El para qué es fortalecer la identidad cultural y la pertenencia de los estudiantes al permitirles ver reflejadas sus raíces y conocimientos dentro del entorno académico. En la planeación, la institución debe revisar las herramientas tecnológicas que utiliza e identificar espacios donde se puedan incluir elementos culturales, como foros temáticos, secciones multilingües o recursos multimedia propios. En el desarrollo, se sugiere promover proyectos colaborativos donde los estudiantes compartan prácticas culturales o expresiones artísticas de sus comunidades. En la evaluación, la institución puede medir la participación, la satisfacción de los usuarios y el impacto en la retención

estudiantil y la motivación por aprender.

Una tercera orientación está relacionada con el establecimiento de mecanismos de monitoreo y acompañamiento continuo de las interacciones en los foros virtuales. El por qué radica en que la calidad del aprendizaje intercultural depende no solo de las herramientas tecnológicas, sino también de la gestión institucional y del seguimiento constante de las dinámicas comunicativas. Si no se monitorean las interacciones, pueden surgir malentendidos, discursos discriminatorios o silencios prolongados que limiten la participación de ciertos grupos. El para qué es garantizar que los foros mantengan su función educativa y sean verdaderos espacios de intercambio cultural, reflexivo y ético. En la planeación, las instituciones deben definir indicadores claros de calidad en la comunicación digital, como respeto, coherencia argumentativa, participación equilibrada y presencia de saberes diversos. Durante el desarrollo, los coordinadores académicos pueden realizar observaciones o acompañamientos periódicos, y en la evaluación, aplicar instrumentos de retroalimentación cualitativa para identificar buenas prácticas y áreas de mejora.

Finalmente, una cuarta orientación institucional sugiere articular lo académico con lo cultural a través de políticas institucionales que promuevan el diálogo de saberes y la educación intercultural como eje transversal del currículo. El por qué es que la interculturalidad no debe limitarse a una actividad aislada o a un foro puntual, sino convertirse en un principio orientador de toda la gestión educativa. El para qué es consolidar entornos virtuales y presenciales que formen ciudadanos críticos, respetuosos de la diversidad y capaces de convivir en sociedades plurales. En la planeación, las instituciones pueden incluir la interculturalidad en sus planes estratégicos, reglamentos internos y procesos de acreditación. En el desarrollo, se recomienda integrar proyectos interdisciplinarios donde converjan distintas áreas del conocimiento con las

culturas locales. En la evaluación, es fundamental revisar de manera periódica el impacto de estas políticas en la comunidad educativa, considerando no solo los resultados académicos, sino también los avances en inclusión, sentido de pertenencia y cohesión social.

## Conclusiones

El estudio permitió comprender que los foros virtuales se consolidan como espacios clave para la construcción de comunidades de aprendizaje intercultural, donde convergen saberes académicos, experiencias personales, tradiciones locales y conocimientos ancestrales. En estas interacciones digitales, los participantes no solo comparten información, sino que generan procesos de reflexión que fortalecen su identidad, fomentan la empatía y refuerzan el sentido de pertenencia cultural. Los resultados muestran que, cuando se gestionan pedagógicamente, los foros dejan de ser herramientas técnicas para convertirse en escenarios de encuentro, diálogo y transformación educativa.

El análisis reveló que las categorías más relevantes —mediación y respeto, reflexión crítica, aprendizaje colaborativo, reconocimiento cultural, inclusión cultural y diálogo intercultural— se relacionan entre sí de manera dinámica. La mediación docente emergió como el eje articulador: gracias a su orientación, las discusiones superaron lo descriptivo y alcanzaron niveles de pensamiento crítico. A través de esa guía, los estudiantes aprendieron a contrastar ideas con argumentos, a valorar la diferencia y a generar interpretaciones colectivas que enriquecieron el conocimiento común. Este tránsito del pensamiento individual al colaborativo evidencia el valor pedagógico del diálogo mediado para promover aprendizajes profundos y transformadores.

La investigación también confirmó que la diversidad cultural y lingüística no constituye un obstáculo, sino una oportunidad educativa cuando se trabaja con sensibilidad y apertura. La presencia de lenguas originarias, prácticas ancestrales y saberes comunitarios dentro de los foros permitió conectar el conocimiento académico con la vida cotidiana de los estudiantes, haciendo del aprendizaje un proceso situado y emocionalmente significativo. Este enfoque favoreció una

educación más inclusiva, donde los saberes locales y las cosmovisiones de cada participante fueron reconocidos y valorados. Así, los foros se convirtieron en espacios donde la identidad cultural y la voz de cada estudiante adquirieron auténtico protagonismo.

Por otro lado, se evidenció que contar con normas de convivencia digital claras y consensuadas es una condición indispensable para garantizar la participación equitativa y el respeto mutuo. En los foros donde se establecieron acuerdos éticos y se promovió la escucha activa, las interacciones alcanzaron mayor cohesión académica y profundidad conceptual. Un clima respetuoso permitió que los estudiantes expresaran sus ideas sin temor a ser juzgados o excluidos, fortaleciendo la confianza y la colaboración entre pares. Esto demuestra que la convivencia digital no es un complemento, sino un componente formativo que influye directamente en la calidad del aprendizaje intercultural.

Los hallazgos también mostraron que la reflexión crítica y el diálogo intercultural surgen con mayor fuerza cuando existe una planificación docente intencionada y orientada al reconocimiento de la diversidad. Bajo estas condiciones, los foros se convierten en espacios de pensamiento donde se contrastan cosmovisiones, se cuestionan paradigmas y se construyen nuevas comprensiones compartidas. Estas experiencias permiten desarrollar competencias interculturales fundamentales, como la empatía, la comunicación asertiva, el pensamiento argumentativo y la disposición a aprender del otro. Dichas competencias no solo son valiosas para la vida académica, sino también para la convivencia democrática y el ejercicio ciudadano en contextos culturalmente diversos.

A nivel institucional, la investigación evidenció la necesidad de fortalecer la formación docente en mediación intercultural y de adaptar las plataformas virtuales para visibilizar lenguas originarias, saberes propios y expresiones culturales. Estas acciones contribuyen directamente a

la equidad y a la pertinencia educativa, pues permiten que todas las voces tengan un lugar legítimo dentro de la educación superior. Asimismo, se destacó la importancia del seguimiento constante de las interacciones en los foros y de la evaluación formativa, como estrategias que garantizan un uso ético y constructivo de la tecnología.

Desde una perspectiva pedagógica, se concluye que la intencionalidad intercultural es el elemento que otorga sentido a la práctica educativa en entornos virtuales. Los foros dejan de ser simples herramientas para convertirse en espacios dialógicos donde convergen saberes, valores y experiencias. En ellos, el conocimiento se construye de manera colectiva y la diversidad se transforma en una fuente de aprendizaje. La mediación respetuosa se convierte así en un acto de encuentro entre culturas, una oportunidad para repensar la educación desde la pluralidad y para formar sujetos críticos, empáticos y conscientes de su papel social.

Finalmente, este estudio reafirma que los foros virtuales, cuando se gestionan con intencionalidad pedagógica y bajo un enfoque intercultural, son espacios de transformación educativa y social. Permiten vincular lo académico con lo humano, lo cognitivo con lo emocional y lo local con lo global. Promueven comunidades de aprendizaje donde la diversidad se reconoce como fuente de conocimiento y no como obstáculo. Por ello, la educación intercultural mediada por entornos virtuales se proyecta como una vía para fortalecer la equidad, el respeto y la justicia educativa, consolidando instituciones más inclusivas, reflexivas y comprometidas con la diversidad cultural de los pueblos.

## Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda fortalecer la mediación docente en los foros virtuales, reconociendo que el rol del educador es fundamental para orientar las discusiones hacia la reflexión crítica, el respeto mutuo y la valoración de la diversidad cultural. Esta recomendación surge porque la mediación pedagógica es el puente que convierte una herramienta tecnológica en un espacio de aprendizaje significativo y humano. El propósito es promover una participación más consciente, donde cada intervención aporte al crecimiento colectivo y al desarrollo de competencias interculturales. Para lograrlo, se sugiere ofrecer capacitaciones docentes sobre estrategias de mediación activa, uso ético de las plataformas digitales y técnicas de retroalimentación formativa. Además, es importante que los educadores planifiquen sus foros con objetivos claros, utilicen preguntas abiertas que fomenten el análisis y evalúen tanto la frecuencia como la calidad argumentativa y colaborativa de las intervenciones.

En segundo lugar, se recomienda integrar de manera explícita los saberes propios, las lenguas originarias y las prácticas culturales diversas dentro de las actividades académicas virtuales. Esta integración permite conectar el conocimiento académico con la experiencia de vida de los estudiantes, convirtiendo el aprendizaje en un proceso realmente significativo. Esta sugerencia se fundamenta en la necesidad de reconocer que los contextos culturales enriquecen el conocimiento y fortalecen la identidad. Su finalidad es que las aulas virtuales reflejen la pluralidad social y que todos los estudiantes encuentren allí un espacio representativo de sus realidades. Para ello, los docentes pueden incluir lecturas, recursos audiovisuales o experiencias locales dentro de las consignas de los foros; promover proyectos interdisciplinarios basados en problemáticas comunitarias; o proponer debates donde se analicen distintas formas de interpretar el mundo. La evaluación, en este caso, debe considerar la capacidad de los estudiantes para

integrar sus saberes locales con el conocimiento académico.

Una tercera recomendación consiste en establecer normas claras de convivencia digital, elaboradas de manera participativa, que garanticen un ambiente de respeto, equidad e inclusión dentro de los foros virtuales. Estas normas son esenciales para prevenir conflictos, fomentar la comunicación empática y fortalecer el sentido de comunidad. Se consideran necesarias porque permiten crear espacios donde todas las voces puedan expresarse sin temor a ser juzgadas o excluidas. Su objetivo es consolidar un entorno de confianza que favorezca el aprendizaje colaborativo y la construcción de actitudes democráticas. En la planificación, las instituciones y los docentes pueden promover la creación conjunta de un “código de ética digital” que oriente las interacciones. Durante el desarrollo del curso, es importante supervisar la aplicación de estas normas, y en la evaluación, incluir la conducta comunicativa como parte del desempeño académico, valorando la cooperación, la empatía y la capacidad de diálogo.

También se sugiere implementar mecanismos de seguimiento y retroalimentación continua que permitan evaluar el progreso de los estudiantes en aspectos como el pensamiento crítico, la participación y la construcción colectiva del conocimiento. Esta recomendación se basa en que la evaluación formativa acompaña el proceso de aprendizaje y no se limita a medir resultados al final. Su finalidad es identificar avances, detectar dificultades y ofrecer orientaciones oportunas que enriquezcan el diálogo y la argumentación. Para ello, se propone que los docentes realicen observaciones periódicas, generen reportes de interacción y promuevan actividades de autoevaluación y coevaluación, de modo que los estudiantes reconozcan su propio proceso. Este seguimiento debe valorar tanto el desarrollo cognitivo como el crecimiento personal y la sensibilidad intercultural evidenciada en las intervenciones.

En el nivel institucional, se recomienda promover programas permanentes de formación

docente en mediación intercultural y uso pedagógico de entornos virtuales. Las instituciones deben considerar que la capacitación continua es fundamental para garantizar la calidad educativa y la pertinencia cultural. Esta recomendación responde al hecho de que solo docentes bien preparados pueden diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas, que fomenten el diálogo de saberes y la reflexión ética. Su finalidad es fortalecer una cultura institucional orientada a la equidad y la diversidad. En la planificación, se sugiere incorporar la formación intercultural dentro de los planes estratégicos; en el desarrollo, organizar talleres, seminarios y comunidades de aprendizaje docente; y en la evaluación, analizar el impacto de estas capacitaciones en las prácticas pedagógicas y en los resultados de los estudiantes.

Asimismo, se considera necesario que las instituciones adapten las plataformas virtuales para visibilizar los saberes propios y las lenguas originarias de los estudiantes. Esta recomendación parte del principio de que las herramientas tecnológicas deben reflejar la pluralidad cultural y no imponer una única forma de conocimiento. Su objetivo es fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia, promoviendo una educación más representativa e inclusiva. Para ello, se podrían incorporar espacios multilingües, elementos visuales relacionados con las culturas locales o secciones destinadas al intercambio de tradiciones. Durante el desarrollo, pueden impulsarse foros temáticos que celebren la diversidad lingüística y cultural, y en la evaluación, analizar el nivel de participación y apropiación de los estudiantes en estos espacios.

Finalmente, se recomienda profundizar la investigación sobre el uso de los foros virtuales como entornos de aprendizaje intercultural. Esta necesidad surge porque aún es importante ampliar la evidencia empírica y explorar su aplicación en diferentes niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior. Su finalidad es construir un marco teórico y práctico que sirva de referencia para docentes, investigadores e instituciones interesadas en integrar la

interculturalidad en la educación virtual. Futuras investigaciones podrían examinar nuevas dimensiones, como la relación entre la mediación emocional y la permanencia académica, o explorar cómo la tecnología puede contribuir a la justicia cognitiva en contextos multiculturales.

En conjunto, estas recomendaciones buscan fortalecer la intencionalidad pedagógica, la formación docente, la participación estudiantil y el compromiso institucional. Cuando estos elementos se articulan, los foros virtuales pueden consolidarse como escenarios de transformación educativa y cultural, donde se aprende a dialogar, a reconocer la diversidad y a construir conocimiento colectivo. De esta manera, la educación intercultural mediada por tecnologías digitales se convierte en una herramienta clave para promover la equidad, el reconocimiento mutuo y la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

### Referencias Bibliográficas

- Aguado, T. (2017). *Educación intercultural: Una propuesta para la transformación social*. Editorial Síntesis.
- Burbules, N. C. (2012). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Amorrortu Editores.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2020). *La educación a distancia y el e-learning: Fundamentos y perspectivas actuales*. Editorial Síntesis.
- Cano, E. (2015). *Evaluación formativa y competencias: Cómo evaluar el aprendizaje y para el aprendizaje en la universidad*. Narcea Ediciones.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gros, B. (2018). *Educación y tecnología: Nuevos escenarios de aprendizaje*. Editorial UOC.
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (2018). *Mediación pedagógica: La educación en proceso*. Ediciones CEAC.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Jiménez, M. (2020). *La interculturalidad en la educación virtual: Retos y oportunidades*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 45–62. <https://doi.org/10.35362/rie8213698>
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Anthropos.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura de la resistencia*. Siglo XXI Editores.

- Mejía, M. R. (2018). *Educación popular, pedagogías críticas y diálogo de saberes*. CLACSO.
- Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2017). *Lineamientos para la educación intercultural bilingüe en el sistema nacional de educación*. Quito: MINEDUC.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). *La educación en la sociedad del conocimiento*. Morata.
- Pérez Ruiz, M. L., & Argueta Villamar, A. (2020). *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Perspectiva Educacional. (2023). *Retos para los foros en contextos interculturales*. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 23–40. <https://doi.org/10.29344/0719-0581.62.1.129>
- Ramírez-Ramírez, D., & Fernández-de-Castro, J. (2022). *La mediación docente en foros virtuales: Un estudio cualitativo*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 45–62. <https://doi.org/10.6018/riead.25.2.548801>
- Romero Saritama, J., Pérez, A., & López, C. (2022). *Foros académicos como espacios de reflexión crítica en entornos virtuales*. *Revista de Innovación Educativa*, 12(1), 55–70. <https://doi.org/10.29019/rie.v12i1.129>
- Rosero Palacios, M., & López Cepeda, C. (2012). *Los foros virtuales como estrategia de aprendizaje en la UNAD*. *Revista Virtual Universidad Nacional Abierta y a Distancia*, 10(2), 77–90. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/2422>
- Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. Universidad de las Islas Baleares.
- Salinas, J. (2018). *Innovación docente y uso de las TIC en la educación superior*. *Revista de Educación a Distancia*, 56(2), 1–18. <https://doi.org/10.6018/red/56/2>
- Sánchez, M., & López, E. (2021). *Foros virtuales como espacios de aprendizaje colaborativo: Un análisis desde la práctica docente*. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*,

20(3), 112–130. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.3.112>

UNAD. (2022). *Informe sobre foros colaborativos en entornos virtuales de aprendizaje*.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/2422>

UNAD. (2023a). *Guía de interacción en foros académicos*. Universidad Nacional Abierta y a

Distancia. [https://repository.unad.edu.co/reproductor-ova/10596\\_19187/foros.html](https://repository.unad.edu.co/reproductor-ova/10596_19187/foros.html)

UNAD. (2023b). *Estudio de caso sobre inclusión cultural en foros académicos virtuales*.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/56033/lgfloreza.pdf>

UNESCO. (2021). *Replantear la educación: Hacia un bien común mundial*. UNESCO.

UNESCO. (2023). *Informe sobre educación en línea en América Latina*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715>

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge

University Press.

Zapata-Ros, M. (2019). *Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: Teoría y práctica educativa*. Editorial UOC.

## Apéndices

### Apéndice A

#### *Formato de la Matriz de Análisis Documental*

<b>N°</b>	<b>Fuente</b>	<b>Fragmento</b>	<b>Elemento</b>	<b>Tipo de</b>	<b>Nivel de</b>	<b>Categoría</b>	<b>Observaciones</b>
		consultada	seleccionado	cultural	interacción	reflexión	emergente
			referido	(horizontal	(descriptiv	(reconocimiento,	investigador
			(si	/ vertical)	o /	inclusión,	
			aplica)		analítico	diálogo, etc.)	
					/ crítico)		

*Fuente.* Autoría propia.