

Las Competencias Interculturales de la Comunidad Académica del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria**



Photo by Freepik

Daniel Bedoya Villa¹
Yaky Nayara Ramírez Villegas²
V́ctor Santiago Largo Gaviria³
Ángel de Jesús Serna Ledesma⁴
Dary Marcela Ángel Rodríguez⁵

THE INTERCULTURAL COMPETENCES OF THE ACADEMIC COMMUNITY AT THE TECHNOLOGICAL INSTITUTE OF ANTIOQUIA - UNIVERSITY INSTITUTION.

ABSTRACT

The research exercise presented here is the result of the analysis carried out regarding the intercultural competences of the academic community - both teachers and students - in a Higher Education Institution in the city of Medellin: the Technological Institute of Antioquia - University Institution (TdeA). Thus, based on the framework of UNESCO's intercultural competences (2006), as well as the institution's PEI (2020) and Milton Bennett's ethno-relative cultural approach (1983), we designed a measurement instrument for intercultural sensitivity that reveals the degrees of interaction with diversity and cultural difference. In this instrument, we used widely spread memes on social media, highlighting mocking attitudes towards members of different social groups based on ethnic, racial, and gender differences, as well as neurocognitive and religious diversity.

The results demonstrate that the majority of the academic community is in stages of adaptation and acceptance of cultural differences, meaning high levels of intercultural sensitivity, which allows for considering appropriate intercultural competences for interacting with cultural diversity.

KEYWORDS:

Intercultural competences, intercultural sensitivity, memes, difference, diversity.

RESUMEN

El ejercicio investigativo aquí presentado es el resultado del análisis realizado en torno a las competencias interculturales de la comunidad académica —docentes y estudiantes— en una Institución de Educación Superior de la ciudad de Medellín: el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria (TdeA). Así, partiendo del marco de las competencias interculturales de la UNESCO (2006), así como del PEI (2020) de la institución y el enfoque de cultura etnorrelativa de Milton Bennet (1983), diseñamos un instrumento de medición de la sensibilidad intercultural que evidencia los grados de interacción con la diversidad y la diferencia cultural. En tal instrumento empleamos memes de amplia extensión en las redes sociales, en los que se destacaron sentidos burlescos hacia los miembros de diferentes grupos sociales basados en las diferencias étnica, racial y de género, así como en la diversidad neurocognitiva y de culto.

Los resultados demuestran que la mayoría de la comunidad académica se sitúa en fases de adaptación y aceptación de la diferencia cultural; es decir, etapas de sensibilidad intercultural altas que permiten considerar competencias interculturales adecuadas para la interacción con la diferencia cultural.

PALABRAS CLAVE

Competencias interculturales, sensibilidad intercultural, memes, diferencia, diversidad

** Artículo derivado de investigación.

¹ Estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia - IU. Medellín, Colombia. Correo electrónico: daniel.bedoya18@correo.tdea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7703-8981>

² Estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia - IU. Medellín, Colombia. Correo electrónico: yaky.ramirez@correo.tdea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7372-5300>

³ Docente del Departamento de Ciencias Básicas del Tecnológico de Antioquia - IU. Medellín, Colombia. Correo electrónico: slargog@tdea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7770-3052>

⁴ Docente e la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia - IU. Medellín, Colombia. Miembro del grupo de investigación Senderos. Correo electrónico: ajsernal@tdea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6967-4529>

⁵ Docente de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia - IU. Medellín, Colombia. Miembro del grupo de investigación Senderos. Correo electrónico: dary.angel@tdea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5039-0754>

Fecha de recibo: 11/03/2023 Fecha de aceptación: 15/03/2023

LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES DE LA COMMUNAUTÉ ACADÉMIQUE DU TECHNOLOGIQUE D'ANTIOQUIA - INSTITUTION UNIVERSITAIRE

RÉSUMÉ

L'exercice d'investigation présenté ici est le résultat de l'analyse réalisée sur les compétences interculturelles de la communauté académique - enseignants et étudiants - au sein d'une Institution d'Enseignement Supérieur de la ville de Medellín : le Technologique de Antioquia - Institution Universitaire (TdeA). Ainsi, en partant du cadre des compétences interculturelles de l'UNESCO (2006), ainsi que du PEI (2020) de l'institution et de l'approche de la culture ethnorélativiste de Milton Bennett (1983), nous avons conçu un instrument de mesure de la sensibilité interculturelle qui met en évidence les degrés d'interaction avec la diversité et la différence culturelle. Dans cet instrument, nous avons utilisé des mêmes largement diffusés sur les réseaux sociaux, mettant en évidence des attitudes moqueuses envers les membres de différents groupes sociaux basées sur les différences ethniques, raciales et de genre, ainsi que sur la diversité neurocognitive et religieuse. Les résultats démontrent que la majorité de la communauté académique se situe dans des phases d'adaptation et d'acceptation de la différence culturelle ; c'est-à-dire des niveaux élevés de sensibilité interculturelle qui permettent de considérer des compétences interculturelles appropriées pour interagir avec la différence culturelle.

MOTS-CLÉS

Compétences interculturelles, sensibilité interculturelle, mêmes, différence, diversité.

A propósito de la diversidad cultural, la Unesco (2016) establece que “se refiere a la existencia de una amplia variedad de culturas en el mundo de hoy” (p.15). Esta co-existencia no es solo característica del mundo actual; en efecto, la historia de la humanidad se fundamenta en la relación entre sociedades que practican culturas diferentes. La diversidad como concepto analítico, por sí solo, nos provee el contexto necesario para entender que la diferencia cultural se manifiesta en virtud de la relación de unos individuos con otros; esto es, al convivir entre la diversidad cultural nos enfrentamos a la diferencia cultural, con lo que encontramos las vías para reconocernos como individuos y como parte de un grupo social. La percepción propia, tanto como la de los otros, riñen constantemente, por lo que el contacto con la diferencia nos conduce, en algunos casos, a una tensión entre lo que somos y lo que los otros son.

Nos autoidentificamos, pero también categorizamos y clasificamos la diferencia y su materialización en las otras personas.

Las competencias interculturales, amparadas por el principio del diálogo intercultural (González, 2007) ofrecen la posibilidad de que los individuos reflexionen sobre las condiciones de existencia propias y ajenas; se observen como seres históricos y con puntos de vista situados (Naples, 2003; Hataway, 1991); y, finalmente, establezcan desde allí la posibilidad de aceptar y reconocer la diferencia, además de integrarla como parte de sus formas de relacionamiento e interacción con otros individuos. Nuestra comunidad académica transita caminos que, con la integración de los currículos y las prácticas pedagógicas situadas, animan una serie de exploraciones sobre la diversidad que hasta la fecha no sabemos qué tan pertinentes resultan ser para el ejercicio profesional de nuestros estudiantes y egresados como ciudadanos globales. Es así que, para el caso de nuestros docentes, comprender el alcance de nuestras prácticas en torno a la problematización de la diversidad cultural resulta necesario como proceso de autorreflexión y como base para la transformación y el mejoramiento de nuestras acciones educativas y humanas.

A pesar de que la diversidad cultural ha recibido atención desde las diferentes ciencias humanas y sociales —podríamos decir, incluso, que desde el surgimiento de algunas de ellas—, las competencias culturales resultan ser de reciente problematización; si bien, tanto la sociología como la antropología han acogido el fenómeno de la diversidad y la diferencia cultural como indiscutibles fenómenos humanos de explicación y comprensión, su tratamiento en relación con la interculturalidad apenas emerge como nuevo paradigma a propósito de las fisuras y los vacíos que ha abierto la perspectiva multiculturalista en el abordaje del fenómeno, por lo menos en Latinoamérica. Al respecto, la perspectiva intercultural ha abierto nuevas alternativas que aportan a la construcción de una vivencia de la diversidad y la diferencia más completa y relacional, contextualizada y pertinente a las políticas de inclusión calificadas de necesarias en nuestra región (Walsh, 2009). Así las cosas, abrazar la perspectiva intercultural para problematizar la diversidad y diferencia cultural implica trascender los discursos, así como complementar con prácticas pertinentes en los diversos escenarios de la interacción social; por ello, pese a que en diferentes contextos del ámbito educativo se nos hable de la afirmación de acciones en clave intercultural, resulta pertinente analizar si efectivamente dichas acciones están

sintonizadas con la misma. Para el caso del Tecnológico de Antioquia —en adelante TdeA—, estas acciones de análisis implican una mirada más aguda porque existen esfuerzos grandes de parte de la comunidad académica para que se puedan reconocer las acciones de bienestar universitario, tanto como los programas de inclusión general y extendida, además de los índices de inclusión como acciones ligadas a la perspectiva intercultural. Sin embargo, contrastar con las prácticas y los discursos que aparecen en otros contextos puede darnos orientaciones sobre la alineación, los grados de la misma o las contradicciones y negaciones de tales esfuerzos.

Este ejercicio investigativo, por lo tanto, está orientado a revisar cómo y en qué grado la comunidad académica del TdeA interactúa con la diferencia y diversidad cultural, ante todo cuando estas son objeto de ofensa o irrespeto en memes de circulación viral. Nuestra investigación se enfoca en detallar cómo se reciben estos mensajes y cuáles son los sentidos de identificación, todo a partir de interrogarnos cuáles son los sentidos de las expresiones de las experiencias sobre la diversidad cultural de los docentes y estudiantes del TdeA, además de la medida en que estos sentidos resultan pertinentes para el fomento de competencias interculturales y, por esta vía, de las ciudadanías globales.

Para tal fin, diseñamos un instrumento de medición de la sensibilidad intercultural basado en memes. Ellos, unidades portadoras de sentidos, tienen un lugar muy importante en las sociedades actuales por su potencial de replicación longitudinal —en el mundo de la web— y su alcance transversal, es decir, a través de los grupos generacionales, según la clásica definición de Dawkins (1976). El uso reiterado de los memes está cargado de contenidos semánticos y pragmáticos que permiten unas prácticas de viralización enmarcadas en condiciones de producción y recepción específicas. Las piezas virales fueron elegidas de la web; ninguna fue creada o modificada.

LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Definir la diversidad implica definir la cultura. Para este estudio, se opta por una perspectiva semiótica; así, la segunda se entiende como el conjunto de simbolizaciones o expresiones de la experiencia (Bruner, 1986), muy de la mano con la postura de Clifford Geertz (1996 [1977]) que sostiene que el ser humano está inserto en una urdimbre de sentidos a la que llamamos cul-

tura. De esta manera, los signos y los símbolos están por doquier, pero la interpretación requiere de un conocimiento y performances de reglas de interacción y de interpretación. Está claro que podemos interpretar todas las señales que nos llegan a la percepción, pero la distancia o la cercanía con los sentidos mentados o intencionados en la situación de enunciación depende de que podamos o no compartir los marcos cognitivos, afectivos y hasta volitivos que estructuran nuestras experiencias. La diversidad cultural, de acuerdo con esta definición de cultura, corresponde por lo tanto a las distintas formas de significar y de interpretar las propias experiencias y las ajenas.

De este modo, la diversidad cultural implica no un mero contacto, sino una confrontación con el otro que no comparte totalmente —o que incluso comparte parcialmente— mis marcos de referencia —cognitivos, afectivos y volitivos— de la experiencia; el contacto no es necesariamente violento, pero la confrontación nos arranca y nos cuestiona: el otro no es como yo. El límite de nuestro mundo interior bordea el límite exterior del otro, los encuentros y los desencuentros en la significación florecen en la interacción.

Fredrik Barth (1976) afirma, cuando se refiere a las fronteras entre grupos étnicos, que las diferencias entre los grupos humanos solo son perceptibles en la interacción, porque cuando estamos con los miembros de otra cultura es que descubrimos que no somos como ellos, pero nos parecemos a otros. Esteban Krotz (2005) sostiene que en el encuentro con lo extraño, lo ajeno y lo foráneo, descubrimos quiénes somos, la “otredad” se instala en ambas experiencias: los dos somos “otros” dependiendo desde donde se ilumine la interpretación. En sintonía, Darla Deardorff afirma que

cada cultura es la suma de las suposiciones y prácticas compartidas por los miembros de un grupo, distinguiéndolos de otros grupos, por lo que una cultura entra en un enfoque más claro cuando se compara con otra cultura que mantiene prácticas diferentes (2020, p. 4).

El contraste, por lo tanto, es un proceso que nutre la visión que tenemos de nosotros mismos. Ahora bien, las competencias interculturales se instalan en este andamiaje conceptual como las herramientas con las cuales interactuamos con la diversidad y la diferencia cultural. Las competencias interculturales nos proveen la plasticidad para comprender que los marcos de referencia no son compartidos por todas las sociedades del planeta, sino que son únicas, históricas y particu-

lares. Dell Hymes (1972) propuso el concepto de competencia comunicativa para referir a un conjunto de habilidades que no solo comprende el conocimiento de reglas de las estructuras de las lenguas, sino de sus reglas de uso; los criterios de lo posible, lo factible, lo apropiado y lo realizado contienen los juicios de las pautas de la interacción social con los otros. De este modo, si nos ubicamos en esta definición de la competencia comunicativa podemos establecer que nuestras interacciones, aun con los miembros de nuestra cultura, comprometen facultades de producción e interpretación de sentidos que aprendemos en la interacción, en los procesos de socialización desde nuestra infancia. Nos desubica la diversidad porque muchas veces no contamos con las herramientas adecuadas para la comunicación o para la interacción con los otros; entonces las competencias interculturales corresponden a estas herramientas que nos indican que hay marcos cognitivos, afectivos y volitivos diferentes, y que aun con la diferencia, podemos comunicarnos o interactuar y convivir con ellos; es la cultura de paz.

Con todo, esta propuesta investigativa se ubica en la concepción de las competencias interculturales como las plantea Marla Deardorff (2006 y 2020), a las que agrega el adjetivo de “comunicativas”. Para esta autora, y para la Unesco, las competencias interculturales son:

un conocimiento adecuado de culturas particulares, así como de la cultura general, conocimiento sobre [...] temas que surgen cuando miembros de diferentes culturas interactúan, manteniendo actitudes receptivas que alientan a establecer y mantener el contacto con otros diversos, así como tener las habilidades requeridas [para] interactuar con otras personas de diferentes culturas (Deardorff, *Ibid.*, p.5).

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, y en consonancia con la postura de Hymes (1972), las competencias se advierten desde el juicio de lo apropiado. En este caso de las competencias interculturales, lo apropiado se nutre de la actitud receptiva y la interacción con miras al establecimiento y mantenimiento del contacto con otros individuos que pueden o no ser de la propia cultura. Lo apropiado en la interacción social a través de la diferencia es la clave aquí.

La medición de las competencias culturales, en consecuencia, se encamina hacia la verificación del juicio de lo apropiado de acuerdo con la diferencia cultural en la interacción social. Deardorff (2006) propone centrarse en los siguientes componentes: conocimientos, actitu-

des y habilidades, ancladas, a su vez, en los Derechos Humanos: igualdad, interacción, respeto, dignidad, participación, inclusión y empoderamiento. Si se mira, precisamente desde aquí, concretamente podemos ver la relación de las competencias interculturales con la cultura de paz que pretendemos lograr con las ciudadanías globales, puesto que estos derechos emanan de las interacciones fluidas a través de las diferencias culturales y nos permiten pensar en vivir juntos —no a pesar—, sino a través de la diferencia.

LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL Y LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Milton Bennett (1983, 1986, 1993, 2004) establece que existen dos conjuntos de etapas en lo que atañe al acercamiento entre personas, las cuales influyen en el crecimiento personal: las etapas etnocéntricas y las etnorrelativas. El etnocentrismo, afirma el autor, promueve una visión de mundo de un individuo sobre su propia cultura que es central a toda realidad; mientras que el etnorrelativismo parte del presupuesto de que las culturas solo se pueden entender cuando interactúan sus miembros entre sí y en contextos culturales determinados.

Las etapas etnocéntricas corresponden a actitudes y comportamientos de negación, defensa y minimización de la diferencia cultural. Las etapas etnorrelativas corresponden a la aceptación, la adaptación y a la integración (Bennett, 1983). Se supone que son graduales y que se pueden leer como un ciclo; por lo tanto, es posible que los individuos intencionalmente o no vayan moviéndose, como en un *continuum*, por las etapas de uno u otro grupo, o pasar de un grupo a otro.

Etapas etnocéntricas

- Negación: es un proceso perceptual que consiste en no hallar las diferencias culturales. Se manifiesta a través de dos procesos: el desinterés y la evitación del contacto con otras culturas.
- Defensa: los individuos polarizan la diferencia entre un “ellos” y un “nosotros”. La cultura propia es exaltada y la de los otros denigrada con estereotipos negativos. Se pueden encontrar tres posibilidades aquí: la denigración, la superioridad y la regresión.
- Minimización: aquí se sostiene la igualdad sin reconocer ni diferenciar las expresiones culturales diversas. Hay dos posibilidades: sostener la similitud humana o igualar los valores culturales a partir de una medida propia.

Etapas etnorrelativas

- Aceptación: no significa estar de acuerdo o tener preferencia por determinados valores, creencias, actitudes o comportamientos, sino aceptar cada visión de mundo diferente a la propia. Todo debe ser analizado en su contexto. En esta fase hay dos alternativas: el entendimiento del relativismo comportamental y del relativismo en valores.
- Adaptación: la aplicación de la aceptación es la adaptación; cuando aceptan la diferencia cultural, los individuos reorganizan su experiencia para acercarse e interactuar con los otros. Aquí se pueden establecer las alternativas de cambio de marco cognitivo —empatía cognitiva— y el cambio del marco de comportamiento —empatía intuitiva.
- Integración: los individuos no se definen en relación con una cultura particular. Son totalmente competentes para interactuar en culturas desconocidas y se adaptan, no se asimilan, a las otras culturas. En este punto se pueden encontrar dos posibilidades: la marginalidad constructiva y el compromiso ético.

Las seis fases que indica Bennett (1993) para medir si los individuos se ubican en la cultura etnocéntrica o en la etnorrelativa en su escala *Developmental Model of Intercultural Sensibility* (DMIS) indican que el punto máximo en la escala es la integración, la cual queda planteada en los siguientes términos para él:

the experience of Integration is of being a person who is not defined in terms of any one culture—typically a person who is bicultural or multicultural. The experience of Integration may occur when individuals intentionally make a significant, sustained effort to become fully competent in new cultures. (p.11)

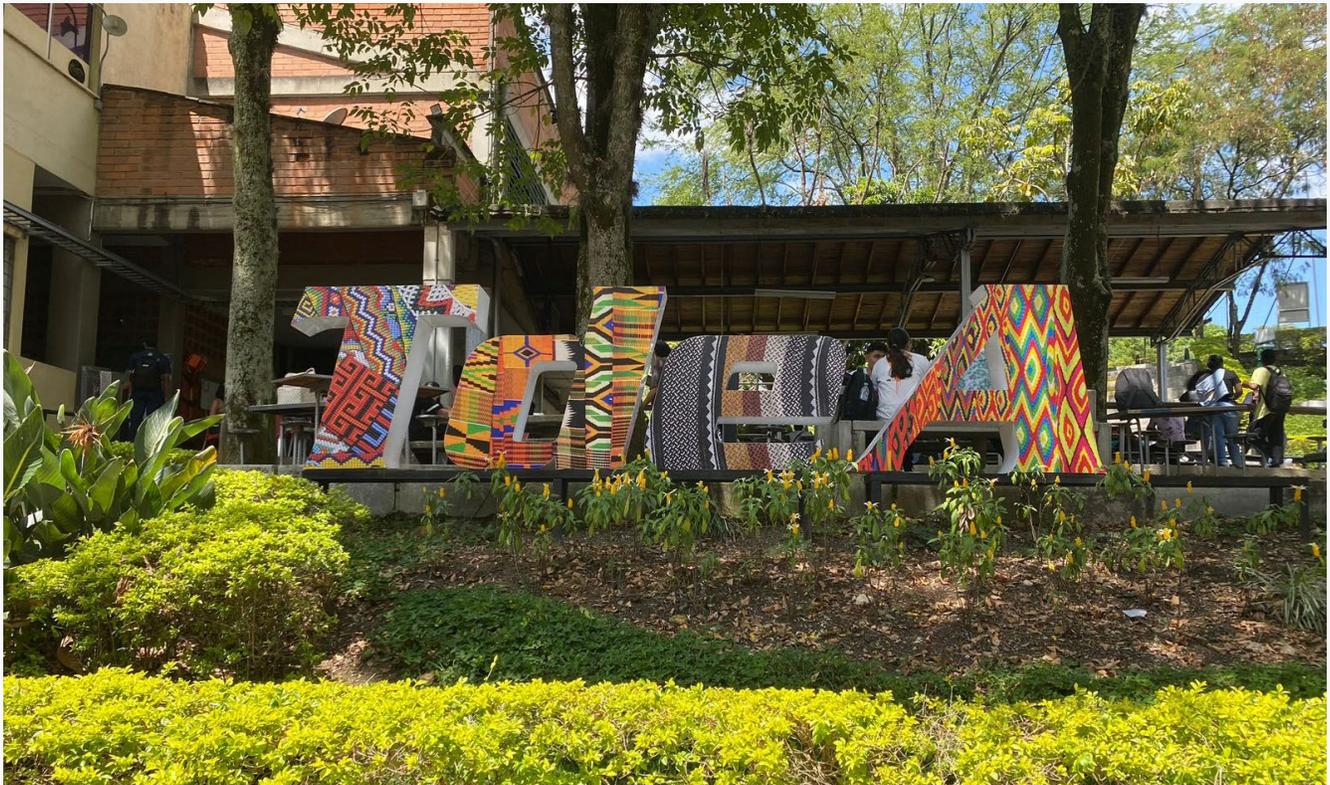
Esta afirmación parte de un asunto que necesita más debate: el que corresponde a que la persona no se defina en términos de una cultura particular y ello podría entenderse como una especie de anomia (Durkheim, 1897). La integración de por sí no revela que haya interacción ni comunicación, tan solo alude a la idea de convivir en un mismo espacio o compartirlo, pero ¿cuáles serían las condiciones de esta integración?

La política del *melting pot* estadounidense es también una propuesta de integración, como la del multiculturalismo latinoamericano. Pese a que se proponga que una persona en la fase de integración sea totalmente competente en otras culturas, esta afirmación conlleva un problema: la interculturalidad no implica esa competencia en cualquier nueva cultura, sino en la interacción con los miembros de las otras culturas. Por esta razón, se propone adaptar el marco conceptual de la cultura etnorrelativa e integrar las competencias interculturales, como ya se han definido, y se ha agregado la etapa de interacción, en lugar de integración. La tabla 1 demuestra dicha adaptación.

TABLA 1
ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

ETAPAS DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL (Adaptación de la escala)			
1	NEGACIÓN	Aislamiento	Mi cultura es central
		Separación	
2	DEFENSA	Denigración	Polarización Ellos/nosotros
		Superioridad	
		Inversión	
3	MINIMIZACIÓN	Universalismo físico	Trivialización o romantización
		Universalismo Trascendente	
4	ACEPTACIÓN	Respeto de comportamientos	Existen muchas culturas. La mía es una más
		Respeto de valores	
5	ADAPTACIÓN	Empatía	Contexto y comunicación intercultural
		Pluralismo	
6	INTERACCIÓN	Evaluación contextual	Construcción sobre la diferencia y la diversidad
		Reflexividad	
		Criticismo	

Fuente: elaboración propia (2022).



De este modo, la articulación de categorías conceptuales se puede plasmar, así como se indica en la tabla 2:

**TABLA 2
ARTICULACIÓN DE
CATEGORÍAS CONCEPTUALES**

LA EXPERIENCIA	SENSIBILIDAD INTERCULTURAL	COMPETENCIAS INTER CULTURALES
Valores Sentidos Expectativas	Negación Defensa Minimización Aceptación Adaptación Interacción	Conocimientos Habilidades Actitudes
Sobre la diferencia cultural	Hacia la diferencia cultural	De y hacia la diferencia cultural

Fuente: elaboración propia (2022)

La etapa de la interacción en la escala de sensibilidad intercultural es el puente con las competencias interculturales, puesto que implica el reconocimiento, aceptación e interacción con lo propio y lo ajeno desde la vivencia de los Derechos Humanos: sociales, políticos y culturales. Metodológicamente, el acceso a la experiencia de los otros se realiza a través de la lectura de los lenguajes o discursos —expresiones de la experiencia; por ello, op-

tamos por el análisis del discurso desde la perspectiva pragmática, con el modelo sistémico funcional de M.A.K. Halliday (1988). Esta postura favorece el análisis de los sentidos vehiculados en el lenguaje verbal, puesto que apela a los contextos y las condiciones de producción y de recepción de los mensajes.

ANTECEDENTES

La literatura de estudios sobre competencias interculturales se puede agrupar en dos tendencias. Por un lado, los trabajos que se centran en la medición de las mismas a través de escalas; y, por otro, en su adquisición y/ o el fortalecimiento. Así las cosas, del análisis del primer grupo de trabajos (Pareja, D. et. Al., 2021; Fábregas, M. et. Al., 2014; Guedes, M. et. Al., 2016; Puntí, G. y M. Dingel, 2021; Ágnes, H. 2018; Sanhueza, S. et. Al., 2016; Espinoza, E. y J. León, 2021), se puede resaltar lo siguiente:

- Algunas de las mediciones de las competencias interculturales corresponden a aplicaciones de escalas sin verificación, sin contextualización o sin adaptaciones pertinentes a los contextos de las diferentes regiones.
- La contextualización de la diversidad en los diferentes estudios resulta más que necesaria, máxime si se trata de analizar cómo los individuos se enfrentan a este tipo de interacciones con la diversidad.

- El contexto social e histórico de cada región o localidad provee elementos que deben ser tenidos en cuenta para las mediciones. Sin este componente, los estudios resultan ejercicios estériles de aplicación de instrumentos sin fines innovadores o de transformación de nuestras prácticas educativas y nuestras sociedades.

También resulta importante resaltar que varias de estas experiencias investigativas se refieren a los modelos de desarrollos de las competencias interculturales, especialmente el Modelo de Sensibilidad Intercultural de Milton Bennett (1986), así como a los trabajos sobre la valoración en componentes específicos; por ejemplo, el propuesto por Darla Deardorff (2006).

Del segundo grupo (Avaro, E. y T. Ruiz, 2015; Manjet, M. y A. Fatin, 2018; Bernal, A., 2019; Carreño, L., 2018; Abdi, M. y M. Mirahdadjpour, 2019) cabe destacar que:

- Las perspectivas multiculturales del tratamiento de la diversidad son una constante en los ejercicios investigativos. El hecho de abordar la diversidad y la diferencia cultural, por sí misma, no implica un diálogo o interacción intercultural.
- Existe una tensión constante entre el conocimiento de las normas constitucionales de los países latinoamericanos para abordar la interculturalidad en el aula y las prácticas pedagógicas limitadas y no pertinentes para el efecto.
- Los sentidos expresados en las investigaciones de otras latitudes —diferentes a América Latina— dan cuenta de formas diferenciales de abordar las competencias interculturales; así, pese a que se recurra en casi todos los casos a las escalas de medición, cada cultura define con sus propios mecanismos cognitivos formas de representarla y significarla.

Las reflexiones que se presentan en EE.UU y América Latina dan cuenta de puntos de vista situados que se preocupan de manera intensiva por la internacionalización de los currículos, así como por las comunidades indígenas y afro; de tal modo que en conexión con los modelos de educación bilingües se rescatan los componentes étnico, bicultural e intercultural para analizar las competencias interculturales. Las referencias en otras latitudes como europeas, africanas y asiáticas comparten, en gran medida, los estudios de caso particulares y las orientaciones teóricas y metodológicas. Los estudios de caso se centran en grupos de mujeres y grupos étnicos, así como de migrantes; esto, en virtud precisamente de los puntos de vista situados; o sea, de cara a las condiciones sociohistóricas particulares.

Aparte de ello, cabe resaltar que en el caso de las experiencias investigativas educativas, en diferentes partes del mundo el foco se dirige hacia los estudiantes de todos los niveles: primaria, básica, media y superior, aunque esta última recibe más atención; asimismo, la tendencia de los temas relacionados varían en primer lugar desde las competencias comunicativas interculturales en el manejo de las lenguas extranjeras y, en la última década, se sitúan más en los avances digitales y la cultura tecnológica, como medios necesarios para el alcance de las competencias interculturales.

METODOLOGÍA

La interculturalidad, como marco general y como enfoque, le da identidad a la presente investigación desde la teoría de Casilimas (2002); por ello, el paradigma designado es el cualitativo, cuyo carácter naturalista e interpretativo permite a los investigadores indagar en situaciones naturales para dar sentido a las respuestas de los participantes, desde la interpretación en términos del significado que otorgan (Dezin y Lincoln citado por Vasilachis, 2006). De esta manera, también se hace necesario entender a Martínez (2006) cuando afirma que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”.(p.41) De ahí que lo cualitativo —como estructura metodológica global— no se opone a los aspectos cuantitativos —en el sentido de los datos—, sino que lo integra como complemento para resaltar detalles de relevancia en la investigación.

Por lo anterior, la interculturalidad asumida desde las competencias convoca directamente a la sensibilidad de quienes vivencian y experimentan discursos y prácticas propias de los seres humanos en contextos específicos y naturales de interacción; es decir, la sensibilidad intercultural es, además, un recurso metodológico que favorece la comprensión de la interculturalidad y posibilita entender cómo se dan las interacciones sociales que se encaminan al establecimiento de acercamientos o encuentros entre seres humanos que habitan en mismos ambientes y contextos, pero que se asumen desde la identidad como pertenecientes a grupos con características distintas. De este modo, el enfoque es interpretativo para Lee (citado por Cepeda, 2006 y por Serna, 2020) el cual se destaca por sus tres niveles de comprensión:

- la subjetiva hace referencia al significado habitual de los participantes en la investigación.

- la comprensión interpretativa como significado que otorga el investigador a los sentidos construidos por los participantes y,
- la positiva que se refiere al significado que da el investigador a los hechos que surgen del contexto de los discursos, la cual necesariamente se forma a partir de la comprensión interpretativa.

El enfoque interpretativo posibilitó en este estudio conocer las comprensiones subjetivas de los participantes sobre las situaciones, hechos, condiciones, particularidades y otros aspectos que redundan en la diversidad a partir de una escala de sensibilidad desde la cual se diseñó un instrumento de recolección de datos, basado en la lectura de memes en los que se trataban temas de exclusión social sobre el género, el grupo étnico, las discapacidades y el culto religioso. En total, el instrumento constó de ocho imágenes y las respuestas correspondían a identificar enunciados con los cuales se sentían más identificados. Se enunciaron siete alternativas, seis que concordaban con cada una de las etapas de la escala de sensibilidad intercultural y una opción más por si la persona quería exponer un punto de vista diferente.

Para ello, esta investigación se llevó a cabo con estudiantes, profesores y administrativos pertenecientes a las distintas facultades del TdeA, desde una muestra por conveniencia, orientada hacia la investigación cualitativa, la cual hace referencia simplemente a casos disponibles a los cuales tenemos acceso (Rizzo citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 390). Por ello, se asumió la postura de estudio de caso (Yin citado por Martínez, 2006) como “un cuestionamiento empírico que investiga un fenómeno contemporáneo en un contexto de la vida real, específicamente cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto son evidentes” (p. 167). Esto quiere decir que los estudios de casos se realizan sobre sujetos, grupos de personas o situaciones sociales cuyos resultados se expresan en un escrito. Otra de sus características tiene que ver con que el estudio de caso se concibe como un método, técnica, procedimiento o forma de recolectar información o datos.

En nuestro instrumento de investigación, las alternativas de respuesta solo permitían marcar una opción. Aparte de ello, al final del formulario se incluyó una pregunta sobre las percepciones del mismo, lo cual fue un acierto debido a que hubo información masiva que nos hizo decidir tomar esta respuesta como un acervo de información importante para analizar y contrastar posteriormente. El formulario se diseñó en Microsoft

Forms para garantizar que las respuestas provinieran solamente de la comunidad académica del TdeA, dado que al haberlo hecho en cualquier otra plataforma, tal vez se hubiera viralizado y no habría podido haber un control de respuestas.

Este instrumento fue sometido a evaluación por parte de académicos internos y externos a la institución. La validación del mismo nos hizo replantear algunas de las opciones y realizar una prueba piloto antes de aplicar la versión definitiva. Esta fase piloto se aplicó a dos grupos de uno de los programas pregrado de la institución y la acogida fue favorable, dado que el instrumento resultó corto y entretenido. Posteriormente, se aplicó a la comunidad académica en un periodo de cinco días.

La población se repartió en tres grupos: docentes, estudiantes y personal administrativo. Dentro del grupo de estudiantes se realizó la división por semestres y por género y para el caso de los docentes y personal administrativo, la división se realizó también por facultad. Inicialmente, identificamos que para que la muestra resultara representativa debíamos seleccionar porcentajes determinados de la población. Sin embargo, como la participación en la investigación era voluntaria, nos acogimos a las respuestas que llegaron. Con todo, para este caso se obtuvieron las respuestas que se encuentran consignadas en la tabla 3.

**TABLA 3
RESPUESTAS POR CANTIDAD DE PARTICIPANTES**

Población	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Estudiantes I – IV semestre	110	78	188
Estudiantes V – X semestre	135	53	188
Docentes	18	10	28
Personal administrativo y directivos	0	0	0
Total	263	141	404
Porcentaje	65%	35%	100%

Fuente: elaboración propia (2022)

Cabe aclarar, en este punto, que la población estudiantil del TdeA está representada mayoritariamente por

mujeres, en una proporción de 65% frente a un 35% de hombres. Por ello, procuramos atender esta particularidad de la institución en cuanto a su conformación humana.

Para el caso de los profesores no mantuvimos la proporción porque no hubo respuestas que nos permitieran lograr un porcentaje mínimo en proporción a su distribución en la institución. En este caso se tomaron todas las respuestas y concuerdan con la proporción estudiantil.

ANÁLISIS

Teniendo en cuenta que el objetivo del proyecto investigativo implica comprender la experiencia de la diversidad cultural de la comunidad académica conformada por los y las docentes y estudiantes del TdeA, recurrimos al análisis del discurso basado en el modelo sistémico funcional de M.A.K. Halliday (1988).

La primera fase de análisis consistió en la sistematización de los datos provenientes del formulario aplicado y los organizamos en la escala de sensibilidad intercultural; en segundo lugar, construimos un acervo de las expresiones verbales de la población dentro del mismo formulario; y, por último, analizamos dichos enunciados y los relacionamos con la noción de competencias interculturales de Deardorff (2016).

Con todo, los análisis de los datos consignados en el instrumento arrojaron que los estudiantes se ubican mayoritariamente en la etapa etnorrelativa de adaptación en la escala de sensibilidad intercultural, tal como lo demuestra el gráfico 1.

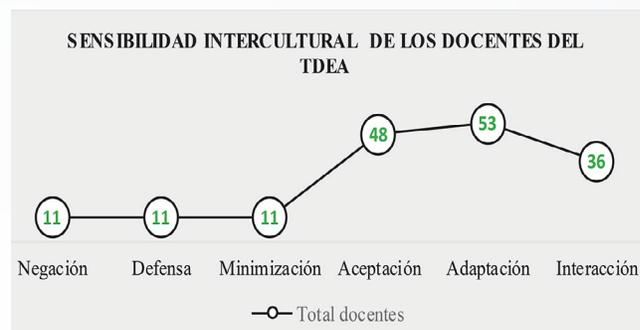
GRÁFICO 1
UBICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL



Fuente: elaboración propia (2022)

Para el caso del personal docente de la institución, tenemos respuestas similares, es decir, la ubicación en la escala también los sitúa en la etapa etnorrelativa de la escala de sensibilidad intercultural, como lo muestra el gráfico 2.

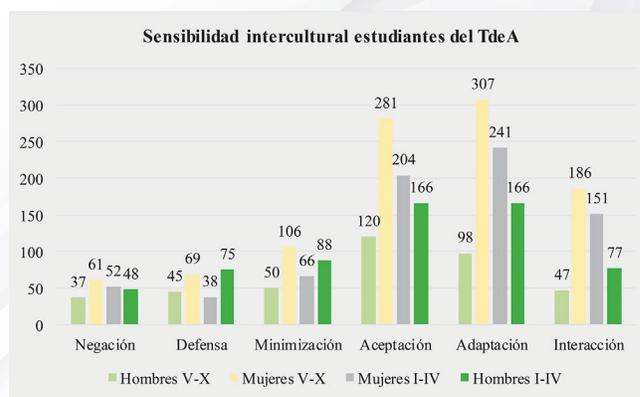
GRÁFICO 2
UBICACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL



Fuente: elaboración propia (2022)

En cuanto a los datos según género, se pueden encontrar que las estudiantes de V a X semestres son las que se ubican mayoritariamente en todas las fases de las etapas etnocéntricas y etnorrelativas, tal como se ve en el gráfico 3. Posteriormente, cuando se muestre el análisis de los discursos, se podrá ver la causa de esta ubicación predominante.

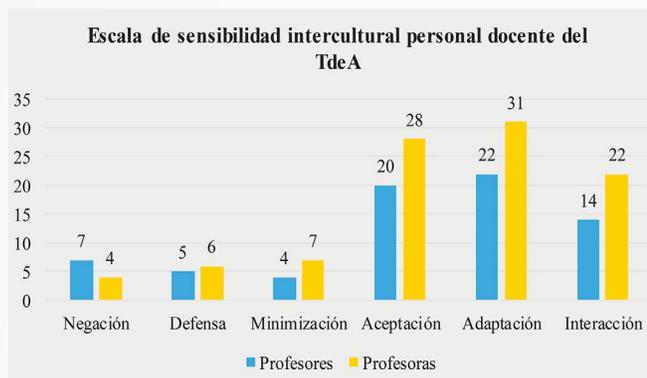
GRÁFICO 3
DISCRIMINACIÓN POR GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: elaboración propia (2022)

La población docente muestra una tendencia similar a la de los estudiantes, puesto que las mujeres son mayoría, tal como se muestra en el gráfico 4. La única variación, en este caso, es que las docentes se ubican mayoritariamente en la fase de interacción de la escala etnorrelativa.

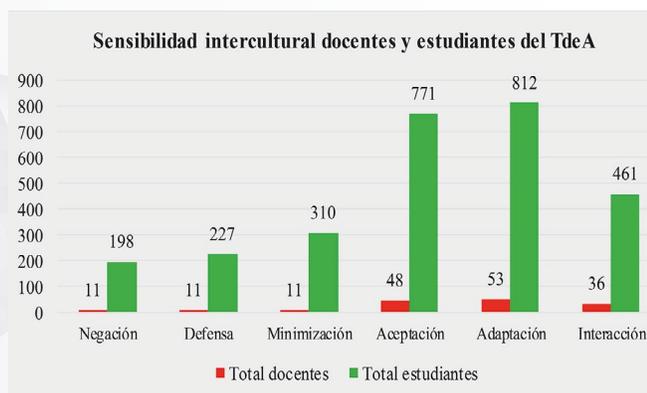
GRÁFICO 4
DISCRIMINACIÓN POR GÉNERO
DE LOS Y LAS DOCENTES



Fuente: elaboración propia, 2022.

Los resultados totales, por lo tanto, quedaron consignados en el gráfico 5, así:

GRÁFICO 5
DATOS TOTALES DE LA UBICACIÓN EN LA ESCALA
DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DE LA
COMUNIDAD ACADÉMICA DEL TDEA



Fuente: elaboración propia (2022)

Ahora bien, en cuanto a las temáticas de los memes, cada pregunta relacionaba algún tipo de diversidad. Entendemos que la diferencia cultural no solo incluye el género, el culto o la adscripción étnica, sino que las personas con discapacidad configuran identidades culturales a partir de sus condiciones y vivencias, por lo que incluimos esta categoría en nuestro instrumento. Los temas de los memes fueron los que se muestran en la tabla 4.

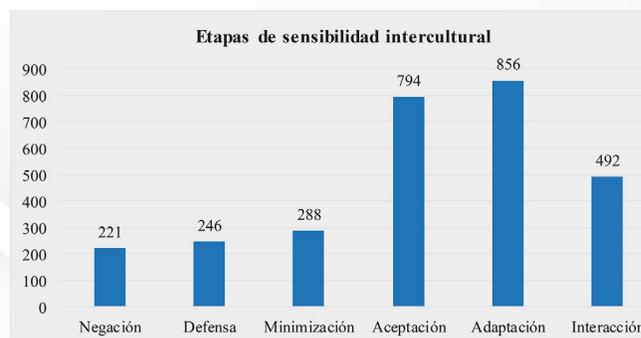
TABLA 4
CATEGORÍAS DE MEMES

Meme	Tema
1	Raza / grupo étnico (comunidad afro)
2	Credo y culto religioso (figura de Dios)
3	Credo y culto religioso (institución Iglesia)
4	Personas con Discapacidad (física)
5	Personas con Discapacidad (cognitiva)
6	Género (comunidad LGBTQ+)
7	Raza / Grupo étnico indígena
8	Género (mujeres)

Fuente: elaboración propia (2022)

En cuanto al grupo de estudiantes, los resultados son reveladores a propósito de cuáles son los temas y los enunciados con los que la población encuentra más identificación. Así, dentro de las etapas etnocéntricas la tendencia es la minimización de la diferencia y, para el caso de las etapas etnorrelativas, es la adaptación. Según los temas, por ejemplo, la minimización con los tópicos alusivos a la religión indica la mayor propensión, mientras que los que corresponden al grupo étnico generan más defensa. La interacción se ve más clara en temas como la religión y las personas con discapacidad cognitiva. La alusión al género resulta significativa, toda vez que el máximo de sensibilidad intercultural se encuentra en la mínima escala de las etapas etnorrelativas: la aceptación. En total, las etapas etnocéntricas y etnorrelativas con más identificación fueron minimización y adaptación, tal como muestra el gráfico 6.

GRÁFICO 6
RESULTADOS TOTALES DE SENSIBILIDAD
INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DEL TDEA



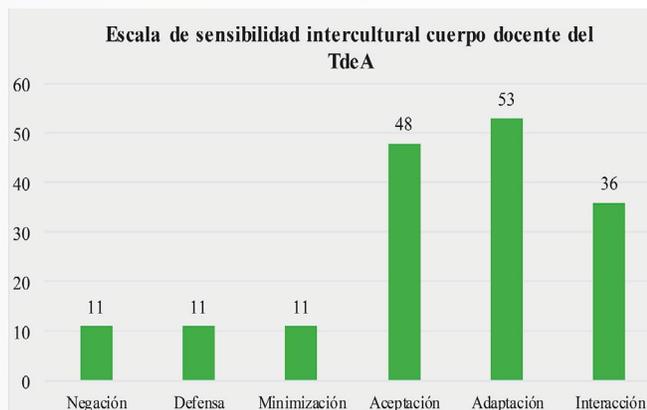
Fuente: elaboración propia (2022)

De esta parte se puede concluir que, en general, la minimización es la etapa etnocéntrica más presente con un 10%, mientras que la adaptación es la etapa etnorrelativa más reiterativa con un 29%. Asimismo, los temas que más recibieron respuestas de acuerdo con la escala son:

1. Negación: credo y culto religioso (figura de Dios)
2. Defensa: género (mujeres).
3. Minimización: credo y culto religioso (figura de Dios).
4. Aceptación: credo y culto religioso (institución Iglesia).
5. Adaptación: raza/grupo étnico (comunidad afro).
6. Interacción: personas con discapacidad (cognitiva).

En cuanto a los docentes, no hubo una tendencia marcada entre las etapas etnocéntricas: todas se mantuvieron con las mismas respuestas (6.5%); por su parte, en la etapa etnorrelativa la que presentó más tendencia fue la adaptación (31%), tal como se puede evidenciar en el gráfico 7.

GRÁFICO 6
RESULTADOS TOTALES DE SENSIBILIDAD
INTERCULTURAL DE LOS DOCENTES DEL TDEA



Fuente: elaboración propia (2022)

En cuanto a los temas en los que más se ubicaron cada una de las etapas, se encontró lo siguiente:

1. Negación: grupo étnico (afro)
2. Defensa: credo y culto religioso (figura de Dios).
3. Minimización: credo y culto religioso (figura de Dios).
4. Aceptación: credo y culto religioso (institución Iglesia).
5. Adaptación: raza/grupo étnico (comunidad afro).
6. Interacción: personas con discapacidad (cognitiva).

Como se observa, hay tendencias similares con el grupo de estudiantes en las fases de minimización, aceptación, adaptación e interacción. En este sentido, este resultado es revelador por cuanto se requiere indagar

por los sentidos que estas diferencias culturales arrojan en la comunidad académica del TdeA, así como frente a cuál es el lugar del género y la diversidad en cuanto al grupo étnico cuando se habla de la población indígena o de población con discapacidad física.

Ahora bien, la segunda fase de análisis correspondió a la construcción del acervo de las expresiones verbales de acuerdo con tres categorías principales: sensaciones, percepciones y conceptualización sobre la diferencia cultural. En esta parte incluimos las respuestas de la opción “otro” y las respuestas a la pregunta final del formulario sobre las sensaciones y percepciones del ejercicio realizado. Cabe señalar que para la respuesta de la pregunta final encontramos tres referentes: la diferencia y diversidad cultural; los memes y su lugar en las redes sociales; y, finalmente, el formulario mismo como objeto de análisis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presenta la información de acuerdo con las tres categorías anteriormente mencionadas: las sensaciones, percepciones y conceptualizaciones sobre la diferencia y la diversidad cultural; todo lo relacionado con los memes y su lugar en las redes sociales; y, por último, lo que tiene que ver con el formulario diligenciado.

Sensaciones, percepciones y conceptualizaciones de la diferencia y la diversidad cultural

En general, las percepciones de los estudiantes y docentes estuvieron centradas en expresar que los memes suscitan reflexión sobre:

- La tensión entre las acciones de respeto y las acciones de ofensa hacia los grupos referenciados.
- La normalización/naturalización no positiva de la diferencia.
- Los temas referidos y las problemáticas sociales relacionadas.
- El rol de los medios de comunicación para vehicular violencias normalizadas.

El análisis del discurso de esta parte pone de manifiesto que se distinguió una pareja de sentidos que se pueden considerar opuestos: el respeto y la ofensa a través del humor de los memes.

Es así que dentro de la ofensa encontramos dos posibilidades: alguien ofende a alguien —con complemento directo— y el de ofenderse —en forma pronominal. En



las expresiones de los estudiantes estas formas abundan. Veamos los discursos⁶:

Testimonio 1: pienso que si me represento con el profesional respeto a otros es de dignidad humana proteger de manera general las garantías, los deberes y los derechos no sean pisoteados por unas caricaturas (memes) que dañan la fragilidad a la libertad de culto y más cuándo ésta implica el daño rotundo de sus creencias y de igual modo toda persona tiene derecho a su intimidad privada y a su buen nombre, la sola razón nos evoca de manera mundial, que por estar encima del otro, hagan burlas y esto llene unos rating personales y que modestia aparte lo moral no puede trascender ante el orden del profundo respeto por los demás. Aunque esto suene distinto la psicología humana aún no se ha preparado para un fuerte cambio como es el amplio mundo de las redes o tecnologías, que abismalmente no tiene consideración algunas de las discriminaciones y se olvidan de que el principio moral del respeto vale más que el oro. He dicho.

De otro lado se dijo

Testimonio 2: me sentí normal; es entendible qué hay muchas razones por las que las personas se sienten

vulnerables, pero pienso que un poco de humor nunca está mal, soy de raza negra y jamás me he sentido ofendida por los chistes racistas, pero entiendo a las personas que sí [se ofenden], pues todos tenemos una forma diferente de ver las cosas. Más humor, menos guerra.

Asimismo,

Testimonio 3: me di cuenta de que las cosas pueden incomodar a las personas con las que usualmente bromeamos, pero más allá de eso, en nuestra cultura actual es muy normal bromear con ese tipo de cosas, y pues no le veo mucho problema, si yo no me siento culpable.

También se señaló que “Un humor un poco fuerte en los temas sociales, para mí es humor y no me parece chistoso, pero existen personas que se pueden ofender”. Y se continuó diciendo que:

Testimonio 4: creo que es un formulario de los más raros que he respondido, pero que tiene muchas cosas claras en cómo se ofenden las personas con un simple humor, pienso que hoy en día la generación aguanta menos este tipo de humor y por ello nos hacen este formulario para hacernos reflexionar sobre esto.

⁶ Los discursos se citan tal cual fueron escritos por la población. La marca en negrita es nuestra.

Otros comentarios fueron del tipo:

Testimonio 5: “me disgusta este tipo de información. Es ofensivo”. O, bien, “No es comprensible y es ofensivo” y “Solo es un meme que invita a la risa. No es una cuestión ofensiva en ningún momento”. También se mencionó que “Es un meme ofensivo e infundado que parte del desconocimiento y odio hacia el feminismo”, entre muchos otros.

Como es notorio, en estos discursos se pone de manifiesto la tensión entre los sentidos de ofender/ofenderse, lo cual implica dos tipos de agencia: el de asumir la responsabilidad de ofender a alguien —referente del meme— y otro que depende de la persona —identificada con el referente del meme). La agencia, en el segundo caso, se traslada y la responsabilidad de quien ofende se disuelve; esto es, quien crea el meme no ofende, ni quien lo lee y se divierte con él, pues es responsabilidad de la persona identificada en alguna de las categorías de la diferencia —afro, indígena, lesbiana, mujer, católico-a o PCD— el hecho de sentirse vulnerado o irrespetado por algo calificado de normal: el meme.

Esto conecta directamente con las percepciones sobre los sentidos de la normalización y la naturalización de la diferencia o de la diversidad cultural. La normalización está relacionada con el hecho de que las sociedades instituyan como “normales” prácticas tipificadas o recurrentes (Foucault, 1986). El hecho de institucionalizar la norma abre el espacio para que surja lo que se separa u opone a ella y por esta vía lo “no normal”. Ahora bien, la naturalización implica una postura ligada a las características biológicas de los seres humanos, o bien al hecho de que ciertas prácticas se desarrollan de cierta manera y no es posible su transformación. Se generalizan, por lo tanto, comportamientos que se establecen como estereotipos indiscutibles y, así, tanto la normalización como la naturalización son ejercicios de poder de unos grupos sociales sobre otros: unos que definen y delimitan lo normal y lo natural sobre otros que son objeto de esa concepción.

Para el caso que nos atañe en este estudio, los discursos de los estudiantes plantean esta relación en expresiones como las siguientes. Cabe anotar que de parte de los docentes no hubo alusión a esta cuestión. Se dijo, por ejemplo, que “El formulario toca temas de fondo que muchos están normalizados, aunque para muchos es ofensivo, pero también temas como el feminismo que tiene una gran polémica por lo que esto implica en la sociedad”. También se apuntó que “Son memes ofensivos y que cada vez se normalizan más, el ofender a alguien o charlar sobre ciertas condiciones causa

gracia, y aunque yo también me río de estos memes y está mal”. De igual modo, se hizo notar que “Tengo la idea que se está mirando la tendencia del estudiantado frente a muchos temas sensibles y me parece algo importante porque no se deberían normalizar”.

Como se evidencia en este tipo de discursos, los estudiantes realizan una conexión de sentidos entre la ofensa y la normalización de la misma a partir de las diferencias culturales. Un aspecto central para la investigación es, precisamente, el hecho de que comprenden que las prácticas excluyentes y discriminatorias también circulan por las redes sociales y que son normalizadas y naturalizadas. Los valores de la experiencia que podemos deducir de este análisis se relacionan con el hecho de que se confrontan a sí mismos por permitirse, a través del consumo de memes, generar violencias sobre otras personas que pueden resultar ofendidas por la difusión de estos contenidos.

Citamos otros ejemplos que ilustran lo expuesto, en donde se considera que

Testimonio 6: este formulario expone varias problemáticas sociales sobre todo las que se viven actualmente por medio de las redes donde en ocasiones mediante memes buscan discriminar u ofender a grupos poblaciones por su etnia, raza, religión, condición física o capacidades cognitivas y no lleva a reflexionar que aunque son ilustraciones que pueden generar “risa” no sabemos qué impacto puede tener en las personas, me parece muy práctica la actividad ya que cada repuesta nos lleva a reflexionar de ello.

Asimismo, se dice que

Testimonio 7: el humor es humor y existen diversos tipos para que todas las personas se rían un poco con el tema de las redes, pero cuando pasamos de humor a reírnos específicamente de un mal o una enfermedad ahí en esos casos sí está mal”.

De otro lado, se apuntó que

Testimonio 8: me hizo cuestionarme el contenido que me permito ver en redes sociales, el cual muchas veces es vacío y ofensivo, no tiene filtro y solo se viraliza, también es cierto que del mismo modo puede ser solo humor, pero no todos tenemos la misma percepción de las cosas.

Y, finalmente, se sentenció sobre la necesidad de “Reflexionar sobre el contenido que se comparte en redes”. En suma, los estudiantes expresan que el instrumento los invitó a pensar en lo que leen y comparten en las re-

des sociales. He aquí un punto álgido que merece mayor atención al hablar de la relación entre la escala de sensibilidad intercultural y las competencias interculturales: dado que la etapa de interacción y las opciones del instrumento trataban de acciones o decisiones que podrían tomar al leer los memes —como, por ejemplo, reflexionar sobre el contenido, compartirlo, con quiénes, en qué contextos y considerar las consecuencias de estas acciones—, el instrumento nos acercó, sin preguntar directamente y a través de otra herramienta, a la agencia, a la intención de acción, a la criticidad y a la reflexividad. Esta “es la habilidad para salir de las propias experiencias con el fin de reflexionar sobre ellas, considerando lo que está pasando, lo que significa y cómo responder” (Steier citado por Deardorff, 2006). Esto quiere decir que es necesaria para la toma de posición y para la acción. En este sentido, de parte de los docentes no hubo referencia a este tipo de asuntos.

SENSACIONES, PERCEPCIONES Y CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LOS MEMES Y SU LUGAR EN LAS REDES SOCIALES

Las percepciones se dirigieron principalmente hacia:

- La ambivalencia de los memes, por su naturaleza cómica y su capacidad para generar reflexión.
- La tensión del meme al ser entretenido, pero a la vez ofensivo.
- La tensión del meme, porque su valor de entretenimiento supera cualquier lectura o interpretación ofensiva.

El meme, como recurso expresivo, funciona como una unidad de sentido. Richard Dawkins (1976) afirma que los memes tienen un lugar muy importante en las sociedades actuales por su potencial de replicación longitudinal —a través del espacio, es decir, llega a comunidades geográficamente dispersas— y transversal —a través del tiempo o a través de los grupos generacionales. La replicación permite la viralización, es decir, el uso de un meme de manera reiterada, y esto no sería posible si el meme estuviera desprovisto de contenidos semánticos y pragmáticos, dado que como unidad de sentido está enmarcado en condiciones de producción y recepción particulares.

Los procesos de creación y de lectura del meme no se dan de manera aislada de las ideologías ni de las visiones de mundo de las personas, por lo que resulta necesario entender que los memes vehiculan sentidos y valores que generan en las personas expectativas sobre las relaciones sociales entre los individuos. Si se considera la ideología como el mecanismo a través del cual emitimos valoraciones del mundo en términos de polarizaciones —por

ejemplo de lo que consideramos positivo, negativo, ético, moral, adecuado, inadecuado, bello, feo, bueno, malo, higiénico, entre otras— podemos ver que los memes plantean una lectura y una toma de posición ante el mundo, los sucesos y las personas que nos rodean y con las cuales interactuamos en la cotidianidad; esta toma de posición va más allá de lo que suscita el meme en términos de entretenimiento y trasciende a la acción cuando una persona decide compartirlo o no a través de las redes sociales.

La circulación o propagación de un meme implica una participación colectiva activa en la interpretación y reinterpretación de los sentidos. Tal participación convoca a comunidades de sentido que comparten referentes, es decir, afinidades, para poder compartir normas de interacción y de interpretación, elementos imprescindibles en todo acto comunicativo. Tal como afirman Pérez et. al. (2014, p.87-88): “más allá de bromas o imágenes graciosas, se trata de signos en torno a los cuales se construyen sentidos, que dan lugar a comunidades que se relacionan entre sí con base en dichos referentes y funciones expresivas comunes.”

Al recurrir a la lectura de memes, quisimos no solo proponer una alternativa diferente a las formas tradicionales de la recolección de la información, sino motivar respuestas que nos permitieran llegar a las bases ideológicas de cómo se piensa y se vive la diversidad desde los sentidos plasmados en unidades comunicativas cotidianas. Además, quisimos que el formulario fuera de respuesta ágil y que no fuera tan evidente la manifestación del objeto de estudio para evitar respuestas “correctas” en relación con lo que se pudiera considerar ético o moral.

La reflexión, como proceso de escudriñar la propia posición ante el mundo, devela sentidos y valores sobre la condición humana y social. Si bien los memes pueden identificarse como unidades comunicativas portadoras de sentido, suele existir una tendencia hacia el sentido humorístico, jocoso, satírico e irónico, lo cual nos permite analizar e identificarnos con situaciones sociales cotidianas, unas veces más permanentes o transitorias que otras. Cabe señalar, además, que la alusión a este aspecto fue masiva y los comentarios a este carácter reflexivo sobre las condiciones sociales de violencias sobre la diferencia y diversidad cultural fueron las más comunes y numerosas.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de estos discursos. Aquí es evidente el uso reiterado de formas lingüísticas como reflexionar, analizar, recapacitar, darse cuenta, ver el trasfondo, todas ellas referidas al hecho de

pensar de manera más atenta y profunda sobre los contenidos de los memes. Así pues, se dijo que “Estos memes tocan realidades que vivimos día a día por medio del humor negro y esto puede ser muy controversial, algunos me causaron risas, pero aun así no dejo de ver el trasfondo”. Asimismo, se señaló que “Nunca me había puesto a pensar lo que ocasiona en otras personas compartir ciertos tipos de memes”.

También que el ejercicio generó “Sensación de recaptar y analizar que los memes puede herir y quizás discriminar personas con ciertos gustos diferentes, por más que los veamos graciosos hay que ponernos en los zapatos de las demás personas”; o bien que “La realidad es que son preguntas que lo ponen a reflexionar a uno inmediatamente” y que “ me hizo reflexionar y darme cuenta que de lo excluyente y sesgado del pensamiento en nuestra sociedad, no porque algo sea chistoso, se puede permitir que vulnerar a otros”.

También se apuntó que

Testimonio 9: principalmente nunca me había pues-

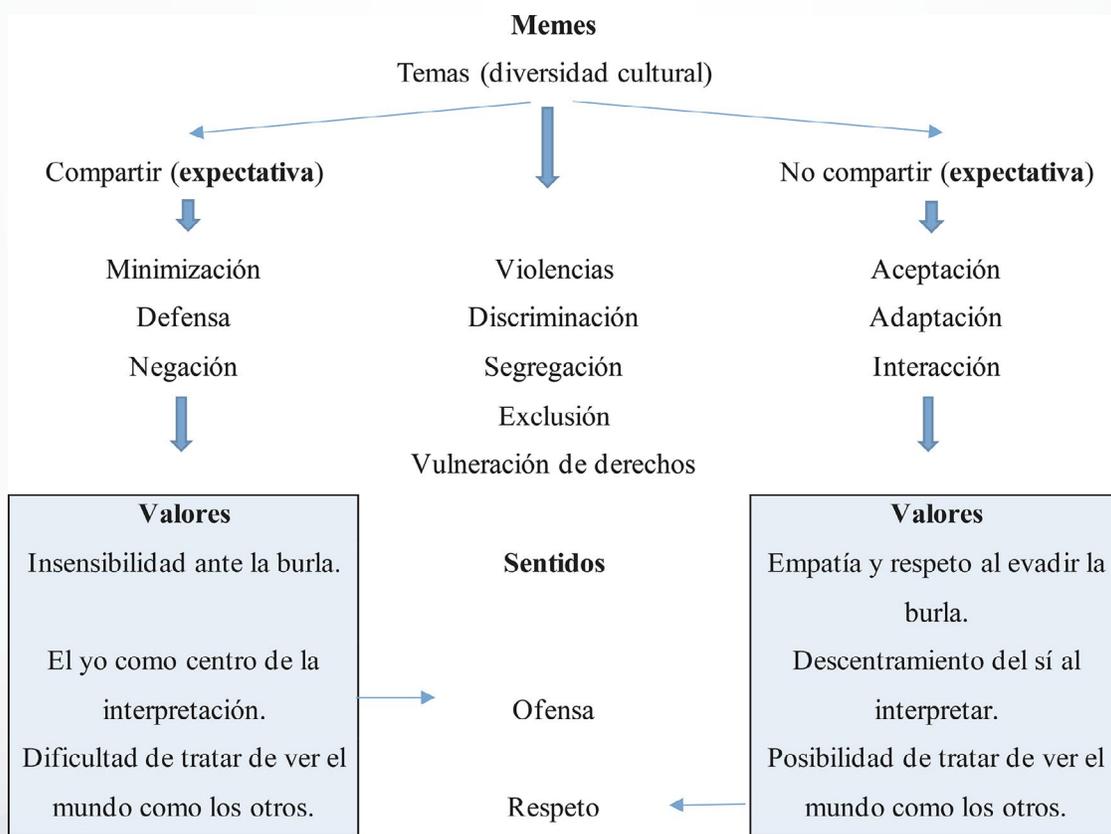
to a analizar los diferentes trasfondos que tienen los memes que vemos a diario en las redes, no me había planteado una postura sobre sensaciones y pensamientos que estos generan, siento que los memes son formas de expresar ideas desde el humor, pero que no necesariamente deben ser analizadas a profundidad o con objetividad, son entretenimiento.

Asimismo, se afirmó que

Testimonio 10: no todo lo que las personas consideran humor es en realidad ello, hay que dejar de pensar que cosas como identidad de género, feminismo y demás son un chiste para la sociedad, ya que muchas personas se ven afectadas directamente por burlas hacia ellxs. Y también que “Nos encontramos con situaciones reales, que nos ponen a reflexionar”, o bien que “Al hacer este formulario al ver los distintos memes algunos con el fin de reír a la gente puede herir los sentimientos de las demás personas.”

Hasta aquí, las relaciones de sentido que podemos explorar en este punto, a partir de los discursos, pueden quedar representadas como se ve en el gráfico 7.

GRÁFICO 7
SENTIDOS, VALORES Y EXPECTATIVAS DE LOS DISCURSOS SOBRE LOS MEMES INTERPRETADOS



Fuente: elaboración propia (2022)

Este gráfico nos muestra un aspecto esencial de la última etapa de interacción: la expectativa de compartir o no un meme a partir de la evaluación contextual —los elementos de los actos comunicativos— y las repercusiones que puedan emerger de este acto. En este caso, compartir un meme entraña etapas de etnocentrismo, tales como la no empatía y la poca capacidad para situarse en el lugar del otro. Bennett (1993) sostiene que la empatía intercultural supone que las fronteras entre las categorías culturales se vuelvan más flexibles o permeables y, por tanto, la experiencia se conecte cons-

cientemente con un contexto particular, dado que esta se forma en varios contextos culturales. La reflexión y su expresión en el discurso de no compartir un meme que resulte ofensivo hacia el otro implica posturas de apertura, respeto y curiosidad —que serán abordadas con más detalle en el próximo apartado—, que más allá de alejar al individuo de su propia persona, le invitan a ver el mundo desde su posición subjetiva e intersubjetiva marcada por el respeto. Los discursos que ilustran la expectativa del compartir o no los memes, se pueden apreciar en la tabla 5.

TABLA 5
EXPECTATIVAS DE COMPARTIR O NO COMPARTIR LOS MEMES

EXPECTATIVA	
COMPARTIR	NO COMPARTIR
“No suelo ver muchos memes y tampoco me suelen causar gracia, De todos modos, desde mi punto de vista solo es humor y no es más.”	“Son memes que de alguna manera pueden ofender a las personas aun si para los demás sea gracioso, uno debe saber cómo y cuándo usarlos.”
“Me dio un poco de risa. Gracias me alegraron la tarde.”	“Sensación de recapacitar y analizar que los memes puede herir y quizás discriminar personas con ciertos gustos diferentes, por más que los veamos graciosos hay que ponernos en los zapatos de las demás personas.”
“La mayoría de los memes me causaron risa, considero que el humor negro no es para todo el mundo, ya que sólo es humor y no todas las personas lo entenderían.”	“Me hizo cuestionar varias veces durante el cuestionario como se sienten las personas afectadas por este tipo de humor y bullying, que muchas veces pasamos por alto y nos olvidamos de sentir empatía con las demás personas, solo por no vivir las mismas situaciones que ellos.”
“Simplemente es humor.”	“Siento que no debería uno meterse con comunidades propias, ni con ninguna discapacidades o religiones por que puede prestarse para desastres.”
“No creo que sea ofensa, solo es humor.”	“Sinceramente me llegué a sentir algo incómoda por temas y burlas hacia las distintas personas que podemos ver en nuestro día a día, pudiendo ser hasta un familiar que pasó por aquel tipo de burlas. Pero también sé que hay distintos tipos de humos, y no es el hecho de enojarse, sino de fomentar el respeto, saber qué, con quién y qué finalidad se publican o se expresan diversos comentarios y publicaciones en las redes sociales.”
“Yo misma me incluyo en ese meme, soy de descendencia india y es cómo evolucionamos. Para mí es humor.”	“Son diferentes puntos de vista, ya que cosas que para mí son graciosas para otras personas que se sientan identificada con los memes pueden ser ofensivas, es de ponerse en lugar de las otras personas”.
	“Algunos meses no me gustaron porque me resultaban ofensivos.”
	“Muchas peses pasamos por alto el contexto o el trasfondo del tema que se toca en los memes solo porque nos da risa o humor, pero a veces deberíamos ser más conscientes y empatizar”
	“No acostumbro postear memes y menos los que tienen contenido no inclusivo.”
	“El humor negro es gracioso, sin embargo, no lo compartiría, debido a que no suelo compartir memes.”
	“No me gusta reírme ni hacer gracia de otras personas debido a que todos somos iguales.”

Fuente: elaboración propia.

En general, los discursos que refieren empatía y respeto sobrepasan los que atañen a la sobrevaloración del humor, en donde no se miden consecuencias en el sentir y pensar de las personas referenciadas y vulneradas. Asimismo, tampoco se tienen en cuenta los efectos de compartir un meme cuyos temas sean violencias y vulneración de Derechos Humanos en torno al no reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural. En este sentido, podemos ver ciudadanía global en formación relacionadas con uno de los pilares de la educación: aprender a vivir juntos. La UNESCO (2006) sostiene al respecto que

[aprender a vivir juntos corresponde a] desarrollar una comprensión de otras personas y una apreciación de la interdependencia —llevando a cabo proyectos comunes y aprendiendo a manejar conflictos— con un espíritu de respeto a los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz (p.31).

Las sensaciones de incomodidad fueron bastante recurrentes en las respuestas de los estudiantes y, sobre todo, de los docentes, lo cual nos permite afirmar

que existe un descentramiento del sí para tratar de comprender el mundo como otra persona lo haría. Las situaciones de vulneración, ofensa e irrespeto causaron malos momentos durante la lectura, hecho que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de profundizar en los sentires y las emociones de las personas cuando vivencian situaciones de violencias; este hecho puede dar pie a una futura investigación sobre las confrontaciones del ser frente a la ofensa de los otros.

De otro lado, un hecho bastante importante del análisis de los memes, y su función social dentro de las redes sociales, corresponde a la naturaleza contradictoria de las expresiones verbales. Sobre este tema no ahondamos, pero planteamos la necesidad de analizar más este tipo de confrontación y dar cuenta de ella a la hora de tomar decisiones frente al tratamiento de la diversidad cultural. Algunos ejemplos de estos discursos contradictorios son los siguientes, en donde se dijo que es “Interesante, ya que sinceramente no soy una persona discriminatoria, pero es de mi agrado este tipo de humor y me hizo sentir algo insensible hacia estas personas”. También que



Debo de reconocer que la persona que realizo este formulario tiene un humor hermosamente negro, muy fino los ejemplos que uso, mis felicitaciones. Ahora entrando en materia, sin dejar de lado el conflicto que lleva los mensajes que transmiten cada uno de los memes, desde mi perspectiva lo respondí poniéndome en la posición de cada uno de los 'discriminados' y a decir verdad no me parecieron de gran ofensa dado que la razón de un meme es transmitir un mensaje en la mayoría de los casos chistoso o con un fin cómico y muy frecuentemente humor negro, sin embargo dentro de mis valores y fundamentos no estoy a favor de ningún tipo de fobia o discriminación pero tampoco da pie a que por cada imagen con mensajes subliminales le deba de dar gran importancia, después de todo es cada uno quien decide qué tan importante es los mensajes que allí se transmiten y a mi parecer nuevamente aclaro son muy chistosos y no representa algún favoritismo.

Por su parte, otra voz apunto que

Se siente bien porque muchas veces nosotros ofendemos demasiado y nos pasamos de términos con algunas personas que son más sensibles, mas sin embargo, hay que ser realistas y siempre nos vamos a encontrar con casos de bullying, pero esto es válido ya que nos puede hacer más fuertes en diferentes entornos. Siempre vamos a llegar a chocar con la realidad, que para mí es más peligrosa que el mismo bullying.

Y, finalmente, se mencionó que “Soy una persona que le gusta mucho el humor pesado, entonces me causa risa todo, pero igualmente respeto a toda persona no importa su condición.”

SENSACIONES, PERCEPCIONES Y CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En este caso, la población estudiantil evaluó el uso del instrumento. Para nosotros, como equipo de investigación, resultó sorprendente este hecho por cuanto permitió considerar algo novedoso dentro de la metodología. Las percepciones se refirieron a la forma dinámica y diferente de diseñar un instrumento con fines académicos y el carácter reflexivo que suscitó el leer las imágenes y las opciones de respuesta.

Desde su diseño, no vislumbramos el efecto que lograría el ejercicio como instrumento de reflexión sobre las

relaciones sociales, la discriminación, la exclusión, la segregación y las violencias a partir de la diferencia cultural, por parte de los estudiantes. Algunos de los discursos que aluden a esta novedad apuntaron que “Fue un cuestionario muy reflexivo porque pone a analizar a las personas desde diferentes contextos, y es una realidad que vive en la redes sociales” o

Pienso que es un formulario con el fin de entender un poco cómo visualizamos, afrontamos y respetamos o no la diversidad en el mundo. La idea es respetar a cada ser, y que el mundo sea más llevadero para aquellas personas que tienen miedo del rechazo.

Asimismo, se dijo que

Realmente cuando empecé a leer el formulario me pareció extraño, ya que pensé que se trataría de otro asunto, las imágenes evidenciadas en este formulario representan situaciones reales que viven muchas personas, la discriminación en todas sus formas es altamente ofensiva, realmente no es sano y no considero chistoso aquellos memes orientados hacia la burla.

Y también se apuntó que “Al realizar la encuesta me di cuenta de cómo a veces se puede vulnerar y hacer menos algunas personas directa e indirectamente” o “Tengo la idea que se está mirando la tendencia del estudiantado frente a muchos temas sensibles y me parece algo importante porque no se deberían normalizar”; de igual forma, se señaló que “Fue muy curioso que usará memes de humor negro para conocer algunas de nuestras percepciones, me pareció creativo” y “Fue una dinámica inusitada, pero agradable.”

A propósito del instrumento, podemos acotar que, para el equipo de investigación, es un hallazgo metodológico importante para mostrar aquí, pues entendimos que las formas de investigar pueden estar orientadas desde diferentes marcos de comunicación y que la profundidad, así como la objetividad, dependen del rigor del análisis y de la interpretación. Trabajar a partir de los elementos que hacen parte de nuestras prácticas cotidianas pueden reforzar y nutrir el acervo de estrategias con las que se trabaja en las ciencias sociales, por lo que dejar de imprimir valoraciones en torno a lo que es positivo o negativo en términos de lo esperable de una investigación social puede sesgar nuestro punto de vista y crear puntos ciegos difíciles de superar. Para finalizar este apartado, es importante señalar que los docentes no

hicieron alusión al instrumento. Con todo, los resultados de la investigación demuestran que la comunidad académica del TdeA se encuentra ubicada mayoritariamente en la etapa etnorrelativa de la escala de sensibilidad intercultural, específicamente en la etapa de adaptación.

En el caso de los estudiantes, la relación es de 29% para los estudiantes y 31% para los docentes. Ahora bien, en cuanto a los resultados de la triangulación con el análisis del discurso, se encontró que existe más interacción que adaptación, lo que fue evidente en la referencia a los sentidos de ofensa/respeto, que a su vez están relacionados con los valores de insensibilidad ante la burla; el yo como centro de la interpretación; la dificultad de tratar de ver el mundo como los otros —para reforzar el sentido de la ofensa; y los sentidos de empatía y respeto al evadir la burla, el descentramiento del sí al interpretar y la posibilidad de tratar de ver el mundo como los otros —para reforzar el sentido del respeto.

Todo esto se interpretó a partir de las expresiones de las expectativas que les suscitaban los memes al querer o no compartirlas y sus correspondientes motivaciones, esto en virtud de la reflexión que surgió al evaluar la figura del meme en las redes sociales. La población también evaluó el instrumento y, en síntesis, se valoró su naturaleza innovadora, creativa y pertinente para acercarse a las realidades sociales y su análisis. Una vez analizados los valores, los sentidos y las expectativas de la experiencia sobre la diferencia y la diversidad cultural, abordaremos su relación con las competencias interculturales. El hecho de que los resultados nos hayan demostrado una tendencia hacia la adaptación y la interacción por parte de la comunidad del TdeA, nos conduce a ligar esto con lo que implica para el reconocimiento de competencias interculturales.

EL CAMINO HACIA LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Para comenzar, Deardorff (2006) plantea tres conceptos importantes que hacen parte de las competencias interculturales: las habilidades, las actitudes y los conocimientos, las cuales se relacionan en la tabla 6 con sus rasgos distintivos.

TABLA 6
ASIGNAR RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS INTERCULTURALES, HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS

Competencias interculturales		
Habilidades	Actitudes	Conocimientos
Observar Escuchar Evaluar Analizar Interpretar Relacionar	Apertura Respeto Curiosidad	Consciencia cultural Conocimiento de la cultura Consciencia sociolingüística

Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la tabla, las habilidades corresponden al procesamiento del conocimiento: observar, escuchar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar. Por su parte, las actitudes tienen que ver con la disposición para la interacción social en contextos específicos⁷. Y, finalmente, los conocimientos abarcan la consciencia cultural —el papel de nuestra cultura en nuestras construcciones identitarias y de las de los demás—, el conocimiento de la cultura —reconocer las diferencias de normas de interacción y de interpretación del mundo que construyen las diferentes sociedades o grupos sociales— y la consciencia sociolingüística — comprender que las diferencias en las formas de comunicar dependen de los contextos situacionales y socio-culturales.

En suma, estos componentes se dirigen hacia la posibilidad de que los individuos se descentren de sí mismos e intenten entender el mundo como lo entienden otros. Al dar este paso hacia la consciencia de la alteridad — como reconocimiento del otro como diferente— se pueden reconocer resultados internos como la flexibilidad, la adaptabilidad y la empatía, así como resultados externos relacionados con la adecuación en cuanto a los comportamientos y las formas de comunicación.

Con base en esto, podemos establecer que el hecho de que los rangos más significativos de la escala de sensibilidad intercultural estuvieran situados en la adaptación permite notar que existe una tendencia de parte de la comunidad del TdeA hacia el respeto; esto es, a valorar otras formas de ver el mundo en cuanto a la posibilidad de no volver las diferencias objeto de burla o de ofensa.

⁷ A este respecto, Deardorff (2006) sostiene que hay tres actitudes clave: respeto, apertura y curiosidad. La apertura nos permite ver las situaciones desde diferentes perspectivas, la curiosidad consiste en arriesgarnos más allá de lo que conocemos y el respeto implica una valoración de otras formas de ver el mundo.

Con el análisis de memes creamos, además, contextos de recepción que les facilitó a los encuestados observar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar; de allí que las repuestas consignadas para la escala intercultural estuvieran enmarcadas en los procesos de las competencias interculturales. Asimismo, en las respuestas obtenidas los sentidos más recurrentes fueron los de la tensión respeto/ofensa, derivado de ello que la mayoría de la población se expresó e indicó en sus respuestas las opciones de respeto y empatía. El respeto, por cierto, es una actitud de las competencias interculturales y, por ello, la preponderancia que tiene en este análisis. En cuanto a los conocimientos, se pudo observar que existió una clara tendencia al reconocimiento del otro como sujeto de derechos y la reflexión sobre este hecho.

Así las cosas, si bien los memes de propagación masiva estimulan una interacción más guiada por sus sentidos jocosos o divertidos, quedó sembrada la duda de la reflexión para considerar los móviles de su uso en las redes sociales y los sentidos que portan, algunos denigrantes de la dignidad humana y, por ello, la consideración de comportamientos que puedan en el futuro detener estas prácticas de extensión de sentidos que no atienden el respeto hacia la diferencia y la diversidad. Asimismo, el hecho de que los discursos se ubicaran más en la interacción —con las expectativas de intención— de compartir o no mensajes alusivos a la denigración de los grupos humanos a partir de sus diferencias culturales, favorece el reconocimiento de actitudes de apertura y respeto, de intentar comprender la perspectiva de los otros que son los referentes de los memes, así como de poner en tela de juicio aquello que normalizamos a partir de la diferencia y cómo valoramos la diversidad cultural.

A través del análisis del discurso efectuado, pudimos percibir en la comunidad académica del TdeA las siguientes competencias interculturales —habilidades, actitudes y conocimientos—:

- Reconocimiento de diferencias culturales.
- Visión subjetiva positiva de la interacción cultural.
- Reflexión sobre la propia cultura.
- Intenciones de conciliación entre la unidad y la diversidad.
- Desarrollo de empatía cognitiva e intuitiva.
- Consciencia de las identidades multiculturales.
- Desarrollo de perspectivas éticas para afrontar la multiculturalidad.
- Empatía y respeto hacia las poblaciones vulneradas en sus derechos culturales.

- Nociones de dignidad humana y desarrollo humano.

De otra parte, se evidencia que se requieren más esfuerzos para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que conduzcan a:

- Mitigar la polarización “ellos”/“nosotros”.
- Generar más criticidad sobre los contextos históricos de las violencias sobre la diversidad.
- Trabajar el refinamiento del análisis de los contrastes culturales.
- Analizar los relativismos culturales y ser más críticos con ellos a la hora de explicar la diferencia cultural y la vulneración de derechos.
- Trabajar más las perspectivas emic y etic en las interacciones cotidianas.
- Expandir las situaciones en las que aflore el espectro de comportamiento auténtico, con el ánimo de invitar a la comunidad a la resolución de conflictos por vías de contraste cultural.

Sin lugar a dudas, este ejercicio investigativo nos permite acercarnos a formas de percibir el tratamiento que mediáticamente se le da a la diversidad cultural y reconocer que los sentidos que portan los memes sobre la denigración u ofensa de los seres humanos, por pertenecer a ciertos grupos sociales o por estar asociados a culturas diferentes, son susceptibles de ser vinculados con prácticas discursivas que defienden el respeto, la dignidad, la aceptación y valoración de la diferencia y la empatía.

El expresar, bien fuera a través de la elección de las opciones de la encuesta de percepción referidas a la adaptación o interacción, o a través de los discursos, la adecuación de los sentidos según los contextos situacionales y socioculturales, ofrece un panorama alentador en lo que corresponde a las competencias interculturales de la comunidad académica del TdeA, pues existe la tendencia generalizada a evaluar los contextos de interacción y a preservar la dignidad humana como derecho humano innegociable en el reconocimiento de la diferencia de los otros.

Resulta importante resaltar, además, que cuando hablamos del desarrollo o adquisición de competencias interculturales en el marco de los conocimientos, las habilidades y las actitudes para interactuar con otros en contextos de encuentro de diferentes culturas (Dear-dorff, 2006), es el individuo el locus del desarrollo de estas competencias. Es él o ella misma quien evalúa si su comunicación intercultural es efectiva o no. Por lo tanto, queda para futuras investigaciones la tarea de ahondar

en las formas de fortalecer las competencias interculturales en los individuos y su propia percepción al respecto, así como analizar las prácticas sociales educativas y pedagógicas que puedan nutrir más la comparación con la escala de sensibilidad aquí presentada.

Según Melisabel González (2020), el desarrollo de las competencias interculturales se realiza a partir de dos procesos: por un lado, “La necesaria participación del individuo en el contexto para aprender de los otros, intercambiar visiones del mundo y construir nuevos significados” (p.7); y, por otro lado, “La necesidad de tomar consciencia sobre la importancia de comprender que la realidad se construye a partir de cada grupo social y que la experiencia de los eventos depende de la organización que cada uno ha internalizado.” (p. 8). Por ende, la participación activa en diferentes contextos y la toma de consciencia de la diferencia de los puntos de vista situados, son dos procesos que dirigen las competencias interculturales y hacen que la interacción y la comunicación resulten efectivas según los contextos particulares.

Justamente, este ejercicio investigativo propuso un curso virtual de fortalecimiento de competencias interculturales que esperamos ayuden a construir sociedades democráticas y más justas. Sin estos objetivos difícilmente podemos plantearnos proyecciones de competencias y ciudadanías globales. Tal curso responde a la necesidad de orientar el fortalecimiento de la cultura etnorrelativa de la comunidad académica del TdeA, a través de las siguientes estrategias:

- Incrementar la curiosidad por la diversidad cultural.
- Facilitar en contacto con otras culturas.
- Evitar contrastes culturales que vulneren la dignidad humana.
- Proveer marcos de referencia para los contrastes, en aras del respeto de la diferencia y la semejanza.
- Brindar espacios para compartir puntos de vista diferentes.
- Enfocar la curiosidad en la propia cultura.
- Promover actividades cooperativas.
- Reflexionar sobre las formas de comunicación propias y ajenas.
- Percibir los cambios de referencia cultural.
- Brindar espacios para el desarrollo o fortalecimiento de la empatía, a través del análisis la evaluación y la interpretación de situaciones sociales.
- Dar oportunidades para interactuar en contextos culturales no explorados previamente.
- Evaluar los choques culturales y brindar alternativas de solución a los mismos.

- Promover miradas críticas sobre las redes sociales y su papel en la construcción de las generalizaciones y los estereotipos culturales.
- Dirigir acciones para interactuar con la diversidad cultural, con el ánimo de fortalecer la construcción de sociedades más democráticas y justas: enfocar la empatía y el respeto como las bases.

CONSIDERACIONES FINALES: RECOMENDACIONES EN CLAVE DE PERFILES GLOBALES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

El ejercicio investigativo desarrollado presenta información susceptible de ser considerada en diferentes instancias, por ejemplo: la necesidad de sustentar teórica y metodológicamente el tratamiento de la diversidad en las IES; asimismo, las implicaciones en las prácticas de tratamiento de datos de los estudiantes, administrativos, directivos y docentes de las mismas IES, la relación de las competencias interculturales en los PEI de las IES, los proyectos estratégicos de internacionalización, las políticas de bienestar universitario y las estrategias pedagógicas de los currículos por asignaturas.

En este caso, consideramos relevante centrarnos en los proyectos estratégicos de internacionalización, que en el TdeA tienen diferentes aristas que sustentan toda una actividad dirigida hacia la adquisición y fortalecimiento de los perfiles globales de la comunidad académica de la institución. Uno de estos proyectos corresponde al Proyecto de Internacionalización del Currículo (PIC), el cual contiene acciones dirigidas hacia:

- La cultura etnorrelativa, que es el eje del compromiso del reconocimiento e interacción a través de la diversidad y la diferencia cultural. Este componente orienta la acción humana de la comunidad académica para construir los diálogos de saberes, el desarrollo de las comunidades de aprendizaje y la innovación curricular.
- Innovación y flexibilidad curricular, que implica una proyección hacia el fomento de las dimensiones internacionales, interculturales e interdisciplinarias de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades, capacidades y estilos de aprendizaje particulares.
- Perfiles globales, cuyo currículo contiene estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de estudiantes y egresados como agentes críticos y reflexivos de sus propias condiciones de existencia, tanto como de las ajenas; por ello, este componente radica en formar ciudadanos globales, con sensibilidad intercultural.

ral, conscientes de la conexión de las problemáticas socio-históricas actuales locales y globales.

- Escenarios de enseñanza y aprendizaje, que corresponde a la creación de espacios en los que los estudiantes puedan formarse como ciudadanos globales.

Como se evidencia, los cuatro componentes se encuentran interrelacionados. No obstante, los perfiles globales delimitan el objetivo macro de todo el proyecto de internacionalización institucional. Cuando se apunta a que los egresados sean ciudadanos globales críticos y reflexivos, se está aludiendo al hecho de fortalecer en ellos competencias interculturales que devienen de un fortalecimiento de la sensibilidad intercultural. Por esta razón, esta experiencia investigativa representa un gran paso de diagnóstico de sensibilidad intercultural y el camino hacia las competencias interculturales.

Todas las asignaturas de los programas académicos de pregrado y posgrado deberían apuntar al desarrollo de la consciencia cultural, el conocimiento de la cultura y la consciencia sociolingüística. Hacemos énfasis en este último elemento debido a que el fenómeno comunicativo es el eje de la socialización humana y, por ello, reflejo de nuestras formas de pensar el medio, los objetos, las personas y los procesos que acontecen en nuestras versiones del mundo. Incentivar la comunicación intercultural es una tarea que le corresponde a toda la comunidad académica, pero debe ser también parte elemental de la formación en el componente de

ciencias básicas, por cuanto es el núcleo común o tronco compartido en el que se puede garantizar la formación en competencias interculturales.

Consideramos que la Dirección de Internacionalización debe mirar con detalle la formación que se imparte desde allí, pues si bien los PIC de cada programa afianzan acciones muy específicas a los perfiles profesionales, las ciencias básicas constituyen un componente central de manejo de competencias comunicativas en lengua materna y segunda lengua, competencias ciudadanas y competencias investigativas. Considerar, en este caso, una perspectiva más intercultural aportaría a que se puedan considerar otras lenguas en opción de segunda lengua y no solo el inglés, a que se refuercen los procesos de competencia sociolingüística en la formación en español y otras lenguas, incluida la de señas; esto es, crear políticas de bilingüismo pertinentes a la inclusión de los derechos culturales de los diferentes grupos sociales. La justicia social debe concebir la justicia lingüística y promover una mirada más amplia sobre el fenómeno del bilingüismo.

Para finalizar, estos aspectos deben trabajarse con más profundidad y por ello proyectamos que deba seguirse esta investigación en el futuro. Esta continuidad del proceso deberá, por lo tanto, integrar la evaluación constante de las competencias interculturales en el marco del curso virtual, así como las actividades de internacionalización.

REFERENCIAS

- Abdi, M. y M. Mirahdadjpour (2019). Mindfulness-Based Communication: Reflections on the Role of Taiji Practice in Enhancing Intercultural Competence. *Chinese Medicine and Culture*. Vol 2. Pp.179-83.
- Ágnes, H. (2018). Academic Challenges of Saudi University Females and their Implications for Intercultural Competence. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*. Vol. 9 (1), pp. 151-176.
- Avoro, E. y T. Ruiz. (2015). Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*. N°16. Madrid.
- Barth, F. (1976). Los grupos étnicos y sus fronteras. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, A. (2019). Authentic Materials and Tasks as Mediators to Develop EFL Students' Intercultural Competence. *HOW Journal*. Volume 27, Number 1, pp. 29-46.
- Bennett, M. (1986). A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. The Intercultural Development Research Institute. Oregon.
- Bruner, E. (1986). Experience and its Expressions. En Victor Turner y Edward Bruner. *The Anthropology of Experience*. The University of Illinois Press, pp. 3-30.
- Dawkins, R. (1976). *El gen egoísta*. Oxford University Press.
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 10 No. 3, pp. 241-266.
- _____. (2020). Manual para el desarrollo de competencias interculturales. Círculos de narraciones. Unesco.
- Dilthey, W. (1976). *Selected Writings*. Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide. Etude de Sociologie*. Paris: Felix Alcan Editeur.
- Fábregas, M., López, R. y J. Nuño (2014). Building Intercultural Competence through Intercultural Competency Certification of Undergraduate Students. *Journal of International Education Research*. Volumen 10, N°1.
- Carreño, L. (2018). Promoting Meaningful Encounters as a Way to Enhance Intercultural Competences. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 20(1), pp. 120-135.
- Espinoza, E. y J. León (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. *Información Tecnológica*. Vol 32 (1). Pp.187-198.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1996 [1977]). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González, J. (2007). *Ciudadanía y cultura*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- González, M. (2021). Competencias interculturales. Modelos de competencia intercultural y herramientas para su valoración. Universidad Católica.
- Guedes, M., Avrichir, I., da Silva, C. y C. da Costa (2016). Adaptação e validação de instrumento de medida de competências interculturais para estudantes universitários brasileiros. *Revista de Gestão*. São Paulo.
- Halliday, M.A.K. (1978). El lenguaje como semiótica social. *La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hataway, D. (1991). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *Ciencias, ciborgs y mujeres*. La reivindicación de la naturaleza. Valencia: Ediciones Cátedra. pp. 313-346.
- Hernández, S; Fernández, C y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Hodge, B. (2017). *Social Semiotics for a Complex World*. Cambridge: Polity Press.
- Hodge, B. y G. Kress (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Kress, G. y Th. van Leeuwen. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Krotz, E. (2012). *La otredad cultural entre utopía y ciencia: un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Manjet, M. y A. Fatin (2018). Advancing Intercultural Competence among National Secondary School Students through Malaysian English Literary Texts (MELT). *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. Australia.
- Martínez, N. (2015). *Reseña metodológica sobre los grupos focales*. La teoría de Sandoval Calísimas (1996).
- Naples, N. (2003). *Epistemology, Feminist Methodology, and the Politics of Method. Feminism and Method. Ethnography, Discourse Analysis and Activist Research*. London: Routledge.
- Pareja, D., Alcalá, M., Santos-Villalba, M. y J. Olivencia (2021). A Qualitative Study on the Intercultural Educational Sensitivity of the Professors at the University of Malaga (Spain). *Education Sciences*. N. 11.
- Pérez, G; Aguilar, A. y M. Guillermo. (2014). El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Revista Argumentos*, Vol 27 N° 75. Ciudad de México.
- Punti, G y M. Dingel. (2021). *Rethinking Race, Ethnicity, and the Assessment*

of Intercultural Competence in Higher Education. Education Sciences. N 11.

Sanhueza, S., Matzlerb, P., Hsuc, Ch., Domínguez, J., Friz, M. y S. Quintriqueo (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: el caso de tres universidades regionales de Chile. Estudios Pedagógicos XLII, N° 4. Pp. 183-200.

Turner, V. (1982) From Ritual to Theater: The Seriousness of Human Play. New York PAJ Publications.

_____. (1986). Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience, en Víctor Turner y Edward Bruner, The Anthropology of Experience, The University of Illinois Press, pp. 33-44.

_____. (1987). The Anthropology of Performance. New York: PAJ Publications. UNESCO.(2006a).Strategyonhumanrights. Paris. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0014/001457/145734e.pdf

_____. (2016). Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.

UNESCO-UNAL (2017). Competencias Interculturales. Marco operativo. Cátedra Unesco.

Van Leeuwen, Th. (2005). Introducing Social Semiotics. Londres y Nueva York: Routledge.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado y sociedad. Quito: Universidad Andina

Simón Bolívar.

Sandoval, C. (2002). "Técnicas y métodos cualitativos de investigación".

Serna Ledesma, Á. D. J. (2020). Saberes y estrategias educativas para el reconocimiento de la cultura afrocolombiana en las políticas y prácticas del tecnológico de Antioquia: estudio de caso para una propuesta educativa en un contexto de educación superior.

Yin, R. (1996). K.(1994) Case study research–design and methods. Applied social research method series (5): Sage: London.