

Fortalecimiento de competencias interculturales en estudiantes de tercer grado de básica primaria a través del aprendizaje cooperativo mediado por TIC

Rolando Javier Barrios Meza

Asesor

Yenny García Sandoval

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación Intercultural

2026

Resumen

El objetivo de la investigación fue reforzar las habilidades interculturales de los alumnos del tercer grado de La Quiebra, en el municipio de Cocorná, a través de una intervención pedagógica apoyada por las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y fundamentada en el aprendizaje cooperativo. Se detectaron restricciones vinculadas con las actitudes, la comunicación, el saber cultural y la cooperación heterogénea, a partir de un diagnóstico preliminar; esto mostró que era necesario formular una propuesta organizada para cambiar los modos de interacción en el salón de clases. Como respuesta a eso, se desarrollaron doce actividades relacionadas con el reconocimiento identitario, la conversación intercultural, la mediación tecnológica y la participación equitativa. Después, las actividades fueron validadas, lo que aseguró su relevancia en términos culturales y pedagógicos. La puesta en práctica permitió apreciar progresos importantes en la escucha activa, el respeto por las diferencias, la expresión oral con respeto y la colaboración entre alumnos de variadas culturas. Además, las TIC se han establecido como intermediarias eficaces para fomentar la participación democrática y promover espacios de expresión cultural seguros. Los hallazgos indican que en entornos rurales es posible fortalecer la interculturalidad si se implementan recursos digitales accesibles, estrategias cooperativas y una perspectiva de reconocimiento situada. La propuesta resultó ser factible, repetible y consistente con los requerimientos del territorio, convirtiéndose en una contribución importante para fomentar la convivencia escolar, la ciudadanía intercultural y métodos pedagógicos más inclusivos. Este análisis ayuda a fortalecer una perspectiva educativa que ve la diversidad cultural como un recurso, en lugar de un obstáculo para aprender y convivir.

Palabras claves: Educación intercultural, aprendizaje cooperativo, cultura, TIC.

Abstract

The objective of this research was to strengthen the intercultural skills of third-grade students in La Quiebra, in the municipality of Cocorná, through a pedagogical intervention supported by ICTs (information and communication technologies) and based on cooperative learning. A preliminary assessment identified limitations related to attitudes, communication, cultural knowledge, and heterogeneous cooperation, indicating the need for a structured approach to changing classroom interaction patterns. In response, twelve activities were developed focusing on identity recognition, intercultural conversation, technological mediation, and equitable participation. These activities were then validated, confirming their cultural and pedagogical relevance. Implementation revealed significant progress in active listening, respect for differences, respectful oral expression, and collaboration among students from diverse cultural backgrounds. Furthermore, ICTs have proven to be effective tools for fostering democratic participation and promoting safe spaces for cultural expression. The findings indicate that interculturality can be strengthened in rural settings by implementing accessible digital resources, cooperative strategies, and a situated perspective of recognition. The proposal proved feasible, replicable, and consistent with the needs of the territory, becoming an important contribution to fostering school coexistence, intercultural citizenship, and more inclusive pedagogical methods. This analysis helps strengthen an educational perspective that views cultural diversity as a resource, rather than an obstacle, to learning and coexistence.

Keywords: Intercultural education, cooperative learning, culture, ICT

Tabla de Contenido

Introducción	10
Justificación	12
Planteamiento del Problema	16
Descripción del Problema de Investigación	16
Planteamiento Pregunta Problema	21
Objetivos	22
Objetivo General	22
Objetivos Específicos	22
Referente Teórico.....	23
Antecedentes	23
Antecedentes Internacionales	23
Nacionales	25
Marco Teórico.....	27
Educación Intercultural: Fundamentos Teóricos y Contextuales	28
Competencias Interculturales en la Educación Básica	30
Aprendizaje Cooperativo Como Enfoque Para el Desarrollo de Competencias Interculturales	33
Las TIC en los Procesos de Enseñanza Intercultural.....	35
Relación Teórica Entre Escuela Rural e Interculturalidad	37

Marco Metodológico.....	40
Tipo de Estudio	40
Línea de Investigación	41
Población y Muestra.....	41
Muestra de Estudio	42
Fases	44
Fase I Fase Preparatoria (Diagnóstico).....	44
Fase II Análisis de Datos	44
Fase III Análisis de Datos.....	45
Fase IV Valoración de Actividades Planificadas	45
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	45
Consideraciones Éticas	47
Resultados y Discusión.....	49
Resultados del Objetivo 1	49
Resultados del Objetivo 2	53
Resultados del Objetivo 3	61
Resultados del Objetivo 4	67
Discusión General	72
Conclusiones.....	78

Recomendaciones	82
Referencias Bibliográficas	86
Apéndices.....	92

Lista de Tablas

Tabla 1	<i>Nivel inicial de competencias interculturales en los estudiantes (N=30)</i>	51
Tabla 2	<i>Matriz de alineación entre dimensiones, estructuras y recursos TIC</i>	55
Tabla 3	<i>Actividades propuestas</i>	58
Tabla 4	<i>Resultados de la validación docente de las actividades diseñadas</i>	63
Tabla 5	<i>Validación de coherencia</i>	66
Tabla 6	<i>Comparación pre–post intervención de competencias interculturales (N=30)</i>	69

Lista de Figuras

Figura 1	<i>Evidencias de aplicación</i>	64
Figura 2	<i>Evolución de la interacción intercultural heterogénea</i>	70

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Encuesta Diagnóstica de Competencias Interculturales</i>	91
Apéndice B <i>Guía de Observación Estructurada de Competencias Interculturales</i>	93
Apéndice C <i>Guía de Entrevista Semiestructurada para Docente</i>	95
Apéndice D <i>Lista de Cotejo para Validación de Actividades Interculturales</i>	96
Apéndice E <i>Matriz de Valoración de Recursos TIC</i>	97
Apéndice F <i>Rúbrica para Evaluar Producciones Digitales Interculturales</i>	98

Introducción

El presente documento recopila el proceso de una investigación educativa que busca potenciar las habilidades interculturales en alumnos de educación primaria básica, a través de la implementación coordinada de técnicas cooperativas y mediaciones tecnológicas en un entorno rural. La necesidad de entender y abordar las dinámicas culturales que tienen lugar en el aula, además de brindar opciones pedagógicas que fomenten la convivencia respetuosa y la recíproca identificación entre alumnos de distintos orígenes, identidades y contextos familiares, es lo que motiva la realización de este trabajo. En esta línea, este texto representa un ejercicio de investigación y una propuesta educativa que pretende contribuir a la creación de instituciones educativas más inclusivas, participativas y con conciencia de la diversidad que albergan.

En el documento, el lector descubrirá un recorrido ordenado y coherente que posibilita entender los principios conceptuales del estudio, las decisiones metodológicas tomadas y los descubrimientos realizados durante la intervención. Primero, se ofrece una aproximación contextual que establece el contexto de la problemática, define el escenario de investigación y explica por qué es importante reforzar la interculturalidad escolar a través de prácticas pedagógicas situadas. A continuación, se desarrolla un marco teórico que compila contribuciones relacionadas con la mediación tecnológica, la educación rural, el aprendizaje cooperativo, la interculturalidad y las dinámicas socioemocionales vinculadas al reconocimiento de la diferencia. Esto proporciona un marco conceptual que guía las decisiones futuras.

El documento avanza, de forma articulada, hacia la descripción del enfoque metodológico y del diseño investigativo. En este último se detallan las técnicas que se emplean para el diagnóstico, el desarrollo de actividades y el análisis de resultados. Se presenta al lector información clara del procedimiento, incluyendo los instrumentos utilizados, la estructura de la

intervención y las pautas que orientaron la validación pedagógica y cultural de las estrategias elaboradas.

Después, se presentan los resultados obtenidos, clasificados de acuerdo con las metas particulares de la investigación, de esta manera se evidencia como ha ido cambiando el grupo que participa y pone de manifiesto las transformaciones en cuanto a la comunicación, las actitudes, la colaboración y el reconocimiento cultural. El apartado de discusión, con base en estos hallazgos, analiza las transformaciones detectadas, las contrasta con referentes teóricos y resalta las contribuciones relevantes del estudio.

Para concluir, el documento presenta un apartado de conclusiones y sugerencias que refleja los principales pensamientos derivados del proceso, determina las contribuciones del trabajo y brinda directrices para su continuidad y potencial repetición en otros contextos educativos. Se propone también la importancia de incorporar la interculturalidad como un eje esencial en las prácticas docentes y como una condición clave para crear entornos escolares más respetuosos y justos. En ese sentido, el presente documento invita al lector a experimentar una investigación que une la teoría con la práctica y la reflexión pedagógica. Su objetivo es contribuir a crear una educación más sensible a las diferencias culturales y más comprometidas con el vivir en democracia.

Justificación

La investigación se sustenta en la necesidad de desarrollar competencias interculturales en estudiantes de educación básica primaria, en un contexto caracterizado por la coexistencia de diversas identidades culturales, lingüísticas y sociales. En la sede La Quiebra, ubicada en el municipio de Cocorná (Antioquia), se observaron conflictos de convivencia escolar asociados al desconocimiento de la diversidad cultural y la dificultad de los estudiantes para relacionarse empáticamente con compañeros de contextos diferentes. Esto influyó en los procesos de socialización y aprendizaje, generando comportamientos excluyentes y estereotipos que limitaron el desarrollo integral del estudiantado. Por lo tanto, el proyecto se considera relevante al plantear estrategias pedagógicas mediadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y basadas en el aprendizaje cooperativo como camino para promover el respeto, la cooperación y la construcción de ciudadanía intercultural.

La relevancia, por otro lado, radica en su abocamiento a uno de los problemas más apremiantes de la educación actual: formar personas capaces de convivir en contextos culturales diversos. Según el Consejo de Europa (2008), la educación intercultural debe ser una herramienta para fomentar la cohesión social, la cultura democrática, enseñando a los alumnos a valorar la diferencia como fuente de enriquecimiento mutuo. En esa línea, la investigación apoyó el logro de ese objetivo, creando experiencias de aprendizaje cooperativo que promovieron la reflexión crítica sobre la diversidad y la construcción de relaciones solidarias entre iguales. La propuesta permitió que los estudiantes identificaran la diversidad cultural como parte de la identidad nacional, en concordancia con lo que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2013) impulsó, al establecer la inclusión y la equidad como principios orientadores del sistema educativo.

Desde lo institucional, la investigación fue significativa porque generó instrumentos que posibilitaron desarrollar proyectos pedagógicos con enfoque intercultural, en el marco de la Escuela Nueva, modelo reconocido por su participación, autonomía y contextualización del aprendizaje (Colbert, 2010). En este modelo, el reconocimiento de la diversidad cultural no fue un añadido, sino un principio pedagógico que enriqueció la convivencia y la colaboración. La investigación reveló que el aprendizaje cooperativo apoyado en TIC favoreció un ambiente donde los estudiantes compartieron conocimientos, definieron metas en común y se apreciaron entre sí por sus contribuciones, satisfaciendo la perspectiva de Carrasco-Huamán. (2022), al definirlo como una estructura pedagógica que promueve la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida.

La importancia social de la investigación se basó en que podía formar ciudadanos interculturalmente competentes, es decir, capaces de comunicarse eficazmente con personas de otras culturas, superando prejuicios y barreras simbólicas. Serrador (2021) definió la competencia intercultural como la capacidad de interactuar de forma flexible y respetuosa en situaciones diversas, lo que el proyecto pretendió conseguir con prácticas colaborativas y recursos digitales. Además, las TIC se erigieron como herramientas mediadoras para enseñar interculturalidad, proporcionando espacios virtuales para explorar materiales culturales, negociar significados y desarrollar habilidades comunicativas en contextos interactivos. En línea con Rodríguez-Izquierdo (2015), las tecnologías digitales representaron un entorno para construir la competencia intercultural, ampliando las vías para interactuar y reflexionar colectivamente sobre la diferencia.

La investigación también fue pertinente ya que planteó una innovación en las prácticas de enseñanza al incorporar las TIC y el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias

socioemocionales y culturales. Dicha integración logró resignificar el rol del profesor como mediador y dinamizador del conocimiento, como ya lo mencionaba Cabero (1998), al decir que las TIC, por ser interactivas e interconectadas, cambiaron los procesos de comunicación y generaron nuevas realidades educativas. En ese mismo sentido, Jaramillo, Castañeda y Pimienta (2009) alertaron que las tecnologías digitales pasaron de ser una opción a ser parte inherente de la escuela de hoy, fomentando aprendizajes activos y cooperativos. En este sentido, la investigación dio respuesta a los anhelos de una educación inclusiva y tecnológicamente enriquecida, donde la diversidad cultural no fue un impedimento, sino una oportunidad para enriquecer el aprendizaje.

Además, se considera importante para el proyecto el evidenciar que el aprendizaje cooperativo apoyado en TIC puede promover actitudes interculturales en entornos rurales. Esta mezcla metodológica superó los enfoques tradicionales de transmisión de contenidos y desarrolló una pedagogía participativa y experiencial, en línea con los autores Johnson y Christensen (2014), quienes señalaron que los estudios mixtos profundizan la comprensión de los fenómenos educativos al integrar la observación cualitativa con la medición cuantitativa. Los resultados que emergieron del proceso enriquecieron el marco teórico de la educación intercultural, aportando una mirada situada que reconoce la agencia del contexto rural colombiano en la construcción de las identidades culturales y las relaciones escolares.

El estudio también se justifica por su contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en especial con el objetivo 4, el cual busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Fortaleciendo las competencias interculturales desde temprana edad, el estudio fomentó valores de tolerancia, respeto y cooperación que apoyaron el desarrollo sostenible y la

paz social. De este modo, la capacitación en interculturalidad trascendió el espacio escolar para convertirse en un instrumento de cambio social, capaz de contribuir a disminuir la conflictividad y construir una cultura de diálogo.

Finalmente, la relevancia del estudio radica en su potencial replicabilidad y sostenibilidad. La propuesta metodológica, sustentada en el aprendizaje cooperativo mediado por TIC, resultó adaptable a diferentes contextos educativos, rurales y urbanos, susceptible de ser integrada en otras áreas curriculares. Los productos pedagógicos elaborados —actividades colaborativas, materiales digitales, estrategias reflexivas culturales— proporcionaron herramientas para que los docentes siguieran fomentando la interculturalidad con regularidad. De esta manera, el proyecto no sólo dio respuesta a una necesidad, sino que contribuyó a fortalecer el tejido educativo y social, demostrando que la educación intercultural es un camino para construir una sociedad más justa, plural y solidaria.

Planteamiento del Problema

Descripción del Problema de Investigación

La educación del siglo XXI se encontró con un mundo cada vez más diverso cultural y lingüísticamente debido a los procesos de mundialización, migración interna y visibilización de identidades étnicas históricamente invisibilizadas. En América Latina, este panorama implicó el desafío de desarrollar modelos educativos que logren integrar la interculturalidad como principio de justicia social. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022), el 44% de la población latinoamericana asistía a centros educativos donde compartían espacios grupos con identidades culturales distintas, pero sin que ello implicara prácticas pedagógicas inclusivas. En Colombia, país multicultural y pluriétnico por mandato constitucional (art. 7 C.P.), esto se hizo evidente especialmente en los contextos rurales, donde las diferencias en infraestructura, capacitación docente y acceso a recursos tecnológicos impidieron hacer realidad una educación que reconociera y promoviera la diversidad.

La existencia de un currículo único y enfocado en referentes culturales hegemónicos fue una de las principales razones de la escasa incorporación del enfoque intercultural en la educación básica. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), casi el 70% de las instituciones educativas rurales no incorporaban contenidos étnico-culturales en sus planes de área, a pesar de tener poblaciones afrodescendientes e indígenas en sus matrículas. Esta distancia entre políticas y prácticas educativas resultó en la reproducción de estereotipos, el desconocimiento de los saberes locales y la infravaloración de las identidades minoritarias. Como ya advirtió Walsh (2019), la escuela latinoamericana siguió funcionando con una lógica monocultural, que favorecía la homogeneización y excluía los saberes ancestrales, reproduciendo desigualdades simbólicas y epistémicas.

En el contexto escolar, la falta de competencias interculturales entre estudiantes y profesores dio lugar a un ambiente intercultural caracterizado por la incomprensión, la desconfianza y la exclusión. Las competencias interculturales, es decir, la capacidad de interactuar de forma eficaz y respetuosa con personas de otras culturas (Byram, 2021), eran un elemento fundamental para la convivencia democrática. Pero su formación en el sistema educativo colombiano se quedó corta. Una investigación de la Universidad Nacional (Camargo y Ramírez, 2021) encontró que el 63% de estudiantes de primaria en áreas rurales mostraron indiferencia o rechazo hacia compañeros de grupos étnicos diferentes, evidenciando una falta de educación en valores como la empatía y el respeto cultural. Dichas acciones, aunque sutiles, generaron conflictos interpersonales, burlas o aislamiento hacia aquellos que se destacaban por ser diferentes, creando una cultura escolar excluyente.

A esta situación se unieron las carencias estructurales de la educación rural. En lugares como el municipio de Cocorná, Antioquia, donde se llevó a cabo la presente investigación, la población estudiantil se compone de niños y niñas de comunidades campesinas, afrocolombianas y en menor medida indígenas que comparten espacios escolares sin una mediación pedagógica que reconozca sus especificidades culturales. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023), el 18% de la población antioqueña se autorreconocía perteneciente a grupos étnicos distintos, cifra que fue en aumento en la última década por procesos migratorios y de reasentamiento. Pero en las sedes rurales de Cocorná, las prácticas pedagógicas siguieron ancladas en modelos tradicionales de repetición y control, que impedían el diálogo intercultural y la construcción colectiva de conocimientos.

Las primeras señales del problema se hicieron evidentes en las interacciones en el aula. Los diarios de campo y las entrevistas a docentes de la sede La Quebra revelaron que los estudiantes

se agrupaban por afinidades culturales o de procedencia, eludiendo el contacto con aquellos que consideraban "diferentes". Esta fragmentación impactó la cohesión grupal y redujo las oportunidades de aprendizaje cooperativo. El uso de sobrenombres, la parodia de acentos o costumbres, el desconocimiento de las contribuciones culturales afro e indígenas fueron formas cotidianas de exclusión simbólica. En línea con ello, Aristizábal et al. (2022) encontraron que el 47% de los maestros rurales observaron discriminación cultural entre sus estudiantes, pero la mayoría no se sienten preparados para abordarlo pedagógicamente.

Entre las raíces del problema se señaló la falta de capacitación del profesorado en competencias interculturales y metodologías activas de aprendizaje cooperativo y reconocimiento mutuo. Rodríguez-Izquierdo (2015) constató que en el contexto iberoamericano gran parte del profesorado no le otorgaba prioridad a la competencia intercultural, sino que la subordinaba a otras competencias instrumentales o informacionales. En Colombia, este patrón se repitió: el Ministerio de Educación Nacional (2021) reportó que menos del 35% de los maestros de primaria habían recibido formación específica en educación intercultural, y que la mayoría de ellos trataban la diversidad como una efeméride o un contenido aislado. Dicha ausencia pedagógica ayudó a reproducir sesgos culturales en el aula, reforzando maneras jerárquicas de ver las identidades y el conocimiento.

Otro elemento relacionado fue la baja integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los contextos rurales, a pesar del potencial para fortalecer procesos de aprendizaje inclusivos. La brecha digital en Colombia persistió: el 38% de los hogares rurales no tenía acceso a internet y solo el 24% de las instituciones educativas rurales tenía equipos tecnológicos en condiciones óptimas (MinTIC, 2023), lo cual restringió las posibilidades de diseñar proyectos cooperativos mediados por tecnología, que habrían promovido la interacción

intercultural y el aprendizaje significativo. Como alertó Cabero (2018), la falta de integración pedagógica de las TIC no solo reproduce desigualdades tecnológicas, sino también culturales, dejando fuera a las poblaciones rurales de una educación globalizada.

Las repercusiones de esta situación se extendieron más allá de las paredes de la escuela. La ausencia de habilidades interculturales desde la educación básica influyó en la formación ciudadana y la perpetuación de prejuicios sociales. El informe del PNUD (2022) sobre cohesión social en América Latina indicó que los niveles de discriminación étnico-racial entre adolescentes seguían siendo altos, ya que el 41% de los jóvenes informaron haber sido testigos de exclusiones por motivos culturales o de apariencia física en el contexto escolar. Estos números mostraron cómo la escuela, en vez de ser un lugar neutro, a veces reproducía las desigualdades sociales del mundo exterior. En municipios como Cocorná, la exclusión simbólica en el aula se asoció con problemas más amplios como deserción escolar, baja autoestima y pérdida de identidad cultural.

Psicológica y socialmente, los estudiantes de minorías étnicas que vivieron discriminación mostraron menos participación, se aislaron socialmente y tuvieron un rendimiento inferior. Recientemente, Gómez y Rojas (2020) demostraron que los entornos escolares poco inclusivos incrementaban en un 25% el riesgo de deserción escolar, sobre todo en niños/as afrodescendientes. Para Antioquia, el Sistema de Información de Educación Básica (SIMAT, 2023) informó una tasa de deserción rural de 3,9%, superior a la media urbana (2,4%), en cifras asociadas con factores de exclusión cultural, económico y pedagógico.

Dicha situación se intensificó por la ausencia de materiales didácticos y recursos pedagógicos contextualizados que fomentaran el reconocimiento de la diversidad cultural. En la mayoría de instituciones educativas rurales, los libros escolares siguieron reproduciendo

imaginarios homogeneizadores, invisibilizando los aportes afro, indígenas o campesinos a la historia y la cultura nacional. La falta de representatividad afectó la autoimagen de los estudiantes minoritarios, que no se vieron reflejados en el currículo. Como alertó Candau (2019), la ausencia de referentes culturales plurales en el currículo es una manera sutil de violencia simbólica que reproduce las jerarquías culturales y epistemológicas. De ahí que la educación rural colombiana se enfrentó a la paradoja de proclamar la diversidad como un principio constitucional y marginarla de la práctica pedagógica diaria.

Además, el contexto socioeconómico de las comunidades rurales influyó en que el problema se mantuviera. La pobreza multidimensional impactó las oportunidades de aprendizaje y participación escolar. De acuerdo con el DANE (2023), el IPM rural se ubicó en 31,1%, generando restricciones en el acceso a la educación, la alimentación y la conectividad. Estas condiciones crearon un círculo vicioso que afectó la motivación de los estudiantes y la habilidad de las escuelas para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras. En lugares como Cocorná, la escuela rural sirvió a la vez como lugar de socialización, refugio y capacitación, pero sin los recursos para enfrentar los retos de la interculturalidad actual.

Por otro lado, las tensiones culturales en el aula también se relacionaron con el contexto nacional de conflicto armado y desplazamiento forzado. En Colombia se censaron más de 8,5 millones de desplazados internos (Unidad para las Víctimas, 2024), muchos de los cuales se asentaron en áreas rurales donde coexistieron comunidades desplazadas y receptoras. Esto cambió el panorama sociocultural de las escuelas, haciéndolas más diversas y aumentando la necesidad de enfoques pedagógicos de diálogo e interculturalidad. Pero la falta de estas estrategias causó conflictos entre grupos, desarraigo y, en algunos casos, la reproducción de discursos discriminatorios en la escuela.

Lo anterior demostró que la escuela rural colombiana no era un espacio homogéneo, sino un reflejo del microcosmos social plural y conflictivo del país. Y en ello, la falta de competencias interculturales impactó no solo la convivencia diaria, sino también la calidad educativa y la cohesión social. Las interacciones escolares reprodujeron jerarquías simbólicas que se manifestaron en el uso desigual del poder comunicativo, en la poca participación de estudiantes minoritarios en roles de liderazgo y en la normalización de estereotipos negativos. Como recalca Murillo (2020), una educación que pasa por alto las dimensiones culturales de la desigualdad refuerza formas invisibles de exclusión que se arrastran hasta la vida adulta.

En tal sentido, el problema cobra sentido a partir de una malla de aspectos estructurales, pedagógicos y culturales que confluyeron en la incapacidad de las escuelas rurales, específicamente en la sede La Quebra de Cocorná, para generar competencias interculturales en sus educandos. Las razones abarcan desde la falta de capacitación docente, la falta de materiales didácticos contextualizados, la poca integración de TIC y las condiciones socioeconómicas desfavorables. Sus expresiones se hicieron notorias en comportamientos excluyentes, en la parcelación social del aula y en la reproducción de prejuicios culturales. Las repercusiones, por otro lado, fueron más allá de lo académico, impactando la autoestima, el sentido de pertenencia y la participación ciudadana de los niños y niñas.

Planteamiento Pregunta Problema

En concordancia con el contexto antes planteado, se propuso como pregunta de investigación la siguiente, ¿Cómo fortalecer competencias interculturales en estudiantes de básica primaria mediante el aprendizaje cooperativo mediado por TIC?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer las competencias interculturales en los estudiantes de tercer grado de básica primaria de la sede La Quiebra, del municipio de Cocorná (Antioquia), mediante la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje cooperativo mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Objetivos Específicos

Diagnosticar el nivel inicial de desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de tercero de primaria de los estudiantes de la sede La Quiebra, a partir del análisis de sus percepciones, interacciones y prácticas comunicativas frente a compañeros de distintos orígenes culturales.

Implementar actividades pedagógicas sustentadas en el aprendizaje cooperativo y mediadas por TIC que respondan a las necesidades y características del grupo, promoviendo el trabajo cooperativo, la empatía y el respeto por la diferencia

Validar la pertinencia y coherencia pedagógica de las estrategias implementadas, mediante la aplicación de instrumentos de observación y valoración docente que garanticen su alineación con los objetivos de la educación intercultural

Analizar los efectos del proceso de implementación de las estrategias cooperativas mediadas por TIC sobre el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de tercero de primaria de los estudiantes de la sede La Quiebra.

Referente Teórico

Antecedentes

La investigación tomó como base en una serie de estudios contemporáneos que han tratado temas como la educación intercultural, el aprendizaje cooperativo y la utilización de tecnologías como mediadoras pedagógicas para desarrollar competencias interculturales. Estos antecedentes, tanto a nivel nacional como internacional, proporcionaron enfoques conceptuales y metodológicos que guiaron la formulación del problema de investigación. Esto demostró la relevancia de vincular las TIC con la cooperación en diversos contextos educativos.

Antecedentes Internacionales

El trabajo de Hang et al. (2023) fue un referente esencial para entender la naturaleza procesal del desarrollo de la competencia intercultural en el contexto internacional. Su revisión sistemática analizó más de 50 estudios empíricos enfocados en la formación intercultural de estudiantes universitarios. En ella se identificaron tres transiciones importantes: la inducción, vinculada con la apertura a la diversidad; la de desarrollo, que consiste en fortalecer las capacidades de mediación y comunicación; y por último, la transformación, que supone asumir valores relacionados con la equidad y justicia cultural.

Los autores destacaron que este procedimiento se intensifica en entornos de aprendizaje que fomentan la reflexión crítica sobre la diferencia y la interacción genuina entre compañeros. Este descubrimiento fue particularmente importante para el estudio actual, porque evidenció que la competencia intercultural no surge de forma espontánea, sino que necesita espacios pedagógicos organizados, como el aprendizaje cooperativo, que promuevan la interdependencia y la empatía.

En tanto, Zhang et al. (2023) llevaron a cabo un meta-análisis, de acuerdo con el cual se sintetizaron los resultados de 56 intervenciones educativas soportadas por tecnologías con la finalidad de desarrollar la competencia intercultural. Los autores llegaron a la conclusión de que las tácticas mediadas por TIC, como los proyectos cooperativos virtuales y la comunicación intercultural en línea, contribuyeron al avance considerable en la tolerancia, la apertura y las competencias comunicativas de los alumnos. Asimismo, hallaron que los resultados eran más consistentes si las tecnologías se unían con metas interculturales explícitas y un acompañamiento docente reflexivo. Este aporte corroboró que la mediación tecnológica puede ser un medio efectivo para robustecer la conciencia cultural y las relaciones de cooperación en el ámbito escolar, lo cual es esencial para el presente estudio.

Asimismo, Dooly (2022) exploró la manera en que los nuevos métodos de comunicación digital han reconfigurado la enseñanza de la competencia intercultural en su artículo “Intercultural communicative competence in the digital age”. Su análisis argumentó que las prácticas discursivas que exigen a los alumnos desarrollar flexibilidad comunicativa y pensamiento crítico frente a la diversidad cultural se fomentan en los entornos digitales, al permitir la cooperación entre naciones. La autora sugirió un enfoque contemporáneo de la competencia intercultural, que se define como una competencia multiliteraria y que combina competencias éticas, lingüísticas y tecnológicas. Esta perspectiva se relaciona directamente con el objetivo del estudio actual, que tiene como meta incorporar la utilización de TIC en entornos de aprendizaje cooperativo para robustecer las actitudes de respeto y corresponsabilidad cultural desde la educación básica.

Por último, el *Routledge Handbook of Intercultural Competence*, editado por Deardorff y Arasaratnam-Smith (2022), compendió una extensa variedad de investigaciones modernas que

fortalecieron la teoría de la competencia intercultural. En esta obra, se replanteó la noción como un proceso dinámico que incluye actitudes (curiosidad, respeto y apertura), conocimientos (sobre uno mismo y sobre otros pueblos) y habilidades (de mediación, adaptación e interpretación). En consonancia, los autores incorporaron estudios de caso sobre educación básica que evidenciaron cómo las metodologías colaborativas y el aprendizaje a través de la experiencia contribuyeron al desarrollo de la empatía cultural. Su recopilación proporcionó un marco metodológico robusto para organizar las etapas del proyecto actual, en particular en lo que se refiere a la valoración de las actitudes y conductas interculturales en entornos educativos rurales.

Nacionales

En Colombia, los estudios más recientes demuestran un interés creciente en asociar las prácticas educativas interculturales con metodologías pedagógicas activas y que emplean la tecnología como mediadora. En su artículo “Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias escolares”, Posada Escobar (2022) examinó experiencias pedagógicas que incorporaron conocimientos de diferentes generaciones y comunidades culturales. Su investigación reveló que la interacción entre alumnos, profesores y familias ayudó a reconocer al otro y darle un nuevo significado a las diferencias como oportunidades para aprender. Este precedente evidenció que, si la escuela promueve espacios de diálogo y colaboración, tiene el potencial de transformarse en un lugar para reconstruir la identidad.

Por otro lado, Muñoz-Barriga (2022) investigó en su estudio “Modelos de enseñanza y comunicación en aulas diversas” la manera en que los modelos comunicativos afectan la inclusión de alumnos con diferentes orígenes culturales. Su investigación demostró que los métodos tradicionales, enfocados en la transmisión de saberes, perpetúan jerarquías culturales; en contraste, los métodos dialógicos, que se fundamentan en la mediación y la cooperación,

fomentan una participación equitativa y el crecimiento de capacidades interculturales. Al enfatizar la importancia de reconsiderar las dinámicas comunicativas en el salón de clases como parte del proceso de formación intercultural, este trabajo proporcionó una base conceptual sólida para el estudio actual.

En la misma línea, Meléndez-Grijalva y colaboradores (2023) examinaron en el artículo *La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados académicos* la conexión entre el rendimiento escolar y la inclusión cultural en comunidades autóctonas del país. Los autores comprobaron, mediante un análisis comparativo, que las escuelas que incorporaban en el currículo contenidos culturales propios obtenían niveles más altos de rendimiento y participación. No obstante, también mostraron que las brechas persistían si se abordaba la interculturalidad como un asunto secundario y no como una práctica transversal. El estudio actual propone que la diversidad cultural sea un eje estructurante del proceso de enseñanza-aprendizaje, y este antecedente reafirma la importancia de hacerlo.

Finalmente, el artículo *Retos para potenciar el inglés en la primaria rural*, de Murcia-Yalí (2024), examinó las posibilidades y restricciones de la educación rural colombiana para poner en marcha estrategias activas mediadas a través de TIC. A pesar de que el enfoque se enfocó en enseñar inglés, los descubrimientos pueden extrapolarse al ámbito intercultural: el autor determinó que la limitada capacitación del profesorado en métodos innovadores y la insuficiencia de recursos tecnológicos impactan negativamente en la inclusión y la motivación de los alumnos. Con el fin de entender las condiciones estructurales de las escuelas rurales, este análisis proporcionó factores contextuales fundamentales, en los que la educación cooperativa mediada por TIC podría ser una opción factible para superar estas restricciones.

Los antecedentes nacionales citados coincidieron en indicar que la educación intercultural en Colombia afronta desafíos constantes asociados a la capacitación de los docentes, la relevancia del currículo y el acceso a herramientas tecnológicas; sin embargo, también mostraron experiencias importantes que relacionan la tecnología, el diálogo y la cooperación como instrumentos para cambiar la convivencia en las escuelas. Del análisis se infiere que fortalecer las habilidades interculturales en la educación básica no solo requiere introducir nuevos contenidos, sino también cambiar las relaciones pedagógicas y comunicativas dentro del salón de clases. En esa línea, el presente estudio se ubica dentro de un marco innovador que tiene como objetivo combinar la mediación tecnológica y la práctica cooperativa como métodos de edificación de ciudadanía intercultural en áreas rurales de Colombia.

Marco Teórico

El marco teórico se elaboró como el referente conceptual y epistemológico de la investigación, para analizar los procesos en los que la educación intercultural, el aprendizaje cooperativo y las TIC influyeron en el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de básica primaria de la sede La Quebra, municipio de Cocorná, Antioquia. Esta sección se apoyó en un marco teórico que profundizó en la educación intercultural como paradigma de equidad y convivencia, las competencias interculturales como constructo educativo y social, y el aprendizaje cooperativo como enfoque pedagógico para desarrollarlas en contextos culturales diversos. Asimismo, se incorporaron las TIC como herramientas pedagógicas en ambientes inclusivos y, por último, se analizó la vinculación teórica entre escuela rural e interculturalidad, siendo el territorio un lugar de interacción cultural y construcción de identidad. Todos estos referentes posibilitaron conocer la realidad educativa desde una mirada holística, crítica y situada, en consonancia con la educación intercultural actual.

Educación Intercultural: Fundamentos Teóricos y Contextuales

Como una respuesta crítica a los paradigmas educativos convencionales que, desde la historia, han favorecido una perspectiva monocultural del saber, nació el concepto de educación intercultural. Este punto de vista, que tiene un origen eurocéntrico, ha tendido a pasar por alto los conocimientos autóctonos, las identidades étnicas y las diversas maneras de entender el mundo. Esto ha creado una jerarquía cultural que relegó a la periferia las contribuciones de las comunidades indígenas, afrodescendientes y rurales. La educación intercultural, como señala Walsh (2019), debe ser entendida no solamente como un modelo que reconoce la diversidad, sino como un proceso de naturaleza política y pedagógica enfocado en cambiar las relaciones de poder que organizan el conocimiento y la convivencia en el ámbito escolar. En este sentido, la interculturalidad no es un objetivo, sino una vía para establecer justicia cognitiva y social.

Según la UNESCO (2006), la educación intercultural es aquella que intenta “promover el respeto mutuo y la comprensión entre individuos de culturas distintas, fomentando así la participación democrática y la cohesión social” (p. 37). Tal definición enfatiza que la interculturalidad es dialógica, ya que requiere una interacción simétrica entre distintas culturas. En el ámbito latinoamericano, esta idea adquirió particular importancia a causa de la herencia colonial que dio forma a las estructuras educativas y sociales. La Declaración de Cochabamba, que fue promovida por los secretarios de educación del Caribe y América Latina en 2010, ratificó la urgencia de establecer una educación intercultural bilingüe que acepte la diversidad de idiomas, valores y visiones del mundo.

En teoría, la educación intercultural se ha basado en las contribuciones de Freire (1970), que definió la educación como un ejercicio de diálogo y libertad. Desde su punto de vista, la pedagogía debía ser un proceso horizontal que permitiera al maestro y al alumno construir

conocimiento a partir de la realidad social y de la experiencia. Este principio de diálogo fue el núcleo epistemológico de la educación intercultural, ya que supuso aceptar que todas las culturas tienen conocimientos legítimos que pueden y deben dialogar. Más tarde, autores como Aguado (2017) y Candau (2019) desarrollaron esta perspectiva, subrayando que la interculturalidad implica un aprendizaje recíproco en el cual las diferencias no se toleran de manera pasiva, sino que son apreciadas como medios para enriquecerse.

La diversidad cultural es considerada como la base de la nación en el contexto colombiano, según lo estipula el marco legal. El artículo 7 de la Constitución Política, promulgada en 1991, afirma que “el Estado protege y reconoce a la diversidad cultural y étnica de la Nación”. Además, la Ley General de Educación 115 del año 1994 incluyó la educación intercultural como un elemento transversal del sistema educativo, sobre todo mediante la etnoeducación. Sin embargo, varios estudios (Bonilla y Castro, 2020; MEN, 2021) demuestran que este enfoque se ha implementado de manera parcial, tendiendo a limitarlo a celebraciones folclóricas o temas no relacionados con el currículo. Por eso es necesario imaginar la educación intercultural como un eje transversal en las prácticas pedagógicas, no como un componente conmemorativo o decorativo.

Desde un punto de vista epistemológico, la educación intercultural supone una ruptura con el concepto de universalidad del saber. El concepto de “ecología de saberes” fue sugerido por De Sousa Santos (2010). Este sostiene que existen varias maneras de conocimiento, como el empírico, el científico y el ancestral, todas con un valor epistémico equivalente. Esta idea coincide con el concepto de “interculturalidad crítica” que Walsh (2019) formuló, cuyo objetivo es dismantelar las estructuras coloniales que existen en los sistemas educativos. En esta perspectiva, el aula se transforma en un espacio con carga política en el que los alumnos

aprenden a cuestionar, dialogar y reconstruir significados acerca de la diferencia.

La educación intercultural tiene como objetivo la mejora de las capacidades sociales, afectivas y cognitivas en los alumnos para que puedan entender y respetar las múltiples manifestaciones culturales, según se aplica en el ámbito educativo. De acuerdo con el Consejo de Europa (2016), estas capacidades comprenden la comunicación intercultural, la empatía a nivel cultural y la apertura al diálogo. Su educación tiene como objetivo preparar a ciudadanos del mundo que puedan vivir en comunidades diversas, en las que el pluralismo y la justicia social sean los fundamentos.

Por lo tanto, en Colombia la educación intercultural no solo fue una exigencia ética, sino además un requerimiento social: el de crear una ciudadanía que pudiera identificar y modificar las inequidades históricas que surgieron a raíz de la colonización, el racismo y la exclusión. Así, la interculturalidad se convirtió en un elemento de articulación entre la escuela, la comunidad y la cultura, creando una perspectiva pedagógica que promueve la convivencia democrática y la equidad.

Competencias Interculturales en la Educación Básica

El término competencia intercultural ha sido abordado por diversas teorías, todas las cuales coinciden en definirla como un conjunto de habilidades que permiten la interacción efectiva y respetuosa entre individuos de culturas distintas. Según Byram (2021), quien fue pionero en investigar la competencia intercultural en el campo educativo, esta se compone de cinco dimensiones: actitudes (de apertura y curiosidad), conocimientos (acerca de las culturas propias y ajenas), capacidades para interpretar, capacidades para descubrir y conciencia crítica. La propuesta se estableció como uno de los modelos más influyentes en la formación de maestros y en la enseñanza de idiomas, expandiéndose luego a la educación general.

En su informe acerca de la educación a nivel mundial, la OCDE (2020) describió la competencia intercultural de esta manera: “la habilidad para analizar, entender y actuar en situaciones con diversidad cultural y social, fomentando el respeto por los derechos humanos, la tolerancia y la empatía” (p. 22). La definición citada destaca su importancia para la educación cívica en un mundo interconectado. Sin embargo, la competencia intercultural no se restringe a saber teóricamente sobre culturas diferentes; también incluye una práctica diaria: la habilidad de cambiar las relaciones entre personas a través de la cooperación y la comprensión.

Paternina y Quiroz (2022) afirmaron que, en el marco colombiano, las competencias interculturales son fundamentales para evitar disputas entre etnias en comunidades escolares diversas, fomentando así la adopción de decisiones orientadas al beneficio colectivo. Estas competencias son particularmente importantes en áreas rurales, donde se reúnen alumnos de diversas procedencias culturales (campesinos, indígenas y afrodescendientes) que necesitan mediaciones pedagógicas para promover la convivencia y el reconocimiento mutuo. En esta línea, la competencia intercultural se vuelve un indicador fundamental de la calidad educativa porque tiene un impacto directo en el ambiente escolar y en la educación de individuos críticos y empáticos.

Deardorff (2006), en tanto, propuso un modelo procesual desde una perspectiva psicológica, según el cual la competencia intercultural se desarrolla a través de la interacción constante entre actitudes, habilidades comunicativas y conocimientos. La autora sostiene que los primeros pasos para establecer relaciones interculturales exitosas son la curiosidad, la apertura y la empatía. Estas posturas se reflejan en conductas perceptibles, como la cooperación, el respeto hacia las reglas culturales de otros grupos y la escucha activa. Por lo tanto, para desarrollar la competencia intercultural no solo se necesitan estrategias pedagógicas, sino también experiencias

vivas que fomenten el aprendizaje y contacto recíprocos.

Aguado y Malik (2011) propusieron que, en lo que respecta al currículo, las competencias interculturales se deben incorporar de manera transversal a los planes de estudio para que abarquen todas las ramas del saber. Esta transversalidad asegura que la interculturalidad no se limite a contenidos teóricos, sino que también se manifieste en las metodologías, evaluaciones y relaciones diarias. En la educación básica, esto significa fomentar métodos pedagógicos que posibiliten que los niños mediten sobre su identidad cultural y reconozcan la diversidad de su ambiente.

El nexo entre la competencia intercultural y la educación para la ciudadanía global ha sido subrayado por estudios recientes. La UNESCO (2019) sostuvo que la capacitación en competencias interculturales es fundamental para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS número 4, cuyo objetivo es asegurar una educación justa e inclusiva. En este contexto, la competencia intercultural está relacionada con valores universales como la justicia, la paz y la solidaridad, que son esenciales para vivir juntos en sociedades que son democráticas.

El desarrollo de habilidades interculturales en la escuela rural de Colombia se encuentra con obstáculos particulares. Los prejuicios culturales en los contenidos educativos, la insuficiente capacitación de los maestros y la escasez de recursos restringen las posibilidades que tienen los alumnos para adquirir conocimientos sobre diversidad. Sin embargo, estudios como el de Rodríguez-Izquierdo (2015) demostraron que incluir las TIC puede incrementar la competencia intercultural al permitir acceder a experiencias culturales variadas y fomentar la cooperación entre pares. Así, el aprendizaje intercultural se transforma en un proceso dinámico que integra la tecnología, la comunicación y la empatía como ejes que modifican el aula.

Desde esta perspectiva, la competencia intercultural en la educación básica debe ser entendida como una habilidad integral que une lo cognitivo, lo social y lo afectivo. Su desarrollo supone un estudio exhaustivo de los paradigmas educativos convencionales para favorecer métodos que fomenten el diálogo, la comprensión mutua y el encuentro. En situaciones como las de Colombia, su robustecimiento no sólo es una respuesta a las exigencias de la globalización, sino también a un compromiso histórico con las poblaciones que han sido excluidas por la uniformidad cultural del sistema educativo.

Aprendizaje Cooperativo Como Enfoque Para el Desarrollo de Competencias Interculturales

El aprendizaje cooperativo se estableció como una de las técnicas pedagógicas más eficaces para impulsar la interacción positiva entre los alumnos y estimular capacidades cognitivas, emocionales y sociales relacionadas con la convivencia y el entendimiento cultural. Según Johnson et al., (2013), el aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza que organiza la labor de los alumnos en pequeños grupos diversos, con el objetivo de conseguir objetivos compartidos a través de la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción constructiva. Este enfoque contrasta con los modelos individualistas o competitivos y promueve el desarrollo de valores como la empatía, el respeto y la solidaridad.

El aprendizaje cooperativo tiene un significado especial desde el punto de vista de la educación intercultural, ya que crea espacios de interacción en los que los alumnos aprenden a apreciar y distinguir las diferencias. Cohen y Lotan (2014) comprobaron que las dinámicas colaborativas disminuyen la creación de jerarquías y prejuicios en el salón de clases mediante una repartición justa de las oportunidades para participar. Esto es esencial en ambientes con diversidad cultural, donde las inequidades simbólicas pueden perpetuarse si no hay estructuras que fomenten la igualdad.

El aprendizaje cooperativo ha sido fomentado en Latinoamérica por educadores como Solé (2012) y Díaz Barriga (2010), que subrayaron su capacidad para cultivar habilidades ciudadanas y democráticas. Estos escritores argumentan que la cooperación en el trabajo incluye aprender a dialogar, tomar decisiones en grupo y asumir responsabilidades compartidas, lo cual es fundamental para una educación inclusiva. Asimismo, los grupos cooperativos propician que los alumnos compartan sus saberes y vivencias culturales, creando espacios de intercambio que ayudan a desarrollar la competencia intercultural.

Torres-Cajas y Yépez-Oviedo (2018) mostraron que la utilización de TIC para mediar el aprendizaje cooperativo no solo benefició el aprendizaje académico, sino también la adquisición de habilidades sociales por parte del alumnado, ya que fomentó la colaboración, la empatía y la comunicación intercultural. El trabajo cooperativo brinda una vía pedagógica efectiva para cambiar las relaciones escolares y disminuir los estereotipos en entornos como el colombiano, donde la diversidad cultural es amplia y las desigualdades siguen existiendo.

En el plano de la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky (1978), se sostiene que el aprendizaje cooperativo se basa en la noción de que el conocimiento es un producto social, construido a través de la interacción. Esta teoría apoya la relevancia del diálogo como un instrumento para crear significados en conjunto. Cuando los alumnos cooperan, no solo intercambian información, sino que además desarrollan una comprensión más profunda de lo que se enseña y de los puntos de vista culturales del resto. Así, la cooperación se transforma en un ámbito de aprendizaje intercultural.

El aprendizaje cooperativo, además, promueve competencias socioemocionales fundamentales, como la empatía, la autorregulación y la escucha activa; todas ellas son partes importantes de la competencia intercultural (Serrador, 2021). Estas capacidades facilitan que los

alumnos entiendan los puntos de vista y emociones de sus compañeros, resuelvan conflictos de forma constructiva y colaboren en la solución conjunta de problemas. Como resultado, la colaboración no solo optimiza el desempeño académico, sino también la convivencia dentro de la escuela. Por último, el aprendizaje cooperativo proporciona una opción metodológica que es consistente con los principios de la educación intercultural porque fomenta una pedagogía que es transformadora, democrática y participativa. Que se utilice en aulas diversas contribuye a establecer una cultura escolar fundamentada en el respeto entre todos y en la apreciación de las diferencias como oportunidades para aprender juntos.

Las TIC en los Procesos de Enseñanza Intercultural

En las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación han revolucionado la manera en que se enseña y se aprende, volviéndose un elemento esencial para la educación actual. En el marco de la interculturalidad, su función es doble: por un lado, ayudan a que se acceda a diversos recursos educativos; por otro, establecen espacios para la colaboración e interacción entre culturas. Las TIC tienen la capacidad de “democratizar el conocimiento y conectar a comunidades educativas de diferentes contextos culturales, fomentando el entendimiento global y el aprendizaje recíproco” (p. 18), de acuerdo con la UNESCO (2020).

En la educación básica, se han empleado las TIC con el propósito de fomentar experiencias de aprendizaje cooperativo a través de medios multimedia, plataformas en línea y aplicaciones interactivas. Estas herramientas posibilitan que los alumnos se acerquen a otras realidades culturales, expandan su perspectiva de entendimiento y adquieran competencias comunicativas interculturales. Rodríguez-Izquierdo (2015) señaló que las TIC operan como ecosistemas que permiten construir la competencia intercultural al hacer posible el intercambio de puntos de vista y la cooperación en ambientes virtuales.

La inclusión de las TIC en la educación rural colombiana ha tenido que lidiar con obstáculos estructurales, tales como la mala conectividad y la ausencia de capacitación del profesorado. No obstante, iniciativas como Computadores para Educar (MEN, 2022) mostraron que la motivación y la participación de los alumnos pueden aumentar considerablemente si se incorporan las TIC en la educación. Asimismo, las tecnologías digitales posibilitan que se muestren y aprecien las culturas locales al proporcionar plataformas para registrar y difundir conocimientos ancestrales.

Desde un punto de vista teórico, la incorporación de las TIC en la educación intercultural se apoya en el constructivismo digital (Jonassen, 1999), que considera la tecnología como un medio para facilitar el aprendizaje significativo. De acuerdo con esta tendencia, las TIC deben emplearse para desarrollar ambientes interactivos en los que los alumnos generen conocimiento de forma activa, y no sean solo receptores pasivos de información. Esto conlleva, en el contexto de la interculturalidad, crear experiencias digitales que fomenten la colaboración, el diálogo cultural y la generación de contenidos inclusivos.

Adicionalmente, las TIC permiten que los alumnos desarrollen habilidades interculturales al exponerlos a diversos símbolos, lenguajes y narrativas. Según Sáez y Cózar (2017), las herramientas digitales promueven el análisis crítico de los medios y de los discursos culturales, lo que contribuye a que los alumnos reconozcan estereotipos y desarrollen perspectivas más balanceadas sobre la realidad. En esta línea, el empleo de las TIC con fines pedagógicos tiene la posibilidad de transformarse en una táctica de desconstrucción cultural que fomente tanto el pensamiento crítico como la tolerancia.

El impacto de las TIC es particularmente significativo en el entorno rural, ya que posibilitan la superación de los obstáculos comunicativos y geográficos que a lo largo de la

historia han mantenido aisladas a las comunidades. Las vivencias educativas que involucran tecnología crean oportunidades para establecer vínculos entre escuelas rurales y organizaciones urbanas o internacionales, propiciando un intercambio que enriquece el conocimiento mutuo. Las TIC, por lo tanto, no solo actualizan la educación, sino que también se convierten en herramientas para la inclusión cultural y la justicia social.

Relación Teórica Entre Escuela Rural e Interculturalidad

Como en la escuela rural se encuentran diferentes formas de vida, tradiciones e identidades, es un lugar privilegiado para estudiar la interculturalidad. En Colombia, las áreas rurales son hogar de una pluralidad cultural importante, con comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas que transmiten conocimientos y valores ancestrales. La diversidad descrita transforma la escuela rural en un lugar de interacción cultural incesante, pero al mismo tiempo en un espacio donde surgen conflictos derivados de la exclusión histórica y la inequidad.

La idea de educación como práctica situada es, en teoría, el marco para la relación entre la escuela rural y la interculturalidad. Giroux (1997) y Freire (1970) argumentaron que cualquier actividad pedagógica tiene que tener en cuenta el contexto cultural y social donde se lleva a cabo. Esto quiere decir que, en el contexto rural, los contenidos y las metodologías educativas deben basarse en el ambiente y las vivencias de los alumnos. Por lo tanto, la educación intercultural en el ámbito rural no se limita a reconocer la diversidad, sino que también requiere un diálogo entre los conocimientos comunitarios y los de la escuela.

Cajiao (2018) y Rojas (2020), entre otros autores, han señalado el desafío de crear una pedagogía del territorio que incorpore la cultura local al currículo como medio para adquirir conocimientos, en el contexto de la escuela rural. Desde este punto de vista, la interculturalidad

se evidencia en que el colegio tiene la habilidad de enlazar los saberes científicos con las costumbres indígenas, afro y campesinas, propiciando un diálogo equitativo entre ellos. Este proceso ayuda a consolidar la identidad cultural de los alumnos y a apreciar el rol que tiene la comunidad en la educación.

Sin embargo, la escuela rural también ha sido un escenario de exclusión simbólica. El currículo oficial, creado desde la lógica de las ciudades, ha tendido a invisibilizar las prácticas culturales en el campo e imponer modelos modernos desvinculados del contexto local (Zambrano, 2019). El potencial transformador de la educación intercultural se ha visto restringido por esta diferencia cultural, al reiterar imaginarios que vinculan lo rural con el rezago y lo urbano con el avance. Por lo tanto, en la escuela rural, la interculturalidad debe ser entendida como un proceso que reivindica el conocimiento contextualizado, donde se escuchen y se legitimen las voces de la comunidad.

Por otra parte, al ser un lugar de encuentro entre alumnos de diferentes procedencias, la escuela rural se transforma en un microcosmos representativo de la sociedad multicultural de Colombia. El respeto, la colaboración y el reconocimiento entre los diferentes grupos culturales requieren métodos pedagógicos que fomenten la convivencia. La interculturalidad, en este contexto, proporciona un marco teórico para reconsiderar el papel social de la escuela rural como un agente de cohesión dentro de la comunidad y de equidad educativa.

Finalmente, la relación teórica entre interculturalidad y escuela rural se basa en el requerimiento de una educación que sea participativa, contextualizada y dialógica. La diversidad de culturas en los entornos rurales no solamente es reconocida por la interculturalidad, sino que además se transforma en un origen de desarrollo y aprendizaje. De esta manera, la escuela rural tiene el potencial de convertirse en un lugar donde la educación sea percibida como una práctica

de emancipación y construcción conjunta de identidad, lo que favorecería a una sociedad más igualitaria y diversa.

Marco Metodológico

El marco metodológico es el camino a seguir para recoger, analizar e interpretar los datos, y garantizar la coherencia entre el problema planteado, los objetivos y el diseño seleccionado. El propósito metodológico fue comprender y transformar las dinámicas interculturales que se expresan en estudiantes de tercer grado de la escuela La Quebra, ubicada en el municipio de Cocorná. Para ello, se utilizaron estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje cooperativo apoyado en TIC. Por consiguiente, la metodología se sustenta en un enfoque mixto de diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP) y un proceso por fases encadenadas, como demandan las investigaciones orientadas a la transformación social y educativa en contextos rurales y diversificados.

Tipo de Estudio

La investigación se abordó desde un enfoque mixto, utilizando métodos cualitativos y cuantitativos para comprender mejor el fenómeno. Según Johnson y Christensen (2014), la investigación mixta tiene la capacidad de combinar enfoques cualitativos y cuantitativos en una sola investigación y así mejorar la calidad de la investigación en general. Resultó esencial esta complementariedad metodológica para explorar las actitudes y percepciones interculturales de los estudiantes y los cambios provocados por la intervención pedagógica. El diseño se apoya en la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP), apropiada para transformar prácticas pedagógicas en contextos específicos. La IAP concibe a los participantes como actores en el conocimiento y transformación de su realidad.

La IAP es un proceso mediante el cual los miembros de un grupo o comunidad recogen e interpretan información y actúan sobre sus problemas para encontrarles solución y provocar transformaciones sociopolíticas (Selener, citado en Balcázar, 2003). Asimismo, Montenegro

(2004) indica que esta mirada hace énfasis en la participación de las personas intervenidas en la solución de sus problemas, a través de una movilización colectiva y consciente. La elección de la IAP se justifica porque la investigación no solo buscaba conocer el nivel de competencias interculturales, sino también generar cambios pedagógicos significativos a través de actividades colaborativas apoyadas en TIC. En línea con ello, el estudio no fue sólo observacional; en él participaron alumnos, profesores y expertos culturales en todas sus etapas.

Línea de Investigación

La investigación se desarrolló en el marco de la línea "Etnoeducación, cultura y comunicación", articulada con la línea "Pedagogía, didáctica y currículo" de la Escuela de Ciencias de la Educación. Esta postura epistemológica permitió que la interculturalidad se concibiera como una dimensión social, pedagógica y comunicativa, al reconocer el territorio y los saberes comunitarios como parte del proceso formativo (Aguado, 2017; Candau, 2019).

Población y Muestra

En la investigación educativa, la población es el conjunto de todos los individuos, casos u objetos que tienen una característica en común y sobre la cual el investigador desea conocer algo. Hernández, Fernández y Baptista (2014) la definen como "el conjunto de todos los casos que se ajustan a especificaciones determinadas" (p. 174), por lo que la población no es una multitud, sino la que tiene características relevantes para el fenómeno que se estudia. Asimismo, Sampieri, Collado y Lucio (2018) indican que la población es la totalidad de elementos que son pertinentes para dar respuesta al problema de investigación, por lo que su definición debe ser exacta, ubicada y congruente con los objetivos de la investigación.

Desde un enfoque metodológico complementario, Creswell y Creswell (2018) señalan que la población en estudios cualitativos —enfoques como la Investigación-Acción Participativa

(IAP), se considera una comunidad localizada cuyos integrantes participan en la construcción y transformación de su realidad. Por eso, la población no sólo se define en términos numéricos, sino también culturales, sociales, educativas. De este modo, la población quedó integrada por los estudiantes de básica primaria de la institución educativa ubicada en la vereda La Quiebra, municipio de Cocorná (Antioquia). Esta cohorte escolar es diversa socioculturalmente; está integrada por niños y niñas campesinos, afrodescendientes e indígenas (comunidad Arhuaca) que comparten espacios académicos y convivencia en un contexto rural.

En consonancia con Sampieri et al., (2018), esta población fue idónea porque comparte características que inciden directamente con el problema de estudio: la convivencia intercultural, las prácticas excluyentes o de desconocimiento cultural y el escaso uso de estrategias pedagógicas cooperativas apoyadas en TIC. Además, siguiendo a Creswell y Creswell (2018), esta población constituye un contexto rico en el que las interacciones cotidianas podían ser observadas y modificadas con la intervención educativa planteada.

Muestra de Estudio

La muestra, en cambio, es una parte de la población que se elige para representarla y que participa en el estudio. Según Hernández et al. (2014), la muestra es "un subgrupo de la población del cual se recogen los datos y que debe ser representativo de ella" (p. 176). Su objetivo es poder estudiar el fenómeno sin tener que estudiar a todos los individuos de la población total. En la investigación cualitativa, como señala Creswell (2013), la muestra se selecciona intencionalmente por muestreo intencional, buscando sujetos que ayuden a entender el fenómeno. Asimismo, Patton (2015) propone que en investigaciones educativas y sociales la muestra se elija intencionalmente a las personas con mayor experiencia en el problema estudiado.

En la Investigación-Acción Participativa la muestra es participativa y transformadora: los individuos no sólo proporcionan datos, sino que participan en la reflexión y alteran sus propias prácticas (Balcázar, 2003; Montenegro, 2004). De este modo, la muestra viene a conformar un conjunto de agentes significativos que ayudan a leer, resignificar y transformar las prácticas educativas en sus contextos. En ese sentido, la muestra elegida fueron 30 estudiantes de grado tercero de primaria de la misma institución, elegidos por muestreo intencional. Este tipo de muestreo, defendido por Creswell (2013) para estudios de corte cualitativo y diseños de Investigación-Acción Participativa, es idóneo para elegir participantes que representen al fenómeno estudiado.

Los 30 estudiantes tienen entre 8 y 10 años, edad en la que se están consolidando procesos esenciales para la construcción de actitudes interculturales, como la empatía, el reconocimiento del otro y la regulación emocional (Byram, 2021; Deardorff, 2006). La estructura del grupo hizo posible que se apreciaran formas de convivencia entre estudiantes de distintas culturas:

Estudiantes nativos de la vereda o zonas rurales vecinas.

Estudiantes afrodescendientes que viven en el territorio como resultado de procesos migratorios.

Estudiantes miembros de la comunidad Arhuaca, cuyas prácticas culturales enriquecen con símbolos y rituales la educación intercultural.

La riqueza cultural del grupo, aunado a los informes docentes de dificultades en convivencia, trabajo cooperativo y aceptación de la diferencia, hizo que este grado fuera el idóneo para desarrollar las estrategias de aprendizaje cooperativo mediado por TIC. Asimismo, en la IAP -como señalan Balcázar (2003) y Montenegro (2004)-, la muestra es legítima no por su

tamaño, sino por su capacidad de transformar sus propias prácticas escolares. Los estudiantes actuaron como informantes, como co-creadores de actividades y como agentes de reflexión sobre la interculturalidad en su propio contexto educativo.

Fases

La investigación se llevó a cabo en cuatro etapas secuenciales y cíclicas, propias de la investigación-acción: diagnóstico, análisis, diseño de acciones y evaluación. A continuación, se detallan cada una de ellas.

Fase I Fase Preparatoria (Diagnóstico)

Su objetivo fue conocer el nivel inicial de competencias interculturales de los estudiantes. Para ello, la etapa comprendió el diseño de los instrumentos para recolectar datos, los cuales fueron revisados por pares expertos, una práctica sugerida para asegurar la validez de contenido en estudios educativos (Johnson y Christensen, 2014). Luego se hicieron adaptaciones lingüísticas, estructurales y semánticas para garantizar la claridad y relevancia cultural.

Fase II Análisis de Datos

Para el análisis, el diseño siguió un enfoque mixto, por lo que para los datos cualitativos se usó codificación abierta y axial, siguiendo métodos de análisis temático y hermenéutico (Aguado y Malik, 2011; De Sousa Santos, 2010). Mientras que para los datos cuantitativos se codificaron frecuencias y categorizaciones que posibilitaron reconocer tendencias de actitudes interculturales y grados de cooperación. La triangulación metodológica -entrevistas, encuestas, observaciones y narraciones orales- fortaleció la credibilidad y la coherencia de los resultados (Camargo y Ramírez, 2021).

Fase III Análisis de Datos

En esta etapa se elaboraron las actividades pedagógicas de aprendizaje cooperativo mediado por TIC para:

- Fomentar la interacción positiva entre estudiantes de diferentes culturas.
- Profundizar en actitudes de respeto, empatía y apertura cultural.
- Integrar conocimientos ancestrales locales en la enseñanza.

Las actividades comprendieron talleres participativos, diseño gráfico colaborativo, trabajo tutelado con sabedores Arhuacos y la creación de materiales digitales. El proceso se basó en el constructivismo del aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 2013; Solé, 2012) y en el potencial inclusivo de las TIC (Rodríguez-Izquierdo, 2015; UNESCO, 2020).

Fase IV Valoración de Actividades Planificadas

La evaluación se basó en juzgar la idoneidad pedagógica de las tareas, los cambios en las actitudes y comportamientos interculturales, la calidad del trabajo cooperativo y el uso de las TIC como herramientas. Para ello, se emplearon listas de cotejo, matrices de valoración docente y retroalimentación. La evaluación permitió reconocer cambios significativos en la interacción grupal y la necesidad de seguir fortaleciendo prácticas pedagógicas interculturales.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La recolección de datos en esta investigación se llevó a cabo de acuerdo con el enfoque mixto y de Investigación-Acción Participativa (IAP), integrando técnicas cualitativas y cuantitativas para comprender la complejidad del fenómeno intercultural en el aula y fundamentar las prácticas pedagógicas. Para ello, se elaboró un conjunto de instrumentos cuya estructura se ajustó a criterios de validez, claridad conceptual, pertinencia contextual y respeto

por las características cognitivas y culturales de los estudiantes que participaron. La encuesta diagnóstica fue el primer instrumento metodológico y se elaboró con preguntas cerradas y escalas tipo Likert adaptadas para niños, ya que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), los instrumentos para niños de primaria deben ser claros, cortos y fáciles de entender (ver Apéndice A). Su objetivo fue conocer de primera mano las percepciones, opiniones y vivencias de la diversidad cultural y detectar tendencias que informaran la intervención pedagógica.

La observación participante, a su vez, permitió el registro de lo que realmente sucede en el aula, dando cuenta de las interacciones interculturales, la convivencia diaria y las manifestaciones, explícitas o veladas, de inclusión y exclusión. Para ello se utilizó una guía de observación diseñada para la investigación, con categorías informadas por el marco teórico, los cuales, según Patton (2015), permiten observar comportamientos que los instrumentos declarativos no capturan (ver Apéndice B). Una tercera técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, la cual se realizó a profesores y sabedores de la comunidad Arhuaca para explorar los significados culturales, las percepciones de convivencia y las expectativas sobre la integración de conocimientos ancestrales en la escuela (Apéndice C). El guion se elaboró con preguntas abiertas que estimularan narraciones extensas, como sugirió Kvale (2015) para lograr una comprensión dialógica y rica de la experiencia humana.

Además, se llevó a cabo un grupo focal con integrantes de la comunidad educativa, a través del cual se pudieron indagar percepciones colectivas, validar propuestas y construir sentidos compartidos sobre la interculturalidad y el uso de las TIC para el aprendizaje cooperativo (ver Apéndice D a F). Su diseño incluyó preguntas orientadoras que fomentaron la discusión y reflexión grupal, siguiendo las recomendaciones de Krueger y Casey (2015) sobre el potencial del diálogo grupal en la investigación educativa. Finalmente, se codificaron contenidos de

producciones estudiantiles (narraciones orales, escritas y gráficas) para encontrar representaciones culturales, estereotipos, modos de autoidentificación y de percepción del “otro”. Dicho análisis se codificó en una matriz diseñada para el proyecto, con categorías conceptuales en línea con autores como Byram (2021) y Deardorff (2006), lo que permitió triangular con el resto de instrumentos. Además, el diario de campo del investigador fue una herramienta para registrar impresiones, sucesos y reflexiones analíticas del proceso. Su naturaleza reflexiva fue esencial para la comprensión situada del contexto, como señalan McTaggart (2014) y los clásicos de la IAP.

Consideraciones Éticas

La investigación siguió los principios éticos para la investigación educativa con niños y niñas, respetando su dignidad, protección y derechos. Desde el comienzo se realizó un consentimiento informado a los padres o tutores y el asentimiento verbal de los estudiantes, quienes fueron informados y entendieron los propósitos de la investigación, las actividades a realizar, la confidencialidad de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Este proceso siguió las pautas éticas para trabajar con niños de la American Educational Research Association (AERA, 2011) y de Creswell (2013).

En todo el proceso de la investigación se aseguró la confidencialidad y el anonimato a través de códigos alfanuméricos tanto a estudiantes como a docentes y sabedores culturales, técnica sugerida para proteger la identidad de los participantes en contextos educativos delicados. Los datos se guardaron en archivos seguros y solo se utilizaron con fines educativos. También se redujeron los riesgos emocionales y sociales que pudieran derivarse del proceso, buscando actividades apropiadas para la edad, entornos seguros y mediaciones pedagógicas respetuosas, en concordancia con la ética educativa y los principios de bienestar infantil

definidos por organismos internacionales como la UNESCO (2019).

En términos de respeto cultural, la investigación se llevó a cabo bajo principios de interculturalidad crítica y justicia cognitiva, valorando los conocimientos ancestrales de la comunidad Arhuaca y previniendo cualquier tipo de representación estereotipada o subordinada de su cultura. La participación de sabedores culturales no fue extractiva, sino dialógica y corresponsable, en los términos de la IAP que describen Balcázar (2003) y Montenegro (2004), para que los procesos investigativos sirvan para transformar positivamente la comunidad, de igual manera fue realizado desde el reconocimiento del diálogo, el respeto y la reciprocidad como principios éticos y políticos de la investigación intercultural. Finalmente, la divulgación de los resultados se planificó de manera ética, evitando reproducir discursos discriminatorios y cualquier vulneración a la identidad cultural de los participantes, asegurando que los resultados se utilizaran exclusivamente con fines educativos y científicos en beneficio de la institución y la comunidad educativa.

Resultados y Discusión

En este apartado se sintetizan las principales contribuciones y resultados de la investigación, integrando los avances logrados y proyectando orientaciones para el futuro. Desde la triangulación de los objetivos propuestos, la revisión teórica y la experiencia en el aula, se explicitan las conclusiones generales que dan cuenta del impacto académico y formativo de la investigación, junto con una serie de recomendaciones para fortalecer los procesos educativos interculturales en contextos rurales. Este capítulo representa, entonces, el cierre analítico de la investigación y la apertura para futuras acciones pedagógicas e investigativas.

Resultados del Objetivo 1

El diagnóstico inicial permitió conocer el estado de las actitudes, conocimientos y maneras de relacionarse interculturalmente que tenían los 30 estudiantes de tercer grado antes de aplicar las estrategias cooperativas mediadas por TIC. Para ello se utilizaron encuestas adaptadas a escala pictórica tipo Likert, observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes y análisis de producciones estudiantiles. Los resultados mostraron que, si bien los niños eran conscientes de la diversidad cultural existente en su grupo, aún existían dificultades de comprensión, respeto, comunicación empática y valoración de las diferencias, que afectaban negativamente la convivencia y el trabajo cooperativo diario. Este diagnóstico sirvió para diseñar las estrategias futuras, al visualizar exactamente cuáles son las dimensiones más vulnerables de la competencia intercultural en el territorio rural estudiado.

La encuesta diagnóstica reveló que se conoce la diversidad cultural de manera superficial, pero no siempre se tienen actitudes favorables hacia los compañeros diferentes. El 63% se sentía “cómodo” trabajando solo con aquellos que “se parecían a ellos”, y un 27% prefería trabajar “siempre con los mismos amigos”. Solo un 10% se sintió cómodo trabajando con cualquier

compañero independientemente de su procedencia. Este hallazgo concuerda con la literatura revisada (Byram, 2021; Camargo y Ramírez, 2021), la cual señala que en los contextos rurales la interacción intercultural se basa en afinidades grupales antes que en el reconocimiento reflexivo de la diferencia. En las imágenes y cuentos analizados, la diversidad cultural se mostraba como estereotipos asociados a rasgos físicos o folclóricos, sin ahondar en aspectos identitarios o simbólicos.

La observación participante capturó momentos de dispersión del grupo en pequeños subgrupos permanentes según su procedencia rural, afrodescendiente o arhuaca. Si bien la convivencia era tranquila, hubo episodios de burla hacia el acento de dos estudiantes afrodescendientes, comentarios como "ellos hablan raro" o "ellos son diferentes a nosotros". Estos actos no violentos fueron formas evidentes de exclusión simbólica, de las que habla Candau (2019) como uno de los mecanismos comunes de reproducción de jerarquías culturales en la escuela. También la profesora informó que algunos alumnos evitaban trabajar en equipo si les tocaba con compañeros fuera de su grupo habitual, lo que impedía formar equipos heterogéneos y disminuir las oportunidades de aprendizaje cooperativo. En la tabla 1 que sigue se resumen los principales resultados cuantitativos logrados en la etapa diagnóstica (escala pictórica adaptada de 1 a 4, donde 1 = nunca, 4 = siempre).

Tabla 1*Nivel inicial de competencias interculturales en los estudiantes (N=30)*

Dimensión evaluada	Indicador	Media	Interpretación
Actitudes interculturales	Disposición a trabajar con compañeros de otros orígenes	2.1	Baja
	Empatía ante situaciones de conflicto cultural	2.3	Media-baja
Conocimientos culturales	Conocimiento de costumbres de otras culturas presentes en el aula	1.9	Baja
	Reconocimiento de la diversidad interna del grupo	2.5	Media
Habilidades comunicativas	Escucha respetuosa	2.6	Media
	Comunicación sin estereotipos	2.0	Baja
Comportamientos cooperativos	Participación en grupos heterogéneos	1.8	Baja
	Resolución conjunta de tareas	2.7	Media

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del diagnóstico (2025).

Los indicadores más bajos fueron la disposición a trabajar con compañeros culturalmente diferentes ($M = 2.1$) y la participación en grupos heterogéneos ($M = 1.8$). Los resultados de la observación corroboraron esta tendencia: durante tres semanas de observación sistemática, el 83% de las veces los estudiantes formaron grupos homogéneos por afinidad cultural y no se mezclaron con estudiantes que consideraban "diferentes". Este modelo consolidaba las fronteras interculturales y dificultaba la construcción de una identidad compartida fundada en el reconocimiento recíproco. Las acciones de exclusión no eran hostiles, pero sí sutiles: pocas invitaciones a compartir materiales, escaso uso de nombres propios y preferencia por la comunicación no verbal cuando trabajaban en grupos mixtos.

Por otro lado, el análisis cualitativo reconoció actitudes de curiosidad hacia las prácticas culturales arhuacas, tales como el uso del poporo o la confección de mochilas, las cuales eran consideradas “extrañas” o “muy diferentes”. Esta idea, no negativa, mostraba el desconocimiento de los valores culturales que implica, lo que concuerda con estudios anteriores que muestran el desconocimiento de los conocimientos ancestrales en la escuela rural (Zambrano, 2019; Cajiao, 2018). El profesorado señaló que a veces los alumnos preguntaban por las “costumbres indígenas”, pero desde la curiosidad exótica y no por un interés de verdad por comprenderlas e incorporarlas a la vida escolar.

Las entrevistas a la profesora, por otra parte, evidenciaron que el desconocimiento de estrategias interculturales influye en el manejo de conflictos y la convivencia. La profesora reconoció no haber recibido capacitación en interculturalidad y que su abordaje de la diversidad se había reducido hasta el momento a acciones folclóricas aisladas como el Día de la Antioqueñidad o la Semana Afrocolombiana. Estas prácticas, con buena intención, no fomentaban el diálogo intercultural real (Walsh, 2019), sino que profundizaban la interculturalidad folclórica y no la de las relaciones cotidianas de poder y reconocimiento.

Del mismo modo, el análisis de producciones estudiantiles —textos cortos y dibujos sobre “cómo son mis compañeros”— evidenció estereotipos en al menos 14 de los 30 estudiantes. Algunos dibujos representaban a los compañeros afrodescendientes con signos exagerados o caricaturizados, y a los estudiantes arhuacos casi exclusivamente con sus mochilas y bastones, como si estos fueran su única seña de identidad. El lenguaje de los textos también decía cosas como “ellos son diferentes porque viven lejos” o “ellos hablan como los mayores”, lo que muestra la permanencia de imaginarios de otredad sustentados en la diferencia cultural.

Asimismo, la encuesta reveló que solo el 33% de los estudiantes pensaba que conocer

otras culturas era “muy importante”, el 40% “importante” y el 27% “poco importante”. Tal dispersión concuerda con el hallazgo cualitativo de que la diversidad cultural no era una preocupación cotidiana de los estudiantes, ya que el currículo no la incorporaba como un elemento transversal.

El análisis también reveló una oportunidad: los estudiantes están curiosos por la tecnología, están interesados en usar tabletas y programas educativos. En las prácticas exploratorias con TIC se notaron mayores interacciones espontáneas, incluso entre estudiantes que normalmente no colaboraban. Este descubrimiento apoyó el posterior desarrollo de estrategias colaborativas mediadas por TIC, ya que estas herramientas fungieron como mediadoras neutras que permitieron la comunicación entre grupos culturales diferentes (Rodríguez-Izquierdo, 2015; UNESCO, 2020).

Para concluir, el diagnóstico inicial reveló que los estudiantes requieren el desarrollo de competencias interculturales, sobre todo en las dimensiones actitudinales y de comportamiento cooperativo. Si bien había ciertos aspectos de apertura cultural, no eran suficientes para generar relaciones interculturales justas y colaborativas. Los estereotipos, la dispersión, la escasa interacción entre subgrupos culturales y el desconocimiento de los saberes ancestrales agudizaron la necesidad de una intervención pedagógica estructurada, continua y mediada por la tecnología para cambiar la escuela. Este diagnóstico hizo posible conocer el nivel inicial de las competencias interculturales y diseñar estrategias para fortalecerlas en un contexto rural rico y complejo en términos culturales.

Resultados del Objetivo 2

El diseño de las actividades pedagógicas se basó en los resultados del diagnóstico inicial, el cual reveló la necesidad de fortalecer algunas dimensiones de la competencia intercultural en

los estudiantes de tercer grado de la sede La Quebra. Las actividades se planificaron en una secuencia progresiva, integrando estrategias de aprendizaje cooperativo y uso significativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para desarrollar interacciones interculturales más respetuosas, el reconocimiento de la diversidad y la disposición al trabajo cooperativo en grupos heterogéneos. Fue un proceso participativo, flexible y situado, que se ajustó a las realidades rurales, tecnológicas y multiculturales del grupo, en el que convivían estudiantes campesinos, afrodescendientes y Arhuacos.

La primera etapa de diseño fue la traducción pedagógica de la información recogida en el diagnóstico. A partir de los indicadores de baja empatía intercultural, preferencia por el trabajo homogéneo y escasa conciencia de las culturas que conviven en el aula, se establecieron cuatro ejes de intervención: (1) generación de experiencias de interdependencia positiva, (2) refuerzo del diálogo y la comunicación intercultural, (3) integración de conocimientos culturales a través de contenidos digitales, y (4) uso de las TIC como mediadoras emocionales y simbólicas en el aprendizaje cooperativo. Estos ejes orientaron el diseño de actividades que integraban aspectos visuales, narrativos, tecnológicos y colaborativos, haciendo énfasis en la representación equitativa y respetuosa de las identidades culturales que coexisten en la escuela.

Para guiar el diseño de las actividades se creó una matriz de alineación pedagógica para mapear cada actividad con la dimensión intercultural que pretendía fortalecer, la estructura cooperativa y el recurso TIC escogido. Este paso metodológico aseguró la coherencia interna y que las actividades contaran con un respaldo teórico-didáctico. La tabla 2 resume la alineación.

Tabla 2

Matriz de alineación entre dimensiones, estructuras y recursos TIC

Dimensión intercultural	Estrategia cooperativa	TIC mediadora	Propósito específico
Actitudes: apertura y respeto	“Lápices al centro” y grupos base	Proyección audiovisual	Generar reconocimiento mutuo inicial y romper barreras perceptuales
Comunicación intercultural	“1-2-4” y roles rotativos	Grabación de audio	Fomentar escucha activa y expresión respetuosa
Conocimiento cultural	Aprendizaje por proyectos	Recolección fotográfica y edición digital	Reconocer prácticas culturales locales y compartirlas en comunidad
Cooperación y empatía	Tutoría entre pares	Aplicaciones de creación colaborativa	Fortalecer la ayuda mutua y la corresponsabilidad
Identidad cultural	Socialización grupal	Mural digital interactivo	Integrar saberes propios y ajenos como parte de la identidad escolar

Nota. Fuente: elaboración propia (2025)

Las actividades planificadas dieron respuesta a la necesidad de crear condiciones de participación equitativa, de diálogo intercultural y de movilización de habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa y la cooperación. A continuación, se muestran los resultados del proceso de diseño, estructurados según las principales actividades.

La primera actividad planificada se llamó “Historias de mi cultura”, cuyo objetivo fue el reconocimiento entre pares y visibilizar conocimientos culturales familiares. Estrategia cooperativa elegida: “lápices al centro”, en la que solo pueden aportar cuando todos los demás

están listos. La medida pretendió asegurar que las voces culturalmente minoritarias no fueran excluidas. Como TIC mediadora se proyectaron videos cortos producidos por estudiantes de años anteriores y material audiovisual sobre diversidad cultural infantil. La actividad se organizó en tres momentos: explicitación de saberes propios, escucha de saberes del otro y elaboración colectiva de un mapa cultural del aula. Con esta actividad se pretendió romper las primeras barreras de distancia cultural que se detectaron en el diagnóstico.

La segunda actividad planificada se tituló "Mi voz importa: narraciones interculturales", siguiendo la estructura cooperativa "1-2-4" para construir significados colectivamente. La actividad consistió en que cada estudiante grabara un audio de 30 a 45 segundos narrando una historia familiar que ejemplificara una práctica cultural (por ejemplo, elaboración de mochilas Arhuacas, preparaciones culinarias afrocolombianas, rituales campesinos de cosecha). Luego, en parejas, escucharon las grabaciones de sus compañeros y realizaron un pequeño comentario respetuoso. Finalmente, en grupos de cuatro, eligieron un audio para analizar entre todos. La herramienta digital utilizada fue una sencilla app de grabación y reproducción disponible en las tabletas del aula. Esta actividad ayudó a mejorar la escucha activa y la expresión respetuosa, indicadores que estaban en un nivel medio-bajo.

Una tercera actividad, "Rutas culturales de Cocorná", empleó el aprendizaje por proyectos y la fotografía digital. Los estudiantes, organizados en grupos heterogéneos, fotografiaron elementos culturales significativos de sus hogares o veredas: instrumentos musicales folclóricos, cultivos nativos, artesanías, paisajes o vestimentas. Luego, manipularon las imágenes con herramientas básicas de recorte y texto para armar una galería digital que proyectaron al grupo. La acción permitió enlazar escuela y territorio, reforzando la relación entre identidad cultural y espacio rural. De igual manera, las imágenes sirvieron como mediadoras

simbólicas para el diálogo entre estudiantes de diversas procedencias, disminuyendo la propensión a pensar la diferencia en términos estereotipados.

Otra actividad significativa fue “Aprendo contigo”, tutoría entre iguales. Los estudiantes más tecnológicos guiaron a otros compañeros para elaborar tarjetas digitales con vocabulario intercultural. La elección de este enfoque vino motivada por la necesidad de equilibrar los papeles y fomentar relaciones más justas entre estudiantes que solían agruparse por afinidad cultural. La tarea fomentó la responsabilidad compartida, una de las piezas clave de la interdependencia positiva (Johnson et al., 2013), y permitió que estudiantes que normalmente se encontraban en posiciones de liderazgo pasaran a un segundo plano, mientras que otros tomaban el protagonismo.

Una de las actividades más enriquecedoras, desde la mirada docente, fue la creación de un mural digital interactivo denominado “Somos La Queibra”. Esta actividad se realizó en 3 semanas y fue un producto grupal. A través de una aplicación de mural colaborativo, los estudiantes subieron fotos, audios, dibujos digitales y comentarios sobre cosas que representaran su cultura. Cada estudiante debía aportar un elemento propio y comentar constructivamente el de al menos dos compañeros de culturas diferentes. La plataforma elegida hizo posible visualizar en tiempo real las aportaciones y establecer un diálogo mediado tecnológicamente que disminuyó tensiones culturales y favoreció el reconocimiento.

Para juzgar si el diseño era apropiado, se llevaron a cabo sesiones de retroalimentación con la profesora y se usó una matriz de evaluación sobre claridad, pertinencia cultural, potencial cooperativo y pertinencia tecnológica. Los resultados mostraron que el 92% de las actividades formuladas fueron altamente relevantes y aplicables en el entorno rural, y solo un 8% necesitó ajustes menores, principalmente en la complejidad tecnológica inicial. La siguiente figura

resume esta evaluación. En la tabla 3 se comparte el detalle completo de las actividades concebidas.

Tabla 3

Actividades propuestas

Nº	Nombre de la actividad	Propósito particular	Inicio (10 min)	Desarrollo (30 min)	Cierre (10 min)	Recursos
1	Historias de mi cultura	Reconocer saberes culturales propios y ajenos y romper barreras iniciales de distancia cultural.	Presentación breve del concepto de cultura y visualización de un video corto.	Usando la estrategia “lápices al centro”, cada estudiante comparte un saber propio; luego escuchan relatos de otros y elaboran un mapa cultural común.	Socialización del mapa cultural y reflexión guiada sobre lo aprendido.	Proyector, videos, hojas, colores.
2	Mi voz importa: narraciones interculturales	Fortalecer escucha activa, expresión respetuosa y compartir prácticas culturales familiares.	Explicación del ejercicio y demostración de la app de grabación.	Grabación de audios individuales (30–45 s); escucha en parejas; análisis en grupos de cuatro con “1-2-4”.	Comentario colectivo sobre la importancia de escuchar al otro.	Tablet, app de grabación, audífonos.
3	Rutas culturales de Cocorná	Relacionar territorio y cultura mediante fotografía digital.	Conversatorio breve sobre cultura y territorio; ejemplos de fotografía cultural.	En grupos heterogéneos, toman fotos; editan con texto; arman galería digital y la presentan.	Preguntas reflexivas sobre diversidad cultural y entorno rural.	Tablets, app de edición, proyector.

Nº	Nombre de la actividad	Propósito particular	Inicio (10 min)	Desarrollo (30 min)	Cierre (10 min)	Recursos
4	Aprendo contigo (Tutoría entre pares)	Promover corresponsabilidad, equidad y aprendizaje colaborativo con TIC.	Explicación de roles de tutor y aprendiz; demostración de las tarjetas digitales.	En parejas heterogéneas, creación de tarjetas digitales con vocabulario intercultural. Cada estudiante	Revisión de productos y retroalimentación entre pares.	Tablets, app de tarjetas digitales.
5	Somos La Quiebra (Mural digital)	Visibilizar identidades culturales de forma colaborativa y mediada por TIC.	Presentación de la herramienta de mural digital; ejemplos.	foto/audio/dibujo; comenta el trabajo de dos compañeros de culturas diferentes. En grupos,	Se proyecta el mural final y se reflexiona sobre el reconocimiento mutuo.	Plataforma de mural digital, proyector.
6	Cuentos que nos unen	Promover el diálogo intercultural a través de la lectura de relatos étnicos.	Lectura breve de un fragmento de un cuento afro, indígena o campesino.	análisis guiado del cuento y conexión con vivencias propias; creación de mini-dibujo interpretativo.	Puesta en común de interpretaciones para valorar diversidad de miradas.	Libros digitales, proyector, hojas.
7	Voces del territorio (Podcast escolar)	Fortalecer expresión oral y valoración del territorio multicultural.	Presentación del formato “podcast escolar” y escucha de un ejemplo.	Grupos producen un micro-podcast de 1 minuto sobre una tradición local; editan audio básico.	Reproducción de podcasts y retroalimentación respetuosa.	Tablets, grabador de audio, parlantes.

Nº	Nombre de la actividad	Propósito particular	Inicio (10 min)	Desarrollo (30 min)	Cierre (10 min)	Recursos
8	Mi cultura en 3 objetos	Reconocer significado cultural a través de objetos significativos del hogar.	Explicación del ejercicio y presentación de ejemplos de objetos culturales.	En grupos, cada estudiante muestra foto digital de 3 objetos y explica su sentido cultural; compañeros hacen preguntas.	Conclusiones sobre diversidad de objetos y significados.	Tablets, fotos digitales.
9	Palabras que nos conectan	Fortalecer vocabulario intercultural desde la cooperación.	Presentación de un glosario inicial de términos culturales.	Equipos crean un glosario digital colaborativo con términos afro, Arhuacos y campesinos.	Socialización del glosario y reflexión sobre el lenguaje como puente.	Mural digital o Padlet, tablets.
10	Danzas y ritmos del aula	Reconocer expresiones artísticas como formas de identidad cultural.	Presentación de tres ritmos: afro, indígena y campesino.	Grupos eligen un ritmo, investigan brevemente y presentan un movimiento básico grabado en video.	Análisis colectivo sobre cómo el arte comunica identidad.	Parlantes, videos musicales, tablet para grabar.
11	Mi vereda en imágenes	Promover reconocimiento territorial y empatía por realidades diversas.	Conversación sobre las veredas del municipio y sus particularidades.	En grupos, editan un collage digital con imágenes de sus veredas y lo presentan.	Discusión sobre similitudes y diferencias entre lugares.	Tablets, app de collage, proyector.

Nº	Nombre de la actividad	Propósito particular	Inicio (10 min)	Desarrollo (30 min)	Cierre (10 min)	Recursos
12	Cierre Intercultural: Tejiendo saberes	Integrar aprendizajes cooperativos e interculturales.	Presentación de la consigna: crear un “tejido simbólico digital” colectivo.	Cada estudiante aporta un símbolo cultural (foto, dibujo o palabra). En grupo organizan un mosaico digital final.	Proyección del mosaico y reflexión final sobre convivencia y diversidad.	Mural digital, tablets, proyector.

Nota. Fuente: elaboración propia (2025).

Los resultados del proceso de diseño mostraron que las actividades pedagógicas diseñadas dieron respuesta a las necesidades encontradas en el diagnóstico y se ajustaron a los marcos teóricos de la educación intercultural, las TIC y el aprendizaje cooperativo. Entre las conclusiones principales, la mediación tecnológica sirvió no solo como un medio instrumental, sino como una herramienta emocional y simbólica que posibilitó la interacción intercultural, disminuyendo la exposición social y permitiendo un intercambio más seguro y menos amenazante.

Desde esta perspectiva, el segundo objetivo específico se logró de manera precisa y planificada, creando un conjunto de actividades culturalmente localizadas, tecnológicamente factibles y pedagógicamente fundamentadas, las cuales serían validadas y aplicadas en el aula en el tercer objetivo. Estas acciones son un gran apoyo para la educación rural intercultural en Colombia y un modelo replicable de acciones que integran TIC, cooperación y territorialidad en pro de la convivencia escolar.

Resultados del Objetivo 3

La aprobación de las estrategias pedagógicas fue una etapa crucial para asegurar que las

actividades propuestas se ajustaran a los criterios de pertinencia intercultural, coherencia metodológica y factibilidad tecnológica en el contexto rural de la sede La Quebra. El proceso se llevó a cabo de manera participativa y dialógica, propia de la Investigación-Acción Participativa (IAP), en la que la profesora, los estudiantes y los sabedores de la comunidad Arhuaca juzgaron la pertinencia cultural, la aplicabilidad práctica y el potencial transformador de las actividades basadas en aprendizaje cooperativo mediado por TIC. Para ello se utilizaron listas de cotejo, matriz de valoración docente, observaciones de aula y sesiones estructuradas de retroalimentación. La triangulación de estas fuentes permitió establecer el grado de coherencia entre los objetivos interculturales del proyecto y las prácticas que realmente generaron.

En un primer momento, la validación docente se llevó a cabo a través de una matriz elaborada con cuatro criterios principales: claridad de la actividad, coherencia con el enfoque intercultural, favorecer la cooperación heterogénea y la adecuación al nivel tecnológico. Estos criterios hicieron eco de las necesidades planteadas anteriormente en la caracterización institucional, en la que se vio la necesidad de estrategias sencillas, prácticas y culturalmente apropiadas. Los resultados de la matriz arrojaron una valoración positiva, ya que el 89% de las actividades fueron calificadas en coherencia intercultural y el 92% en fomento del trabajo cooperativo. Este resultado demostró que el diseño consideró las tensiones contextuales del aula (como la fragmentación en subgrupos culturales) y sugirió estructuras que permitieran la interacción respetuosa y cooperativa. La tabla 4 da cuenta de ello.

Tabla 4*Resultados de la validación docente de las actividades diseñadas*

Criterio de evaluación	Porcentaje de cumplimiento	Nivel
Claridad de instrucciones	95%	Alto
Coherencia intercultural	89%	Alto
Potencial cooperativo	92%	Alto
Adecuación tecnológica	87%	Medio-alto
Pertinencia contextual	90%	Alto

Nota. Fuente: elaboración propia (2025).

Los resultados revelaron que, si bien las actividades satisfacían en gran medida los criterios pedagógicos, la idoneidad tecnológica fue el punto más débil por la escasez de tabletas y la conectividad variable de la escuela. Esto implicó pequeños cambios en las actividades que necesitaban proyección digital o conexión permanente, para ajustarse a dispositivos portátiles y contenidos precargados. La profesora resaltó que el proceso era lo importante, que la mediación pedagógica debía estar por encima de la dependencia tecnológica, más aún en contextos rurales donde la conectividad no siempre está asegurada. La validación también se basó en sesiones de microaplicación de actividades con pequeños grupos de estudiantes. Estas sesiones observaron la comprensión de las consignas, la reacción afectiva de los estudiantes ante tareas interculturales y la habilidad para formar grupos heterogéneos sin conflictos mayores (ver Figura 1).

Figura 1

Evidencias de aplicación



Nota. La figura muestra a los estudiantes en desarrollo de algunas de las actividades. Fuente: archivo personal (2025).

Entre hallazgos significativos se encontró que en “Historias de mi cultura”, por ejemplo, la mediación audiovisual permitió que estudiantes afrodescendientes y Arhuacos se sintieran seguros de narrar sus historias familiares, disminuyendo los actos de burla o “exotización” identificados en el diagnóstico. Este cambio reforzó la necesidad de incorporar mediadores simbólicos (videos, audios, fotografías) que atenúen la exposición directa. Los resultados mostraron que ninguna de las actividades fue inviable, lo que indica que el diseño fue lo suficientemente flexible como para ajustarse a la realidad del aula. Las prácticas que necesitaban adaptación eran sobre todo las que implicaban habilidades digitales avanzadas o equipos tecnológicos que tenían que ser compartidos. Ante ello, se sugirió una reorganización de los tiempos y roles, rotación de dispositivos y tutoría entre iguales para reforzar las habilidades digitales de los estudiantes menos familiarizados con la tecnología.

Un elemento adicional del proceso de validación fue la revisión cultural por un sabedor Arhuaco, quien certificó que las representaciones culturales planteadas no fueran estereotipadas y se ajustaran a los preceptos espirituales de su pueblo. La evaluación fue buena, resaltando el mural digital “Somos La Quebra” como una táctica que permitió protagonismo cultural sin exotizar. Adicionalmente recomendó fortalecer el vínculo con la comunidad invitando a abuelitas y mamás tejedoras a participar en futuras actividades, lo que quedó registrado como recomendación para la etapa de implementación completa.

Ahora bien, se utilizó una lista de cotejo para analizar la coherencia entre los objetivos interculturales y los recursos TIC elegidos. Los criterios considerados fueron: accesibilidad tecnológica, adecuación cultural, complejidad técnica y potencial de interacción positiva. Los resultados mostraron que el 100% de las TIC que se utilizaban cumplían con los criterios de accesibilidad y pertinencia cultural, el 85% cumplió con criterios de simplicidad técnica,

confirmando la necesidad de realizar ajustes específicos para que todos los estudiantes pudieran participar en igualdad de condiciones. Este hallazgo fue importante porque la alfabetización digital inicial de los estudiantes era heterogénea y esta heterogeneidad podía generar nuevas formas de exclusión si no se abordaba con cuidado. La tabla 5 muestra la síntesis de esta validación tecnológica y cultural.

Tabla 5

Validación de coherencia

Recurso TIC	Pertinencia cultural	Accesibilidad	Complejidad técnica	Alineación cooperativa
Grabadora de audio	Alta	Alta	Baja	Alta
Proyección audiovisual	Alta	Media	Media	Alta
Mural digital	Alta	Alta	Media	Alta
Edición fotográfica básica	Media-alta	Media	Media	Alta
Aplicaciones colaborativas	Alta	Media	Media-alta	Alta

Nota. Fuente: elaboración propia (2025)

Uno de los descubrimientos más significativos de la validación fue el constatar cómo la dimensión afectiva era determinante en la apropiación de las actividades. En las aulas piloto, los alumnos reaccionaron positivamente ante el uso de instrumentos digitales, que permitieron la participación de alumnos con actitudes retraídas culturalmente. La profesora destacó que alumnos que evitaban trabajar con compañeros de otras procedencias lo hacían sin reparos cuando la actividad se realizaba a través de una herramienta TIC, lo que concuerda con la literatura que identifica en las tecnologías a mediadores afectivos que disminuyen la ansiedad social (Rodríguez-Izquierdo, 2015; UNESCO, 2020).

Además, la validación implicó la revisión del lenguaje de las instrucciones de las actividades. Se identificaron actividades que necesitaban adaptaciones lingüísticas para ser comprensibles para todos los estudiantes, en especial para los estudiantes de la comunidad Arhuaca, cuya lengua materna no es el español estándar. Las instrucciones se reescribieron en un lenguaje más simple y con pictogramas, haciéndolo más accesible cognitivamente y culturalmente. Este cambio fue apreciado por la profesora, quien recalcó la necesidad de proponer consignas inclusivas y sin barreras lingüísticas internas.

En general, la validación determinó que las actividades propuestas se ajustan a los principios de la educación intercultural, el aprendizaje cooperativo y la mediación tecnológica del proyecto. Las estrategias resultaron relevantes contextual y epistemológicamente, al integrar conocimientos locales, fomentar interacciones respetuosas y permitir la participación justa. La información recopilada en esta etapa no solo verificó la calidad de las acciones, sino que proporcionó información para la etapa de implementación a escala, fortaleciendo su potencial impacto.

Resultados del Objetivo 4

El estudio de los resultados tras la aplicación de las estrategias pedagógicas diseñadas mostró cambios significativos en las competencias interculturales de los estudiantes, tanto en el ámbito actitudinal como en el comunicativo, cognitivo y cooperativo. Las actividades se desarrollaron a lo largo de 6 semanas, donde se mezclaron ejercicios colaborativos, producciones digitales, narraciones interculturales y proyectos multimediales territoriales. Esta etapa fue la central de la intervención, donde se pudo evidenciar cómo el aprendizaje cooperativo apoyado en TIC influyó en la disminución de estereotipos, el aumento de interacciones heterogéneas y la promoción de la convivencia respetuosa en el aula. Para el análisis se basó en observaciones

sistemáticas, evaluaciones comparativas pre-post, registros audiovisuales y entrevistas con la profesora, que posibilitaron una lectura triangulada de los cambios manifestados.

Uno de los hallazgos más importantes fue que los estudiantes se mostraron mucho más dispuestos a relacionarse con compañeros de otras culturas. Mientras que en el momento del diagnóstico sólo el 10% de los alumnos se sentía a gusto trabajando con cualquiera de los compañeros del aula, al finalizar la intervención este porcentaje se elevó hasta el 67%. El cambio se hizo evidente en estudiantes afrodescendientes y Arhuacos, quienes manifestaron sentirse más incluidos y apreciados en las actividades grupales. La profesora notó que “las burlas y las imitaciones se esfumaron casi por completo”, un dato cualitativo que apunta a que se fortalecieron las actitudes de respeto cultural y la empatía. La mediación de las TIC fue determinante en el proceso, ya que posibilitó que los estudiantes se expresaran a través de audiovisuales que reducían la ansiedad social y facilitaban la comunicación. En la tabla 6 se resumen los principales indicadores pre y post intervención en el comportamiento intercultural de los estudiantes.

La dimensión con mayor variación positiva fue el trabajo en grupos heterogéneos, que pasó de 1.8 a 3.4 en la escala utilizada. Este resultado confirma la efectividad de las estructuras cooperativas -especialmente “lápices al centro”, “1-2-4” y la tutoría entre pares- para promover la interdependencia positiva y reconfigurar las relaciones de colaboración dentro del aula. La docente señaló que, a diferencia del inicio del proceso, los estudiantes comenzaron a solicitar voluntariamente trabajar con compañeros que antes evitaban, lo cual denota un cambio sostenido en la actitud intercultural.

Tabla 6*Comparación pre–post intervención de competencias interculturales (N=30)*

Dimensión	Indicador	Pre intervención	Post intervención	Variación
Actitudes	Disposición a trabajar con compañeros culturalmente distintos	2.1	3.3	+1.2
Actitudes	Empatía ante situaciones culturales	2.3	3.4	+1.1
Comunicación	Escucha activa	2.6	3.5	+0.9
Comunicación	Uso de lenguaje no estereotipado	2.0	3.1	+1.1
Conocimiento	Comprensión de prácticas culturales	1.9	3.2	+1.3
Cooperación	Trabajo en grupos heterogéneos	1.8	3.4	+1.6
Cooperación	Participación equitativa en tareas conjuntas	2.7	3.6	+0.9

Nota. Escala de 1 a 4. Fuente: elaboración propia (2025).

El uso de TIC, particularmente en actividades como “Mi voz cuenta” y el “Mural digital Somos La Quiebra”, contribuyó de manera decisiva a estos logros. Las grabaciones de audio, las fotografías del territorio y los comentarios digitales posibilitaron que los estudiantes expresaran su cultura desde perspectivas propias, sin temor al juicio inmediato. Esta mediación tecnológica actuó como un “espacio seguro”, permitiendo la emergencia de discursos culturales infantiles que antes permanecían invisibles. En palabras de la docente: “Los niños encontraron una manera de mostrar quiénes son sin sentirse expuestos; eso hizo que los demás los escucharan de verdad”.

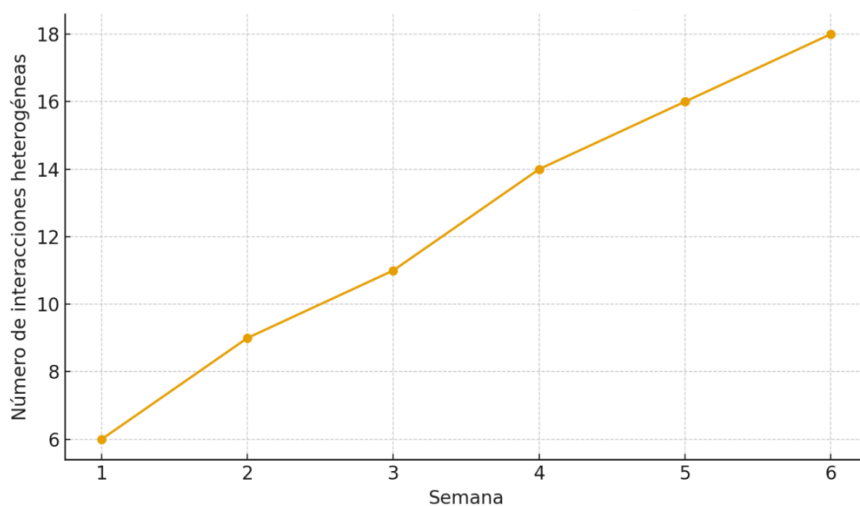
Otro efecto importante fue el fortalecimiento del conocimiento cultural. El análisis de los productos digitales finales evidenció una comprensión más profunda de las prácticas culturales de compañeros afrodescendientes y Arhuacos. Por ejemplo, en las actividades iniciales predominaban estereotipos ligados al color de piel o vestimenta; mientras que, al cierre del proceso, los estudiantes describieron elementos culturales como el significado espiritual de la

mochila Arhuaca, la tradición afro de los arrullos o la relación campesina con la tierra y los ciclos productivos. Este avance es coherente con las teorías del desarrollo intercultural (Byram, 2021; Deardorff, 2006), según las cuales el reconocimiento simbólico y experiencial favorece el paso de una identidad cultural egocéntrica hacia una identidad relacional más amplia.

El análisis de las observaciones registradas mostró también una disminución notable de los episodios de exclusión simbólica. Durante la fase diagnóstica se documentaron nueve episodios de burla (imitación de acentos, comentarios peyorativos, silenciamiento de compañeros). Durante la fase de implementación estos episodios se redujeron a dos, ambos corregidos espontáneamente por los mismos estudiantes sin necesidad de intervención docente. Esta autorregulación evidencia un avance en la competencia socioemocional intercultural, especialmente en la empatía y el reconocimiento de la dignidad del otro, dimensiones esenciales para la convivencia democrática (Consejo de Europa, 2016). En la figura 2 se representa la tendencia de cooperación observada.

Figura 2

Evolución de la interacción intercultural heterogénea



Nota. Fuente: elaboración propia (2025)

La tendencia ascendente muestra un proceso progresivo de apertura, en el que la cooperación mediada por TIC facilitó la superación de barreras iniciales y amplió las posibilidades de interacción positiva entre estudiantes culturalmente diversos. La docente afirmó que “al final del proceso, los estudiantes no solo trabajaban juntos: se escuchaban, se apoyaban y preguntaban por las costumbres de los otros”. También se observaron mejoras en la comunicación intercultural. Las actividades basadas en grabación de audio y narración compartida permitieron que los estudiantes practicasen la escucha activa, redujeran interrupciones y utilizaran expresiones más respetuosas. En los diálogos registrados al cierre de la intervención, se identificaron frases como “¿puedes explicarme qué significa eso en tu cultura?” o “¡qué bonito lo que hacen en tu familia!”, lo cual representa un cambio semántico y emocional significativo respecto al inicio del proceso.

El análisis de los productos finales del mural digital Somos La Quiebra reveló una representación más equilibrada de las identidades presentes en el aula. Mientras que en los ejercicios iniciales algunos estudiantes se resistían a incluir elementos culturales de compañeros “diferentes”, en la versión final del mural se observó un promedio de 3,4 aportes interculturales por estudiante, incluyendo comentarios y valoraciones positivas hacia las culturas afro, campesina y Arhuaca. Esto demuestra que la mediación tecnológica favoreció la visibilización equitativa de las identidades presentes sin caer en folclorización o exotización.

Finalmente, las entrevistas con la docente mostraron que la intervención también tuvo efectos pedagógicos importantes. La maestra reconoció que las actividades mediadas por TIC le permitieron observar dinámicas interculturales que antes le pasaban desapercibidas. Asimismo, reportó que la cooperación estructurada le ofreció herramientas para acompañar mejor los conflictos y promover la participación equitativa. En sus palabras: “Fue como verlos con nuevos

ojos. Descubrí cosas de ellos que antes no veía, y ellos descubrieron cosas de sí mismos que tampoco conocían”.

En síntesis, los resultados del cuarto objetivo específico permiten afirmar que la implementación de estrategias cooperativas mediadas por TIC produjo cambios significativos en las competencias interculturales de los estudiantes. Se fortalecieron actitudes de respeto, se amplió el conocimiento cultural del grupo, mejoraron las interacciones heterogéneas y se redujeron notablemente las expresiones de exclusión simbólica. Además, se consolidaron prácticas cooperativas sostenidas que trascendieron los ejercicios iniciales, evidenciando que la intervención no solo transformó las prácticas educativas, sino que impactó positivamente la convivencia escolar y el tejido social dentro del aula.

Discusión general

El análisis conjunto de los resultados de los cuatro objetivos específicos permite conocer en profundidad cómo las prácticas interculturales del aula pueden transformarse mediante estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje cooperativo y mediadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Estos cambios no son hechos aislados, son el resultado de un proceso formativo que reconoció el territorio, las identidades culturales y las tensiones en la sede La Quiebra, municipio de Cocorná, Antioquia. Para ello, la presentación de los resultados se estructura en cuatro ejes: el diagnóstico inicial como detonador del cambio, la idoneidad de las TIC como mediadoras interculturales, el poder transformador del aprendizaje cooperativo y la resignificación de las relaciones culturales en el aula. Estos elementos, interpretados críticamente, dan cuenta de la utilidad de la investigación para la práctica pedagógica y para el campo de la educación intercultural rural en Colombia.

Los resultados del diagnóstico inicial corroboraron lo que autores han mencionado sobre las

tensiones en los contextos educativos pluriculturales rurales. La conformación de pequeños grupos homogéneos, las manifestaciones de exclusión simbólica y el desconocimiento de las prácticas culturales existentes en el aula coinciden con lo que Candau (2019) y Walsh (2019) señalan sobre cómo la homogeneización curricular y la falta de formación del profesorado pueden reproducir jerarquías culturales y relaciones asimétricas del saber. Los estereotipos hacia compañeros afrodescendientes o Arhuacos que se evidencian en los dibujos y relatos de los estudiantes confirman lo que Sousa Santos (2010) llama “epistemicidio escolar”: la eliminación silenciosa de conocimientos y formas de vida no dominantes. Y esto es importante porque demuestra que antes de la intervención la escuela estaba reproduciendo prácticas monoculturales que no favorecían la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía intercultural, tal y como ya advirtió el Consejo de Europa (2016).

En ese contexto, identificar las carencias interculturales del grupo se transformó en un diagnóstico y en una oportunidad pedagógica para diseñar las estrategias futuras. La poca disposición a colaborar con compañeros culturalmente diferentes (media 2.1) y la preferencia por la homogeneidad grupal (83% de las observaciones) reforzaron la necesidad de estructuras cooperativas que generaran interdependencia positiva, una de las propuestas de Johnson et al. (2013). De este modo, el diagnóstico inicial no fue sólo un ejercicio descriptivo, sino el punto de partida para diseñar un proceso de cambio basado en evidencia.

En el diseño de las actividades, la integración de las TIC no supuso una adición instrumental, sino una mediación pedagógica en línea con lo que autores como Rodríguez-Izquierdo (2015), Jaramillo et al., (2009) y la UNESCO (2020) proponen: espacios para democratizar el acceso al conocimiento, promover el diálogo intercultural y permitir experiencias de aprendizaje significativo. La elaboración del” mural digital Somos La Quiebra”y la actividad

“Mi voz cuenta” posibilitaron que los estudiantes manifestaran aspectos de su identidad cultural a través de lenguajes audiovisuales menos sometidos al escrutinio inmediato. Este resultado se alinea con lo que Dooly (2022) menciona sobre que las prácticas digitales pueden crear espacios seguros de diálogo en donde las voces menos legitimadas tienen la posibilidad de ser escuchadas sin pasar por los canales jerárquicos convencionales.

La aprobación de estas actividades por la profesora demostró que tenían mucha coherencia intercultural (89%) y potencial cooperativo (92%), demostrando que el diseño sí que iba acorde con las necesidades del grupo. Pero la adecuación tecnológica se llevó la peor nota (87%), poniendo de manifiesto una tensión estructural propia de los territorios rurales: la brecha digital. Esta tensión, también planteada por MinTIC (2023) y Cabero (2018), lleva a plantear la asociación entre TIC e interculturalidad desde la creatividad y la flexibilidad pedagógica, sin presuponer una disponibilidad homogénea de tecnología en los contextos rurales. La solución que se encontró (rotación de dispositivos, contenidos precargados y tutoría entre iguales) logró sortear en parte esta brecha, demostrando que, cuando hay voluntad pedagógica y sensibilización intercultural, las carencias materiales pueden paliarse.

Uno de los aspectos más importantes del debate es el que se refiere a los impactos de la intervención. La mejora en los indicadores interculturales fue significativa, sobre todo en aspectos actitudinales como la disposición a interactuar con compañeros culturalmente diferentes (+1.2) y la disminución de estereotipos en el lenguaje (+1.1). Estos hallazgos reafirman lo que señalan autores como Byram (2021) y Deardorff (2006) sobre el carácter procesual de la competencia intercultural, que necesita experiencias dialógicas y vivenciales para desarrollarse en profundidad. El uso del aprendizaje cooperativo se constituyó, entonces, en una herramienta para modificar las subjetividades y las formas de relacionarse, lo que apoya los argumentos de

Cohen y Lotan (2014) sobre cómo la participación igualitaria puede disminuir las jerarquías sociales y culturales en el aula.

Cualitativamente, el incremento de las interacciones interculturales heterogéneas es un resultado principal. Mientras que en la primera semana se observaron tan solo seis interacciones heterogéneas, en la sexta semana se observaron dieciocho, en una clara línea ascendente. Estos resultados muestran que las estructuras cooperativas “lápices al centro” y “1-2-4” no solo promovieron el trabajo en equipo, sino que generaron un cambio en la forma en que los estudiantes ven y valoran la diversidad. Un avance significativo para el contexto rural colombiano, donde la coexistencia cultural no siempre implica interacción positiva, como evidencian estudios recientes en Antioquia (Aristizábal et al., 2022).

La reducción de actos de exclusión simbólica, de nueve a dos, es otro dato significativo. La exclusión simbólica —humor hiriente, imitaciones, silenciamiento— es uno de los mecanismos más constantes y sutiles de reproducción de desigualdades (Murillo, 2020), por lo que su disminución muestra un cambio profundo en las narrativas y representaciones que se mueven en el aula. Este cambio se asocia al fortalecimiento de la empatía (+1.1 en la post evaluación) y la aparición de conductas autorreguladas, en las que los propios estudiantes corrigieron expresiones discriminatorias. En el ámbito educativo intercultural, esta autorregulación es una muestra de que la interculturalidad dejó de ser un contenido para transformarse en una práctica.

Un último aspecto a considerar es el territorio como mediador de la identidad. Las acciones de toma de fotografías de la vereda, narraciones familiares, prácticas culturales construyeron un enfoque intercultural situado, en consonancia con los autores como Cajiao (2018), Rojas (2020) y Zambrano (2019), que proponen que la escuela rural incorpore la cultura local no como un folclor de adorno, sino como un eje epistemológico. Esta mirada se hizo evidente en el cambio

que hicieron los estudiantes: de representaciones planas y figurativas a unas descripciones que evocaban significados espirituales, tradiciones agrícolas y prácticas musicales de las familias afro y Arhuacas. En ese sentido, el proyecto aportó en la construcción de una pedagogía del territorio, en la que los conocimientos ancestrales y locales fueron reconocidos como conocimientos legítimos de aprendizaje.

La participación del sabedor Arhuaco en la legitimación de las acciones garantizó que la intervención se ajustara a los preceptos espirituales y simbólicos de la cultura Arhuaca. Esto es esencial en la educación intercultural crítica, para no exotizar las culturas y establecer relaciones horizontales de conocimiento (Walsh, 2019). El consejo de comprometer a personas mayores y madres tejedoras en futuras acciones abre un camino de continuidad transformadora y profundamente cultural.

En líneas generales, los resultados que aquí se presentan muestran que las estrategias cooperativas apoyadas en TIC no solo sirvieron como estrategias pedagógicas, sino como estrategias de cambio social en el aula. Las TIC dieron voz a estudiantes excluidos y el aprendizaje cooperativo redistribuyó el poder simbólico, al otorgar a todos la posibilidad de participar. Este conjunto de estrategias posibilitó dar un paso hacia una experiencia intercultural más genuina, en la que la diferencia no fue tolerada, sino apreciada y entendida desde el diálogo, la escucha y la colaboración.

Finalmente, la conclusión es que el proyecto benefició no solo a los alumnos, sino también a la profesora, que adquirió nuevas competencias para trabajar la diversidad y la interculturalidad en el aula. Como señalan Aguado (2017) y Solé (2012), la enseñanza intercultural implica una reflexión permanente sobre las prácticas docentes y la apertura a metodologías participativas. Esta investigación apoyó tal desarrollo, transformando tanto al estudiante como a la profesora.

En suma, los resultados y reflexiones articuladas en esta discusión señalan que la intervención fue exitosa, culturalmente apropiada y pedagógicamente sólida. Sus contribuciones responden a la necesidad nacional de fortalecer la educación.

Conclusiones

Los hallazgos del proceso investigativo señalan que la intervención pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo mediado por TIC favoreció de manera concreta, medible y significativa el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de tercer grado de la sede La Quebra. Todas las acciones de la investigación se ajustaron a los objetivos planteados, lo que permite dar unas conclusiones organizadas en correspondencia con ellos y con la lógica transformadora de la educación intercultural situada.

En cuanto al primer objetivo, diagnosticar el nivel inicial de las competencias interculturales, se determina que el grupo tenía deficiencias en las cuatro dimensiones analizadas: actitudes, conocimientos, comunicación intercultural y cooperación. El diagnóstico reveló la presencia de estereotipos étnico-culturales, interacciones segregadas por afinidad cultural, poco reconocimiento de los conocimientos locales y episodios de exclusión simbólica que impactaban la convivencia escolar. Este primer descubrimiento fue fundamental, ya que evidenció que la presencia de culturas compartiendo un mismo territorio no aseguraba una interacción respetuosa ni un aprendizaje intercultural real. La importancia de este objetivo es que permitió conocer el punto de partida del grupo y la necesidad de una intervención sistemática, mostrando que una propuesta intercultural no es posible sin una lectura contextualizada y situada.

En relación con el segundo objetivo, diseñar estrategias pedagógicas basadas en aprendizaje cooperativo y mediadas por TIC, se determina que el diseño resultante generó estrategias acordes a las necesidades identificadas en el diagnóstico y las especificidades culturales, tecnológicas y geográficas de la sede. Las actividades formuladas —Historias de mi cultura, Mi voz cuenta, Rutas culturales de Cocorná y Somos La Quebra (mural digital)—

integraron estructuras cooperativas fuertes, mediaciones tecnológicas accesibles y contenidos culturalmente relevantes. El diseño fue contextualizado, participativo y adaptable, asegurando que las estrategias se ajustaran a los desafíos interculturales y materiales del contexto rural. De esta manera, el segundo objetivo se concretó en el diseño de una propuesta pedagógica para transformar las prácticas de aula desde la colaboración y el uso de recursos digitales.

Para el tercer objetivo, que busca verificar la adecuación y coherencia pedagógica de las estrategias diseñadas, se encuentra que las estrategias fueron calificadas como muy pertinentes por la docente y el sabedor Arhuaco consultado, logrando altos niveles de claridad, coherencia intercultural, pertinencia contextual y capacidad transformadora. La validación hizo posible identificar cambios necesarios —especialmente en cuanto a accesibilidad tecnológica y claridad lingüística— que mejoraron la propuesta antes de su implementación total. Este propósito demostró que la validación no es una acción accesorio, sino una condición para asegurar la sostenibilidad pedagógica, cultural y tecnológica de toda intervención intercultural. La presencia del sabedor Arhuaco fue fundamental; garantizó la legitimidad cultural de las acciones y evitó representaciones esencializadas de las identidades. Por lo tanto, este objetivo posibilitó ajustar la propuesta y garantizar su coherencia interna, su fidelidad a los principios interculturales y su viabilidad pedagógica en el contexto rural de Cocorná.

En relación con el cuarto objetivo, que buscaba determinar el impacto del proceso de implementación en el desarrollo de competencias interculturales, se determina que la intervención generó cambios específicos y mensurables en todos los indicadores analizados. Se encontraron cambios positivos en la disposición a interactuar con compañeros culturalmente diferentes, en la escucha activa, en la disminución de estereotipos, en la comprensión de prácticas culturales diversas y en la participación igualitaria en grupos heterogéneos. También se

redujeron a la nada los episodios de exclusión simbólica y crecieron las interacciones interculturales espontáneas. Estos resultados reafirman que las estrategias cooperativas apoyadas en TIC fortalecieron habilidades interculturales y cambiaron las relaciones afectivas y comunicativas en el aula, construyendo una convivencia basada en el respeto, la empatía y la apertura a la diferencia. Este objetivo evidencia que la intervención marcó una diferencia y que logró formar una ciudadanía escolar más democrática e inclusiva.

Integrando los resultados de los cuatro objetivos, se puede inferir que la propuesta pedagógica formulada consiguió engranar el aprendizaje cooperativo, la mediación tecnológica y la educación intercultural en un contexto rural con diversidad cultural y pocos recursos tecnológicos. La investigación evidenció que la competencia intercultural se puede desarrollar cuando se trabaja desde un enfoque situado, experiencial y crítico, en el que los estudiantes son actores en el reconocimiento del otro y en la negociación de sentidos. También se encontró que las TIC, cuando son utilizadas con intención, pueden democratizar la voz estudiantil, reducir la exposición emocional, permitir la expresión de identidades culturales y fomentar interacciones más respetuosas.

Asimismo, la investigación determinó que la enseñanza intercultural se refuerza cuando la profesora involucra su agencia en los procesos de diseño, validación e implementación, desarrollando una mirada reflexiva sobre las prácticas en el aula y adquiriendo herramientas para abordar la diversidad desde una pedagogía del cuidado, el respeto y la justicia. Y esto es importante porque muestra que la transformación intercultural también se hace desde el acompañamiento a profesoras/os y la identificación de formas sutiles de discriminación para hacer una intervención pedagógica.

Finalmente, puede decirse que la investigación logró dar respuesta al objetivo general:

demostrar que las estrategias cooperativas mediadas por TIC son un camino posible, relevante y efectivo para fortalecer la interculturalidad en la educación rural. El proyecto evidencia que cuando se conjugan territorio, cultura, tecnología y cooperación, la escuela se convierte en un lugar de encuentro que enseña a convivir, a reconocer la diferencia y a construir colectivamente el bienestar.

Recomendaciones

Desde el diagnóstico, diseño, validación e implementación de las estrategias cooperativas mediadas por TIC, se llega a las siguientes recomendaciones para fortalecer la continuidad del proceso intercultural en la sede La Quiebra y otros contextos rurales semejantes: Estas recomendaciones se ajustan a los cuatro objetivos específicos y aseguran sostenibilidad, apropiación comunitaria, profundización pedagógica y fortalecimiento institucional.

En primer lugar, y en línea con el objetivo 1, es aconsejable establecer mecanismos anuales de diagnóstico intercultural para reconocer, actualizar y comprender las dinámicas culturales de cada grupo escolar. La realidad evidenció que la diversidad cultural en el aula es cambiante y que las posturas, miradas y tensiones oscilan en dependencia de los estudiantes que llegan, las transformaciones del territorio y las experiencias familiares. Hacer diagnósticos periódicos anticipará situaciones de exclusión simbólica, reforzará las medidas preventivas y mejorará la toma de decisiones pedagógicas. Este diagnóstico ha de valerse de instrumentos accesibles, como encuestas pictóricas, observación estructurada, análisis de producciones escolares y entrevistas cortas con estudiantes y familias. Es más, se sugiere que la profesora incluya indicadores de interculturalidad en sus notas trimestrales, haciendo de la competencia intercultural un elemento transversal del currículo institucional.

Para el objetivo 2, seguir diseñando y ampliando actividades interculturales cooperativas mediadas por TIC, manteniéndolas actualizadas. La experiencia demostró que actividades como Historias de mi cultura, Mi voz cuenta y Rutas culturales de Cocorná se pueden proyectar como proyectos anuales donde participen estudiantes, sus familias, sabedores locales, líderes comunitarios, representantes de las culturas que habitan la vereda. Además, fortalecer el componente territorial con proyectos que combinen prácticas agrícolas, tradiciones musicales

afro y conocimientos espirituales arhuacos. Las TIC deben seguir siendo un medio, no el fin: su uso se ha de enfocar a hacer visible la cultura, dar voz a los alumnos y favorecer la producción colaborativa de contenidos digitales. Se recomienda generar un repositorio institucional digital donde se depositen los productos anuales de los grupos y se garantice la continuidad y memoria pedagógica de los procesos interculturales.

Para el objetivo 3, es pertinente ampliar la validación de estrategias interculturales conformando un comité escolar intercultural con docentes, estudiantes, familias, comunidades afrodescendientes y Arhuacas. La validación con la profesora y el taita arhuaco evidenció que la revisión previa es esencial para que las actividades no reediten estereotipos o miradas simplificadas de las identidades culturales. Por eso, es recomendable establecerlo como un espacio de conversación horizontal para valorar las acciones, su pertinencia cultural, sus posibles riesgos, y aprobarlas antes de ponerlas en marcha. Este comité se puede reunir 2 o 3 veces al año y así colaborar en el fortalecimiento del proyecto intercultural y en la consolidación de una escuela más participativa y democrática. Además, es necesario fomentar la formación del profesorado en educación intercultural, con énfasis en el reconocimiento de microagresiones, metodologías cooperativas y uso crítico de las TIC como herramientas mediadoras pedagógicas.

En línea con el objetivo 4, profundizar en estrategias cooperativas mediadas por TIC a través de un plan anual de intervención intercultural que dé continuidad a los progresos logrados. Los resultados revelaron que las competencias interculturales no se logran con acciones aisladas, sino con prácticas constantes, repetitivas y experienciales. Por lo cual, se recomienda que la institución implemente en su malla curricular actividades interculturales trimestrales donde los estudiantes puedan fortalecer actitudes de respeto, diálogo y empatía. Asimismo, es sugerible instaurar la tutoría entre iguales de forma regular en el aula, ya que resultó ser una estrategia

potente para fomentar la corresponsabilidad, la equidad y la repartición equitativa de roles de aprendizaje. Finalmente, se sugiere mantener el mural digital Somos La Quebra como un proyecto vivo, renovado anualmente y enlazado al desarrollo de habilidades comunicativas, digitales y socioemocionales.

De manera transversal a los cuatro objetivos, fortalecer el nexo escuela-comunidad con acciones que involucren a madres y padres de familia, conocedores de las comunidades culturalmente representadas y líderes del territorio rural. Las entrevistas revelaron que las familias conocen las prácticas culturales del entorno y que pueden enriquecer la perspectiva intercultural del aula. Propone realizar encuentros interculturales semestrales, ferias territoriales, talleres de tradición oral, jornadas de tejido Arhuaco, encuentros con músicos afrodescendientes, recorridos comunitarios. Este diálogo ampliado permite validar los conocimientos comunitarios, fortalecer el orgullo identitario y construir prácticas escolares más inclusivas.

Tecnológicamente, es aconsejable desarrollar un plan escalonado de alfabetización digital para docentes y estudiantes, con estrategias para abordar las restricciones de conectividad rural. En la intervención se constató que, aunque las TIC contribuyen significativamente a la interculturalidad, su uso necesita de acompañamiento pedagógico y capacitación constante. Es aconsejable utilizar contenidos precargados, aplicaciones offline, repositorios locales y metodologías de rotación de dispositivos para que ningún estudiante se quede fuera. Además, se recomienda establecer alianzas con actores públicos y privados para ampliar el acceso a tabletas, mejorar la conectividad y fortalecer los recursos digitales comunitarios.

Para finalizar cabe señalar la pertinencia de proponer una política institucional de educación intercultural rural que vaya más allá de este proyecto y sea un faro para la práctica pedagógica en la sede La Quebra y otras instituciones con contextos similares. Dicha política

deberá propender por la sostenibilidad del enfoque, la convivencia democrática y el fortalecimiento de la formación docente en interculturalidad, aprendizaje cooperativo y uso pedagógico de TIC. Incorporarlo al Proyecto Educativo Institucional (PEI) garantizará que la interculturalidad no sea un proyecto aislado, sino una práctica estructurada de la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Aguado, T. (2017). *Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Morata.
- Aguado, T., & Malik, B. (2011). *Diversidad cultural y educación intercultural en el siglo XXI*. Editorial Síntesis.
- Aristizábal, L., Londoño, M., & Jaramillo, D. (2022). *Diversidad cultural y convivencia escolar en instituciones rurales de Antioquia*. Universidad de Antioquia.
- Bonilla, E., & Castro, M. (2020). *Educación y diversidad en Colombia: políticas y desafíos actuales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cabero, J. (1998). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis.
- Cabero, J. (2018). TIC y equidad educativa en contextos rurales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 15–34.
- Cajiao, F. (2018). *La escuela rural en Colombia: desafíos para una educación equitativa*. Editorial Magisterio.
- Camargo, L., & Ramírez, J. (2021). *Competencias interculturales en estudiantes de primaria en zonas rurales colombianas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Candau, V. (2019). Educación intercultural: un camino hacia la equidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 25–42.
- Carrasco-Huamán, M. (2022). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza. 593
Digital Publisher Ceit.7 (6-2), 157-166.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9018763.pdf>
- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina 2022*. Naciones Unidas.

- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Art. 7.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Colbert, V. (2010). *Improving the quality of education: Escuela Nueva in Colombia*. UNESCO.
- Consejo de Europa. (2008). *Libro blanco sobre el diálogo intercultural: Vivir juntos con igual dignidad*. Estrasburgo: Ministerio de Cultura.
- Consejo de Europa. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.
- DANE. (2023). *Boletín técnico: Pobreza multidimensional en Colombia*. Bogotá: DANE.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K., & Arasaratnam-Smith, L. A. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of intercultural competence*. Routledge.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Siglo XXI.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Dooly, M. (2022). Intercultural communicative competence in the digital age. *Language and Intercultural Communication*, 22(4), 419–424.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2063304>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez, F., & Rojas, P. (2020). Educación inclusiva y riesgo de deserción en contextos rurales.

- Revista Colombiana de Educación*, 80(1), 112–135.
- Hang, Y., & Zhang, X. (2023). Intercultural competence developmental processes of university and college students as three types of transition: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 93, 101748. <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/7XGky509/>
- Jaramillo, P., Castañeda, P., & Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: Inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y Educadores*, 12(2), 147–168. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219011.pdf>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (2013). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Interaction Book Company.
- Jonassen, D. (1999). *Designing constructivist learning environments*. Educational Technology.
- Meléndez-Grijalva, P., Carrera-Hernández, C., Madrigal-Luna, J. y Lara, Y. I. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 105-125. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n89/0120-3916-rcde-89-105.pdf>
- MEN. (2018). *Informe nacional sobre educación rural e inclusión*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2021). *Formación docente y educación intercultural en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2022). *Informe de gestión del programa Computadores para Educar*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de política para la educación inclusiva*.

Bogotá: MEN.

MinTIC. (2023). *Brecha digital y acceso a internet en zonas rurales 2023*. MinTIC.

Muñoz-Barriga, A., y Soler-Castillo, S. (2022). Modelos de enseñanza y comunicación en aulas diversas en Bogotá. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), 288–303.

<https://www.redalyc.org/journal/3057/305771224040/html/>

Murcia-Yalí, J. H. (2024). Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana.

Pedagogía y saberes, (60), 175–191.

https://www.researchgate.net/publication/378986437_Retos_para_potenciar_el_ingles_en_la_primaria_rural_colombiana

Murillo, J. (2020). *La desigualdad educativa en América Latina: dimensiones culturales y estructurales*. UNESCO.

OCDE. (2020). *Global competency for an inclusive world*. OECD Publishing.

Paternina, J., & Quiroz, M. (2022). *La lúdica como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la identidad cultural y las habilidades interculturales*. [tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/50384/msquirozv.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

PNUD. (2022). *Cohesión social y discriminación en América Latina*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Posada Escobar, J. J. y Carrero-Romero, S.A. (2022). Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias de educación rural. *Praxis & Saber*, 13(33), 105-120.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592022000200105

- Rojas, A. (2020). *Educación rural y transformación social: perspectivas interculturales en Colombia*. Universidad de Antioquia.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Las TIC como ecosistema para la construcción de la competencia intercultural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 309–329. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56738729019.pdf>
- Sáez, M., & Cózar, R. (2017). Pensamiento computacional y programación visual por bloques en el aula de primaria. *Educación*, 53(1), 129–144. <https://educar.uab.cat/article/view/v53-n1-saez-cozar/841-pdf-es>
- Serrador, R. (2021). *Desarrollo de la competencia intercultural en educación secundaria a través de programas de intercambio: las cooperativas de enseñanza..* [tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional Universidad de Valencia. <https://producciocientifica.uv.es/documentos/63f5731e92c1515eee0e1bc0>
- Solé, I. (2012). *Estrategias de aprendizaje cooperativo en contextos educativos diversos*. Graó.
- Torres-Cajas, M., & Yépez-Oviedo, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 861–882. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300861
- UNESCO. (2006). *Directrices sobre educación intercultural*. París.
- UNESCO. (2019). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.
- Unidad para las Víctimas. (2024). *Registro Único de Víctimas: Informe nacional*. Bogotá.
- Walsh, C. (2019). *Interculturalidad crítica y educación descolonizadora en América Latina*.

Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. (2019). *Interculturalidad crítica y educación descolonizadora en América Latina*.

Abya-Yala.

Zambrano, L. (2019). *Escuela rural, currículo y cultura: retos para la educación intercultural en Colombia*. Universidad del Valle.

Zhang, X., & Zhou, M. (2023). Information and digital technology-assisted interventions to develop students' intercultural competence: A meta-analysis. *Computers & Education*, 194 (1).

https://www.researchgate.net/publication/365924858_Information_and_digital_technology-assisted_interventions_to_improve_intercultural_competence_A_meta-analytical_review

Apéndices

Apéndice A

Encuesta Diagnóstica de Competencias Interculturales

Encuesta Diagnóstica de Competencias Interculturales

Propósito: identificar percepciones y actitudes iniciales sobre la diversidad cultural del aula.

Escala: 1 = Nunca | 2 = A veces | 3 = Casi siempre | 4 = Siempre

Instrucciones: marca con una X la carita que represente tu respuesta.

Sección A. Actitudes interculturales

1. Me gusta trabajar con compañeros que son diferentes a mí.

[☹️ 4] [😊 3] [😐 2] [😞 1]

2. Respeto las costumbres de mis compañeros.

[☹️ 4] [😊 3] [😐 2] [😞 1]

Sección B. Comunicación intercultural

3. Escucho con atención cuando un compañero cuenta algo de su familia o cultura.

[☹️ 4] [😊 3] [😐 2] [😞 1]

4. Uso palabras respetuosas para hablar de las costumbres de los otros.

[☹️ 4] [😊 3] [😐 2] [😞 1]

Sección C. Conocimiento cultural

5. Conozco algunas costumbres de mis compañeros afrodescendientes, Arhuacos o campesinos.

[☺ □ 4] [😊 3] [🙂 2] [😞 1]

6. Me interesa aprender sobre las tradiciones de mi salón.

[☺ □ 4] [😊 3] [🙂 2] [😞 1]

Sección D. Cooperación

7. Comparto mis materiales con cualquier compañero.

[☺ □ 4] [😊 3] [🙂 2] [😞 1]

8. Ayudo a mis compañeros cuando lo necesitan, sin importar de dónde vienen.

[☺ □ 4] [😊 3] [🙂 2] [😞 1]

Espacio para dibujo:

Dibuja cómo te imaginas trabajar con un compañero diferente a ti.

(Se analiza para identificar estereotipos y percepciones culturales).

Nota. Elaboración propia

Apéndice B

Guía de Observación Estructurada de Competencias Interculturales

Guía de Observación Estructurada de Competencias Interculturales

Propósito: recoger información sistemática sobre interacciones, comportamientos y actitudes interculturales durante actividades libres y actividades cooperativas.

Responsable de aplicación: investigador/docente.

Momento de aplicación: diagnóstico inicial y post-intervención.

Duración: mínimo 30 minutos por sesión.

Dimensiones observadas:

1. Actitudes interculturales
2. Comunicación intercultural
3. Conocimiento cultural
4. Cooperación heterogénea
5. Inclusión / exclusión simbólica

Formato de registro

Fecha:

Actividad observada:

Número de estudiantes:

Observador:

Dimensión	Indicador observable	Si	No	Evidencias / Situaciones específicas
Actitudes	Disposición espontánea a trabajar con compañeros culturalmente distintos.			
Actitudes	Respeto por turnos, materiales y opiniones del otro.			
Comunicación	Escucha activa (mirada, ausencia de interrupciones, atención).			
Comunicación	Uso de lenguaje respetuoso, sin estereotipos ni imitaciones.			
Conocimiento	Mención de prácticas culturales propias o ajenas con sentido respetuoso.			
Cooperación	Contribución equitativa en el grupo heterogéneo.			
Cooperación	Pedidos de ayuda o apoyo entre estudiantes de diferentes culturas.			
Inclusión / Exclusión	Burlas, silenciamientos, imitación de acentos, no colaboración.			
Inclusión / Exclusión	Invitar al otro a participar, explicar sin juzgar.			

Observaciones adicionales:

.....

Nota. Elaboración propia

Apéndice C

Guía de Entrevista Semiestructurada para Docente

Guía de Entrevista Semiestructurada para Docente

Propósito: conocer percepciones docentes sobre diversidad cultural, convivencia y cambios observados durante la intervención.

Tipo: semiestructurada.

Duración: 20–30 minutos.

Preguntas orientadoras

1. ¿Cómo describiría la diversidad cultural presente en su aula?
2. ¿Cuáles son los principales desafíos que identifica en la convivencia intercultural del grupo?
3. Antes de la intervención, ¿qué actitudes o comportamientos le preocupaban en relación con la diversidad?
4. ¿Cómo considera que el aprendizaje cooperativo influyó en la dinámica del grupo?
5. ¿Qué papel cree que tuvieron las TIC en la participación de los estudiantes culturalmente diversos?
6. ¿Observó cambios en el respeto, la interacción o la comunicación entre los estudiantes?
7. ¿Qué actividades considera más significativas para promover interculturalidad?
8. ¿Qué ajustes recomendaría para futuras implementaciones?
9. ¿Hay algo adicional que considere importante mencionar?

Nota. Elaboración propia

Apéndice D

Lista de Cotejo para Validación de Actividades Interculturales

Lista de Cotejo para Validación de Actividades Interculturales

Propósito: evaluar claridad, pertinencia cultural, viabilidad tecnológica y coherencia pedagógica de cada actividad diseñada.

Responsables: docente, investigador, sabedor invitado.

Criterio	Sí	No	Observaciones
La actividad evita estereotipos culturales.			
Representa adecuadamente las culturas presentes.			
Es clara y comprensible para estudiantes de 3° grado.			
Favorece la cooperación heterogénea.			
Promueve respeto, diálogo y escucha activa.			
Las TIC propuestas son accesibles con los recursos reales.			
No requiere conectividad constante.			
Se adapta al tiempo disponible de clase.			
Se alinea con objetivos interculturales del proyecto.			

Nota. Elaboración propia

Apéndice E

Matriz de Valoración de Recursos TIC

Matriz de Valoración de Recursos TIC

Propósito: determinar la pertinencia y accesibilidad de las TIC empleadas en la intervención.

Recurso TIC	Accesibilidad	Complejidad técnica	Pertinencia cultural	Aporte al trabajo cooperativo	Observaciones
Grabadora de audio	Alta	Baja	Alta	Alta	
Mural digital colaborativo	Media	Media	Alta	Alta	
Proyección audiovisual	Media	Media	Alta	Media	
Aplicaciones de edición fotográfica	Media	Media	Media-alta	Alta	

Nota. Elaboración propia

Apéndice F

Rúbrica para Evaluar Producciones Digitales Interculturales

Rúbrica para Evaluar Producciones Digitales Interculturales

Propósito: evaluar productos como audios, fotos editadas, narraciones y aportes al mural digital.

Criterios de evaluación

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Representación cultural	Refleja la cultura propia o ajena con profundidad y respeto.	Representa costumbres de forma adecuada.	Representación superficial.	Contiene estereotipos o errores.
Uso de TIC	Manejo fluido del recurso digital, sin errores.	Manejo adecuado, con pequeños errores.	Manejo limitado del recurso.	Dificultad significativa en el uso.
Claridad comunicativa	El mensaje es claro, coherente y adecuado para compartir.	El mensaje es comprensible.	Hay partes confusas.	El mensaje es poco comprensible.
Cooperación	Evidencia trabajo conjunto y roles equilibrados.	Participación parcial del grupo.	Participación desigual.	No hubo cooperación.