

Transformando aulas, transformando mentes: Prácticas innovadoras de comunicación intercultural en la educación superior

Transforming Classrooms, Transforming Minds: Innovative Intercultural Communication Practices in Higher Education

América Mendoza Sánchez¹ , Katia Michelle Báez López²  y David Garnier Méndez³ 

Fecha de recepción: 10-11-2024 | Fecha de aprobación: 10-12-2024

DOI: 10.63058/rhombus.v5i1.279

Resumen

El objetivo de la investigación es identificar las mejores prácticas de comunicación intercultural que pueden aplicar los docentes en el aula de educación superior para promover el aprendizaje intercultural en los estudiantes de diversas culturas. La hipótesis que propone este trabajo sugiere que la implementación de las mejores prácticas de comunicación intercultural por parte de los docentes de educación superior puede mejorar significativamente el aprendizaje intercultural de los estudiantes. Para tal propósito, se optó por utilizar la metodología mixta. La técnica utilizada fue la encuesta, conformada por escalas de Likert, que logró un n=193 acumulativo, aplicada a tres Instituciones de Educación Superior (IES) en México y Costa Rica. La multiculturalidad en el aula se identificó como un factor que influye en la implementación de prácticas de comunicación intercultural. Posteriormente, se realizaron dos grupos focales donde participaron estudiantes con experiencias en intercambio internacional en dos IES de México y Costa Rica. Desde los grupos focales, se crearon 10 categorías y se identificaron 30 prácticas en el aula de educación superior, que se abstraeron en cuatro temas: actitudes y competencias interculturales del docente, estrategias pedagógicas interculturales y clima intercultural en el aula. Los resultados de los grupos focales confirman y expanden las prácticas identificadas a través de la encuesta. Los hallazgos informan a

¹ Universidad Autónoma de Baja California, estudiante de la Lic. en Relaciones Internacionales. <https://orcid.org/0009-0003-6303-3301>, Correo electrónico: mendozaa24@uabc.edu.mx

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, estudiante de la Lic. en Relaciones Internacionales. Correo electrónico: katia.baez@alumno.buap.mx

³ Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología. Profesor de la Escuela de Relaciones Internacionales. Asesor del proyecto de investigación en el programa Delfín. Correo electrónico: dgarnier@ulacit.ac.cr

los docentes sobre las prácticas que pueden mejorar el aprendizaje en sus alumnos en contexto de diversidad cultural.

Palabras clave

Comunicación intercultural, educación superior, competencia intercultural, ambiente de la clase, actitud del docente

Abstract

The aim of the research is to identify the best intercultural communication practices that can be applied by teachers in higher education classrooms to promote intercultural learning in students from different cultures. The hypothesis suggests that the implementation of intercultural communication best practices by higher education faculty can significantly improve the intercultural learning of culturally diverse students. For this purpose, a mixed methodology was chosen. The technique used was the survey, consisting of Likert scales, which achieved a cumulative n=193, applied to three Higher Education Institutions (HEI) in Mexico and Costa Rica. Multiculturalism in the classroom was identified as a factor that influences the implementation of intercultural communication practices. Subsequently, two focus groups were conducted with the participation of students with international exchange experiences in two HEIs in Mexico and Costa Rica. From the focus groups, 10 categories were created and 30 practices in the higher education classroom were identified, which were abstracted into the following 4 themes: intercultural attitudes and competencies of the teacher, intercultural pedagogical strategies and intercultural classroom climate. Focus group results confirm and expand on practices identified through the survey. The findings inform teachers about practices that can enhance learning for their students in culturally diverse contexts.

Keywords

Intercultural communication, higher education, intercultural competence, classroom environment, Teacher Attitudes

Introducción

Con la incorporación de la globalización y el incremento de la interconexión y diversidad a nivel mundial, las instituciones de educación superior (IES por sus siglas) desempeñan en la actualidad un papel crucial en la formación de profesionales interculturalmente competentes en diferentes áreas. Smolcic y Arends (2017, p. 52) explicaron que “los educadores que han asumido el desafío de orientar a los docentes hacia la interculturalidad enfrentan un complejo reto. Puede ser especialmente desalentador en un entorno universitario”, debido al creciente acceso a la información y el estado de interconexión de los estudiantes. La capacidad para comunicarse con personas de diferentes orígenes culturales es cada vez más importante en cualquier mercado, y todo comienza dentro del aula. Por lo tanto, es vital que los docentes asuman un rol activo en el fomento de la interculturalidad en sus aulas. Sin embargo, a pesar de la creciente diversidad en los campus universitarios, muchas instituciones aún enfrentan desafíos para fomentar un ambiente de aprendizaje verdaderamente intercultural.

La presente investigación busca contribuir al campo de la comunicación intercultural y la educación, al intentar llenar el vacío de conocimiento existente respecto a los desafíos que impiden las buenas prácticas interculturales, y pretende examinar diferentes prácticas en diversas instituciones de educación superior de Latinoamérica con el fin de evaluar lo que constituye las mejores prácticas. La investigación busca identificar los factores clave que influyen en el éxito de las iniciativas interculturales en la educación superior. Los resultados de esta investigación pueden generar información valiosa para el diseño de programas de formación docente en comunicación intercultural y para desarrollar un currículo más efectivo.

Esta investigación tiene como objetivo responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las mejores prácticas de comunicación intercultural que pueden ser implementadas por docentes de educación superior para promover el aprendizaje intercultural en estudiantes de diversas culturas? Se tiene por hipótesis central que la implementación de mejores prácticas de comunicación intercultural por parte de los docentes universitarios puede potenciar significativamente el aprendizaje intercultural en estudiantes de diversas culturas.

Para abordar esta investigación de manera integral, se empleará un enfoque metodológico mixto con fines descriptivos. Este diseño permitirá obtener una comprensión completa del fenómeno al combinar tanto datos cuantitativos como cualitativos. La investigación se ha estructurado en las siguientes cinco fases: 1) Introducción, 2) Revisión de la Literatura 3) Metodología, 4) Resultados y 5) Discusión, Análisis y Conclusiones. La metodología cuenta con dos fases principales que serán ampliadas en la segunda fase de esta investigación, pero sus dos componentes son una encuesta interinstitucional, el uso de grupos focales y entrevistas semiestructuradas.

Revisión de la Literatura

La comunicación intercultural en la educación superior

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2001):

La cultura es un grupo de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos de una sociedad o grupo social, que incluye todas las formas de ser en esa sociedad; como mínimo, abarca arte, literatura, estilos de vida, modos de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias (como fue citado en UNESCO, 2013, p. 14).

Por otro lado, D'Andrade (1984, p. 14, como fue citado en Ting-Toomey y Dorjee, 2019) define la cultura como un “marco de referencia complejo que consiste en patrones, tradiciones, creencias, valores, normas, símbolos y significados que son compartidos en diversos grados por miembros que interactúan en una comunidad identitaria”. La cultura se encuentra en el centro de la construcción de identidades en los individuos y en las colectividades. Es un elemento esencial en el proceso de interacción y comunicación entre los individuos. La cultura marca las pautas bajo las cuales un individuo juzga como apropiada o no la conducta de los demás: de esta forma, define tanto los alcances como los límites de la comunicación entre miembros pertenecientes a su comunidad y el “otro” cultural (Thomas et al., 2010). Así, en un mundo en proceso de globalización donde convergen diversas culturas, las actitudes de respeto, tolerancia y apertura son indispensables para crear entornos seguros y de aprendizaje.

En este sentido, el término *intercultural* se refiere al proceso de comunicación entre miembros de diferentes grupos culturales. La interculturalidad se sustenta en los principios de igualdad y diferencia, es decir, reconoce el principio de igualdad de derechos y la existencia de una heterogeneidad social. Ello significa reconocer que todos y todas, independiente de cualquier consideración —étnica, racial, de clase, género, nacionalidad, religión o edad, entre otras— son iguales en la condición humana y en derechos. La interculturalidad se hace cargo de la conflictividad y las desigualdades presentes en las relaciones sociales. (Stefoni et al., 2016)

En la comunicación intercultural, el nivel de diferencia que existe entre los individuos se deriva, primordialmente, de factores culturales, tales como las creencias, los valores, las normas y los códigos de conducta. La comunicación intercultural sucede cuando los factores culturales afectan el proceso comunicativo, ya sea de manera consciente o inconsciente (Ting-Toomey y Dorjee, 2019, pp. 20-21). En esta investigación, la comunicación intercultural se define como la comunicación entre aquellas personas que poseen unos referentes culturales tan distintos que se auto perciben como pertenecientes a culturas diferentes (Rodrigo, 1999, como fue citado en Rizo, 2014).

La comunicación intercultural es especialmente estudiada en el campo de la educación. En respuesta a la multiculturalidad que permea a las instituciones educativas en el mundo contemporáneo, se han desarrollado investigaciones sobre la comunicación intercultural en el aula de educación superior. Notablemente, los estudios sobre comunicación intercultural en las IES indagan en la importancia de la formación intercultural de los docentes para promover la integración de los alumnos migrantes internacionales (Agreda, 2024); delimitan las prácticas de comunicación intercultural que se pueden aplicar en el aula de educación superior (Véliz-Rojas et

al., 2019; Moran et al., 2020; Alarcón y Márquez, 2019); puntualiza la importancia de la gestión institucional en el aprendizaje intercultural y en la integración de estudiantes migrantes, indígenas o afrodescendientes (Maldonado y Ayala, 2023; Flores, 2019).

La comunicación intercultural como pedagogía de la inclusión en las IES

Para fortalecer el aprendizaje intercultural entre los estudiantes de diversas culturas y promover la inclusión en el aula es necesario que los docentes cuenten con ciertas actitudes y competencias interculturales. Las actitudes que el personal docente universitario necesita obtener son la curiosidad, la apertura y la voluntad para no juzgar las culturas de otros ni la propia; adicionalmente, requiere de respeto, empatía, aceptación, y conciencia hacia otras culturas sin prejuicios ni estereotipos.

Las actitudes y conductas de los profesores hacia los estudiantes de diversas culturas pueden impactar en la competencia intercultural de los estudiantes. Cuando los docentes muestran actitudes interculturales positivas, es decir, cuando los docentes creen en la equidad y que las personas de diversas culturas merecen igualdad de oportunidades, entonces están apoyando un ambiente de aprendizaje inclusivo que cultiva el aprendizaje intercultural entre los estudiantes (DeCuir-Gunby y Bindra, 2022; Basarkod, 2024, p. 4). Los docentes funcionan como un modelo que los estudiantes pueden seguir. Dogan (2020) afirma que los profesores pueden ayudar en el desarrollo de actitudes como la empatía, la apertura, la curiosidad, el respeto, la aceptación y la apertura a dejar atrás los estereotipos y prejuicios hacia la diversidad cultural (p. 49). En un sentido similar, Sanhueza et al. (2021) encuentran que los alumnos con profesores comprometidos con la diversidad tenían una sensibilidad hacia la relación cultural significativamente mayor a la de aquellos estudiantes que observaban en sus profesores un estilo docente menos comprometido o neutro.

Cuando se trata sobre comunicación intercultural, es fundamental hacer referencia a las competencias comunicativas interculturales (CCI), que se refieren a las habilidades, actitudes y conductas necesarias para mejorar las interacciones ante las diferencias, ya sea dentro de una sociedad (diferencias debido a la edad, género, religión, estatus socioeconómico, afiliación política, etnicidad, etc.) o a través de fronteras (Deardroff, 2020). Deardroff (2009) formula tres dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (Tabla 1): la dimensión cognitiva, definida como la conciencia intercultural, que supone el conocimiento comprensión de las características y tradiciones culturales de cultura propia y la cultura de otros que llegan a influenciar los comportamientos de las personas; la dimensión afectiva o sensibilidad intercultural, que consiste en desarrollar actitudes positivas hacia la diferencia cultural, reconocer conductas, percepciones y sentimientos culturalmente diferentes y respetar, empatizar y aprender con y de el “otro”; por último, la dimensión conductual o efectividad intercultural, cuyo objeto es alcanzar los objetivos de la comunicación en contextos de diversidad cultural (como fue citado en Simões, 2020; Sanhueza et al., 2021).

Tabla 1

Dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural

Dimensión cognitiva	Dimensión conductual	Dimensión afectiva
Autoconciencia cultural	Escuchar	Respeto (valorar culturas)
Conocimiento específico de las culturas	Observar	Apertura (suspender el juicio)
Sensibilidad sociolingüística	Evaluar siendo paciente y perseverante	Curiosidad (ver la diferencia como una oportunidad de aprendizaje)
Conocimiento de temas globales y tendencias	Ver el mundo desde las perspectivas de otros	Hallazgos (tolerancia por la ambigüedad)

Extraído de Ahemd et al. (2020), adaptado de Deardroff (2006).

La interacción entre personas con diferentes trasfondos y culturas genera inevitablemente conflictos, que se definen como la percibida o factual incompatibilidad de valores, expectativas y objetivos acerca de asuntos relaciones o identitarios. Los conflictos interculturales pueden ocurrir entre estudiantes y entre el profesor y el estudiante. Pueden surgir a raíz de choque cultural y el cambio barreras del lenguaje, intolerancia e ignorancia sobre la cultura de otro y las diferencias culturales en los estilos de comunicación (Ahmed et al., 2020), el uso inapropiado de materiales o temas de discusión, la falta de respeto a costumbres religiosas (Walker, 2015), entre otras. Investigaciones muestran que estos conflictos pueden llegar a actitudes de xenofobia, discriminación, racismo, estereotipaciones, prejuicios o comentarios insensibles sobre alguna cultura, etnia o raza. La resolución de conflictos interculturales se enmarca bajo las CCI que deben tener los docentes.

El conocimiento y las competencias de los docentes para gestionar la multiculturalidad en el aula impacta positivamente el rendimiento de los estudiantes inmigrantes y en la convivencia en el aula (Nadelson et al., 2012). Los docentes necesitan tener un enfoque intercultural para enfatizar los beneficios del pluralismo cultural para la sociedad e intentar reducir los prejuicios basados en cualquier tipo de diversidad (Sleeter y Grant, 1987, como fue citado en Iñiguez-Berrozpe et al., 2021). Es deber de los docentes desarrollar la capacidad para gestionar los conflictos que surjan a raíz de las diferencias culturales o entre personas de diversas culturas. Jurtikova (2013) encontró que cuando los docentes no cuentan con competencias interculturales desarrolladas, abundan los conflictos interculturales. Las competencias interculturales del docente determinan la forma en que intervienen en los conflictos interculturales. (Vallone et al., 2022)

En un contexto cada vez más diverso, donde la movilidad humana se encuentra en crecimiento, las estrategias pedagógicas deben pensarse para fines e intereses de la población matriculada. La generación de estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente, deben incorporar tres orientaciones transversales que implican a la creciente población migrante en el sistema escolar: el enfoque inclusivo, el enfoque intercultural y el enfoque de derechos (Stefoni et al., 2016). Dogan (2020) argumenta la importancia de que los docentes enseñen la cultura de manera implícita, de esta forma identifica algunas estrategias, como permitir a los estudiantes presentar sobre su propia cultura y crear trabajos en grupo para que aprendan unos de otros, así como celebrar días internacionales y los días festivos del país o cultura de origen de los estudiantes, con el fin de mostrar las diferencias culturales.

Investigaciones recientes identifican las siguientes estrategias pedagógicas interculturales: ejercicios de reflexión; aprendizaje a partir de experiencias interculturales; trabajo en equipos multiculturales (Dogan, 2020; Simões; 2020; Sanhueza et al., 2021); discusiones en clase (De Vita, 2000); clases sobre teoría de la cultura y presentación de conceptos; experiencias culturales; permitir a los estudiantes hacer presentaciones sobre su propia cultura (Dogan, 2020).

Debido a la demanda del sistema educativo contemporáneo, es necesario que los docentes sean capaces de adaptarse a contextos multiculturales, crear vínculos de respeto con los estudiantes y crear un clima en el aula que sea constructivo e inclusivo. Es crucial que el aula de educación superior represente un ambiente de respeto, comunicación y libre expresión de las ideas. Estudiar en un ambiente internacional contribuye al desarrollo de las competencias interculturales entre los alumnos (Hofhuis et al., 2023). El contacto, la cooperación y el multiculturalismo en el aula están positivamente relacionados con la competencia intercultural entre los estudiantes con trasfondos culturales diversos (Schwazerthal, 2019). La multiculturalidad en el aula promueve el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, el compañerismo, la inclusión y las relaciones entre estudiantes. Adicionalmente, permite a los profesores y a los estudiantes comprender y apreciar diversas culturas, creencias y lenguas, así como cuestionar las preconcepciones hacia la diferencia. (Naz et al., 2023)

Esta investigación argumenta que las características descritas anteriormente resultan en el aprendizaje intercultural de los estudiantes. El aprendizaje intercultural se define como aquel proceso de volverse más consciente y comprender mejor la propia cultura y otras culturas alrededor del mundo (Pliego, 2006). Leibrandt (2006) concibe el aprendizaje intercultural como el “aprendizaje de lo desconocido”, donde la idea fundamental del aprendizaje intercultural es conocer a través del encuentro, otro idioma, otra cultura y su literatura, etc. Lo desconocido, no sólo por sus diferencias con la propia cultura sino sobre todo reconocer en el otro lo común y la variedad, despertar así un interés por lo desconocido en general y con ello superar el etnocentrismo.

Es importante conducir esta investigación debido a la brecha en la literatura con relación a las prácticas de comunicación intercultural en el aula de educación superior. La relevancia de esta investigación recae en que recoge las perspectivas y experiencias, tanto de los estudiantes locales como de los estudiantes internacionales. Asimismo, integra variables que se han identificado a profundidad en otras investigaciones relacionadas con la comunicación intercultural. Esta investigación ofrece una visión para aquellas universidades que no tienen un enfoque intercultural o multicultural desde su concepción, que es el caso en una variedad de IES en América Latina. Finalmente, delimita prácticas de comunicación intercultural considerando la experiencia de estudiantes de intercambio, que se identificó también como una brecha en la literatura.

Metodología

La investigación empleó una metodología mixta, transeccional, observacional y no-experimental. La metodología mixta integra de manera efectiva y complementaria los datos cuantitativos y cualitativos al permitir generar hallazgos más completos que pueden llegar a corroborarse mutuamente (Bagur-Pons et al., 2021). Es utilizada ampliamente en investigaciones sobre comunicación intercultural (por ejemplo, Egitim y Akaliyski, 2023; Hang y Zhang, 2023).

La recolección de datos se llevó a cabo entre el 16 y 29 de julio de 2024, en tres universidades latinoamericanas: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y, por último, la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT); las dos primeras en México y la tercera en Costa Rica. Los participantes son estudiantes de educación superior en alguna de las instituciones mencionadas.

Para los propósitos de la investigación, se diseñó una encuesta compuesta por 28 ítems y dividida en cinco secciones (ver Anexo A). La primera sección comprende los datos demográficos y preguntas dicotómicas. Las cuatro secciones que restan están integradas por escalas de Likert con cinco opciones de respuesta y tres preguntas semiestructuradas. Las escalas de Likert son frecuentemente utilizadas en investigaciones sobre educación para medir actitudes, percepciones y creencias (Alkharusi, 2022). La captación de datos se realizó a través de *Google Forms*, que resultó en un N=193 acumulativo entre las tres instituciones.

Posteriormente, se realizaron dos grupos focales en la UABC y otro en ULACIT. El criterio de selección para el grupo focal de la UABC requirió que los participantes contaran con experiencia internacional de intercambio estudiantil. Tres participantes son originarios de El Salvador, de la Universidad Evangélica de El Salvador, quienes realizaron su intercambio estudiantil en la UABC. Por otro lado, dos participantes son de nacionalidad mexicana, pertenecen a la UABC y efectuaron su intercambio en la Universidad de Vigo en España y en la Universitat de Saarlandes de Alemania, respectivamente. El grupo focal de la UABC consistió en siete preguntas semiestructuradas (ver Anexo B) y se llevó a cabo a través de la plataforma Google Meet.

El grupo focal de ULACIT contó con la participación de cinco estudiantes; fue realizado de forma presencial en las instalaciones de la universidad. Este grupo focal se fundamenta en las experiencias de los estudiantes locales con los estudiantes de intercambio. Las preguntas fueron adaptadas para reflejar las experiencias de los estudiantes locales.

La combinación de encuestas para el método cuantitativo y de entrevistas semiestructuradas para cubrir las medidas cualitativas está presente en una cantidad considerable de investigaciones sobre comunicación intercultural (Goldstein, 2022).

Los datos cuantitativos representan los resultados de la encuesta aplicada a los 193 estudiantes de la BUAP, la UABC y la ULACIT. Debido a que se emplean los ítems tipo-Likert y las escalas de Likert a lo largo del cuestionario, se calculó la media y la desviación estándar para su análisis e interpretación, según recomienda Alkharusi (2022). De la misma forma, Alkharusi (2022) recomienda agrupar aquellos ítems similares que buscan medir la misma conducta. Por lo tanto, en el software de estadística *Jasp* se crearon ítems compuestos y se calculó la media y la desviación estándar de los mismos. La tabla 2 muestra los rangos para la consideración de las interpretaciones generales de las escalas de Likert.

Tabla 2

Interpretación de la escala de Likert

	Interpretación	Rango
1	Totalmente de Acuerdo	1.00-1.80
2	De acuerdo	1.81-2.60
3	Incierto	2.61-3.40
4	En desacuerdo	3.41-4.20
5	Totalmente en desacuerdo	4.21-5.00

Ambos grupos focales fueron codificados bajo el método descriptivo, donde se usa una frase u oración corta para crear un código. Posteriormente fueron categorizados bajo el método axial con un enfoque híbrido: inductivo y deductivo. Para tres categorías se recurrió a las dimensiones de la competencia intercultural de Deardroff (2009). Finalmente, estas categorías se relacionaron con los cuatro temas propuestos en la hipótesis de la investigación: actitudes interculturales del docente; competencias interculturales del docente; estrategias pedagógicas interculturales, y clima intercultural en el aula.

Resultados

Encuestas

La Tabla 3 muestra la información demográfica de los encuestados. Existe un sesgo en el número de encuestados hacia ULACIT. La mayoría de los encuestados pertenecen al área de ciencias sociales y humanas. Existe otro sesgo hacia los estudiantes de México, pues de las universidades mexicanas que formaron parte de la encuesta, la BUAP y la UABC, ningún estudiante reportó ser de un país diferente a México. ULACIT, en este caso, sí cuenta con matrículas internacionales.

Tabla 3

Información demográfica de los encuestados

	Encuestados
Universidad	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	18 (9.33%)
Universidad Autónoma de Baja California	22 (11.49%)
Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología	153 (79.27%)
Total	193

Área del Conocimiento

Ciencias Agropecuarias (Agronomía, Ciencias Forestales, Ecología, Veterinaria y Zootecnia, etc.)	1 (0.52%)
Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería, Nutrición, Odontología, etc.)	20 (10.36%)
Ciencias Naturales y Exactas (Biología, Física, Química, Matemáticas, etc.)	7 (3.63%)
Ciencias Sociales y Administrativas (Relaciones Internacionales, Ciencias Jurídicas y Derecho, Comunicación, Ciencias Políticas y Administración Pública, Trabajo Social, Turismo, etc.)	76 (39.38%)
Educación y Humanidades (Antropología, Arquitectura, Artes, Letras, Psicología, Filosofía, Historia, Educación, Música, Lingüística, etc.)	14 (7.25%)
Ingeniería y Tecnología (Aeronáutica, Computación e Informática, Ingeniería ambiental, civil, o mecánica, Diseño Gráfico, etc.)	76 (39.38%)

País de origen

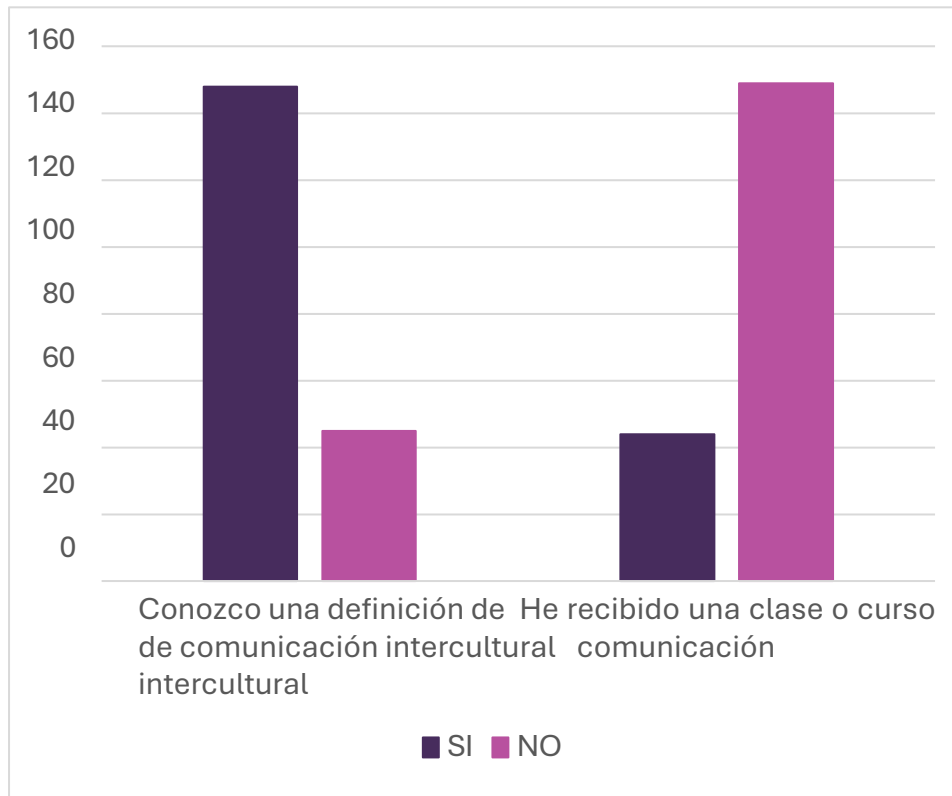
Alemania	1 (0.52%)
Colombia	1 (0.52%)
China	1 (0.52%)
Costa Rica	144 (74.61%)
España	1 (0.52%)
Estados Unidos	1 (0.52%)
Nicaragua	1 (0.52%)
México	40 (20.73%)
Omán	1 (0.52%)
Seychelles	1 (0.52%)
Venezuela	1 (0.52%)

Nota. Elaboración propia (2024).

La figura 1 muestra que la mayoría de los encuestados conocen una definición de comunicación intercultural, a pesar de que la mayoría no ha recibido una clase o curso al respecto. La mayoría de los estudiantes que reportaron haber asistido a una clase o curso de comunicación intercultural pertenecen a ULACIT. Entre los encuestados de la BUAP y la UABC, sólo una persona afirmó haber participado en un curso o clase de comunicación intercultural.

Gráfico 1

Conocimiento sobre comunicación intercultural



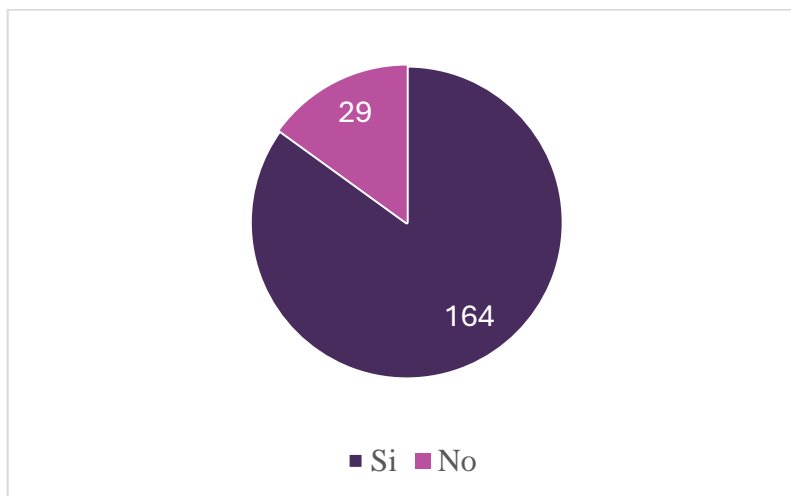
Nota. Elaboración propia. (2024)

Para ahondar en esta cuestión, a los estudiantes que afirmaron haber recibido un curso o clase de comunicación intercultural se les pidió nombrarlo. Se obtuvo el siguiente listado:

- 1) Comunicación Intercultural y Protocolo
- 2) Educación sin Fronteras: OIM
- 3) Cultural Map
- 4) Centro cultural
- 5) Cursos de segunda lengua

La mayoría de los encuestados a lo largo de las tres IES reportan que hay multiculturalidad en el aula, tal como muestra la Figura 2.

Gráfico 2

Diversidad cultural en el aula

Nota. Elaboración propia (2024).

La Tabla 4 muestra los resultados de las escalas de Likert como ítems compuestos. Se recomienda consultar el apéndice A para observar los resultados de cada ítem individualmente. Los encuestados están de acuerdo en que sus docentes tienen actitudes interculturales. Es decir, afirman que los docentes muestran interés hacia diferentes culturas y están dispuestos a aprender de ellas. Sin embargo, en comparación al resto de los ítems de la sección, hay una distancia entre las respuestas considerable alrededor del ítem 13, “El docente no muestra o superioridad hacia personas de diversas culturas”, que recoge la mayor cantidad de respuestas negativas, por lo que se puede inferir que los docentes llegan a tener conductas discriminatorias o xenófobas hacia personas de diversas culturas.

Tabla 4

Resultados descriptivos de los ítems compuestos

	N	Mo	Md	M	SD
Actitudes interculturales	193	1.000	1.667	1.917	1.064
Competencias interculturales	193	1.000	2.000	2.100	1.012
Estrategias pedagógicas interculturales	193	1.000	1.800	2.094	1.056
Clima intercultural en el aula	193	1.000	1.750	1.996	1.03

Nota. Elaboración propia (2024).

Los encuestados vacilan en afirmar o no que el docente es capaz de comunicarse en lenguas o idiomas de diversas culturas, que el docente resuelve conflictos entre estudiantes de diversas culturas y que el docente ajusta su conducta de forma culturalmente sensible. Aunque la interpretación general es que están de acuerdo en que el docente posee competencias interculturales, entre los cuatro ítems compuestos este es el que señala una mayor incertidumbre entre las respuestas.

La interpretación general es que los encuestados están de acuerdo en que los docentes implementan las siguientes estrategias pedagógicas: ejercicios de reflexión sobre las experiencias interculturales de los alumnos, uso de redes sociales o TICs, manejo de materiales auténticos de diversas culturas, simulaciones o juegos de rol, y trabajo en equipos multiculturales. Hay una distancia importante entre las respuestas, especialmente entre las personas que anteriormente respondieron que su aula no es multicultural. De la misma forma, las personas que contestaron positivamente a haber recibido un curso o clase de comunicación intercultural tienen respuestas similares en este ítem.

Finalmente, los estudiantes están de acuerdo en que el docente promueve un clima intercultural en el aula. El docente crea un espacio seguro para que los estudiantes ejerzan la libertad de expresión, discutan e interactúen entre alumnos de diversas culturas. Los estudiantes muestran más incertidumbre con respecto a la identificación de los grupos culturales en el aula. Este ítem encuentra retos similares al anterior, ya que está presente una diferencia considerable en las respuestas de los estudiantes que contestaron positiva o negativamente a la existencia de multiculturalidad en el aula. Aquellos que negaron convivir con personas de diversas culturas en su aula ofrecen respuestas similares, acercándose a lo incierto, en comparación con aquellos que afirmaron convivir con personas de diversas culturas en el aula, que por lo general contestaron afirmativamente a los ítems.

Grupo focal

La codificación, categorización y abstracción de los grupos focales resultó en 30 prácticas de comunicación intercultural, 10 categorías y 4 temas: actitudes interculturales del docente, competencias interculturales del docente, estrategias pedagógicas interculturales y clima intercultural en el aula, como muestra la figura 2. El apéndice B contempla los temas, categorías y las prácticas identificadas a partir de los grupos focales.

Figura 1

Temas y categorías de los grupos focales



Nota. Elaboración propia (2024).

Actitudes interculturales del docente

Los estudiantes describen su experiencia con los docentes relatando la forma en que motivaron al resto de los estudiantes a convivir con y a aprender de ellos. En primera instancia, los docentes muestran interés hacia la cultura de origen de los estudiantes, así como valoran sus perspectivas culturales particulares: "... y pues, creo que también ayudó en, pues, a la hora de conocer gente, de ahí que, pues, se genera esta curiosidad, ¿no? Y de cierta manera uno pregunta, ellos responden, y se da esta dinámica de... de preguntar y uno aprender del lugar donde está, y ellos pues también como querer aprender más de México, de este lado del mundo" (Participante A, comunicación personal, 2024); igualmente, los estudiantes locales recuentan "más de una vez le hemos preguntado, a ella como cosas de Alemania, como la cultura europea, más que todo que aquí, que allá, entonces siento que sí como, el profe sí se esfuerza en que haya como, una inclusión" (Participante X, comunicación personal, 2024).

De forma similar, la participante E narró la forma en que una docente mostró empatía y comprensión hacia sus orígenes culturales: "En varias clases les estuvo repitiendo a los compañeros que, que yo venía de una cultura más cálida, de donde comíamos rico y hacía sol, que me invitaran a no sé, a convivir o a cualquier cosa que porque si no me iba a deprimir, porque la ciudad donde estuve había mucha lluvia todo el tiempo, entonces creo que esas fueron las formas en las que los maestros trataron de, pues, de incluirme con mis compañeros" (Participante E, comunicación personal, 2024); del mismo modo, otro participante considera que su inclusión y la de sus compañeros de intercambio "no se nos hizo tan difícil porque, pues, tanto los profesores como los compañeros eran muy buena onda y literal, trataban de involucrarnos en todas las cosas" (Participante B, comunicación personal, 2024). Los participantes perciben que las actitudes tanto de los docentes como de los estudiantes contribuyen a su inclusión en el aula de educación superior.

Se identificaron las siguientes actitudes que deben tener los docentes para promover el aprendizaje intercultural en sus alumnos:

- 1) Demostrar interés por aprender de diversas culturas;
- 2) Respetar la diversidad cultural;
- 3) Reconocer el valor de la participación en clase de los estudiantes de diversas culturas; y,
- 4) Motivar a los estudiantes para aprender de diversas culturas

Competencias interculturales del docente

Los participantes del grupo focal enfatizan en la competencia lingüística del docente. La participante E de UABC comenta lo siguiente: "... para mí, fue un poco complicado el tema del lenguaje, pero más que nada porque ahí se habla una lengua en el lugar... pues donde yo fui a estudiar. Y es como que por ratos hablaban español castellano, pero por ratos hablaban gallego o había clases que eran como puramente en gallego [...] pues sí, me costó como un tiempo adaptarme y entender" (Participante E, comunicación personal, 2024). Es fundamental que el docente pueda entender a sus alumnos, pero también es necesario que pueda ser entendido por los mismos. Por lo tanto, la competencia lingüística del docente es indispensable para efectuar una comunicación intercultural efectiva en el aula.

Los estudiantes perciben la competencia lingüística como un punto de conflicto con estudiantes internacionales: "¿Sabes cuál te aplican a veces? «*English is not my first language*», como que lo usan como excusa para no entender" (Participante X, comunicación personal, 2024).

Los participantes del grupo focal de ULACIT vocalizaron los conflictos que han tenido en sus interacciones con estudiantes internacionales: "Yo he tenido problemas también con estudiantes de intercambio, nos dejaron tiradas. Tengo problema especialmente con la gente de Francia" (Participante W, comunicación personal, 2024). Los participantes indican que estos conflictos surgen a partir de trabajos en grupos multiculturales. Las razones se deben a: 1) una comunicación ineficiente: "como que no hay muy buena comunicación porque uno a veces les escribe en el chat y es como, "ay, perdón, pero estoy en la playa, en la montaña, ando en Panamá, ando en Nicaragua" (participante Y, comunicación personal, 2024); 2) *free-riding* o el problema del polizón: "esa vez me tocó con Estados Unidos, pero esa gente no trabajaba. Yo terminé haciendo la mayoría del trabajo con otra compañera" (participante X, comunicación personal, 2024); y 3) tribalismo: "el

problema es que hay veces que hacen como su grupito y no se abren a hablar, a hablarle a otra gente, y solo hablan francés " (participante X, comunicación personal, 2024). Por otro lado, los participantes del grupo focal de UABC no comentaron sobre conflictos con estudiantes de otras culturas o los estudiantes locales.

Los participantes del grupo focal de ULACIT mostraron actitudes etnocentristas hacia las culturas de aquellos estudiantes con los que tuvieron experiencias negativas. Por ejemplo, la participante X no percibe que aprenda de la cultura de sus compañeras francesas: "Yo, les explicaba el 15 de septiembre, los desfiles, porqué se hace el desfile de faroles, la antorcha que viene desde Guatemala, la Feria de la Antorcha y todo eso, no sé qué, no sé cuánto. Entonces dicen que como, o sea, es que hay tanta cultura como que ver. Y yo dije, la verdad es que tenemos mucha cultura, nosotros los latinos, ¿verdad? Normal. Ellos sí son como baguette y cigarros" (Participante X comunicación personal, 2024). Los estudiantes recurrieron a expresarse negativamente de la cultura francesa en repetidas ocasiones, usando estereotipos y generalizaciones.

Sólo una participante puntualizó que el docente intervino en un conflicto: "le dije profe, 'yo estoy teniendo problemas con esto, esto y esto con esta gente aquí', el profe sí supo llevar como el problema, digamos" (participante X, comunicación personal, 2024).

Los participantes comentan que los docentes tienen conocimientos sobre sus culturas de origen y son capaces de reconocer y gestionar las diferencias que hay entre sus culturas. Por ejemplo, la participante A narra la forma en que un docente reconoce y trabaja con las diferencias culturales en los estilos de comunicación: "Durante las semanas de orientación, nos dijeron que muchos veníamos de países, este, como la India o países latinoamericanos, donde quizás hay como 2 dimensiones de la comunicación y del lenguaje, y decimos algo cuando sin embargo hay como un *underlying message*, entonces ellos decían, no, aquí somos muy directos y si es no es no y sí es sí, no es *sí no es un sí, pero en realidad es un no, o más o menos*" (Participante A, comunicación personal, 2024). En un sentido similar, el participante Y del grupo focal de ULACIT puntualiza la importancia de que el profesor tenga conocimientos de la materia que provengan de diferentes culturas o países: "No es como tan occidentalista como otros, que a veces solo se ve como, lo que hacemos en Occidente y que las grandes potencias y todo, o sea, sí pone a veces como ejemplos de Asia, de África, de América Latina" (Participante Y, comunicación personal, 2024).

Se identificaron las siguientes competencias necesarias para los docentes de la educación superior:

- 1) Conocer los elementos esenciales de diversas culturas o países;
- 2) Demostrar conocimiento profundo sobre las costumbres, tradiciones y la sociedad de su cultura;
- 3) Comunicarse en al menos una lengua que entiendan todos los estudiantes en el aula
- 4) Intervenir en los conflictos de naturaleza cultural que surjan entre los estudiantes

Estrategias pedagógicas del docente

Las estrategias incluyeron los ejercicios de discusión, el trabajo en grupos multiculturales, las visitas educativas y otras actividades, tales como los ejercicios de simulación. La investigación determinó 16 prácticas de comunicación intercultural dentro del tema.

Con respecto a los ejercicios de discusión, los participantes señalaron el debate, el intercambio de ideas y la participación de todos los estudiantes. En el caso de la participante A de UABC, comenta que su docente instaba a los estudiantes a fijar el rumbo de la clase y a intercambiar ideas, opiniones y perspectivas con el resto de los estudiantes: “Era un intercambio constante y una disputa entre las ideas, y defensa también. Entonces, creo que de esa manera apoyamos tanto incluir y defender nuestros puntos de vista como estudiantes de ciertos puntos del mundo, y también, pues, otra vez, enriquecernos culturalmente” (Participante A, comunicación personal, 2024). Dentro de los ejercicios de discusión, se identificó la acción de cuestionar los estereotipos o preconcepciones que tienen los estudiantes hacia diversas culturas o países. Las participantes mexicanas comentaron que los estudiantes de la cultura anfitriona percibían a México como un país peligroso e inseguro, por lo que ellas procuraban esclarecer esos puntos de vista con sus experiencias.

Los participantes en ambos grupos focales identifican el trabajo en grupos multiculturales como una estrategia que implementan los docentes con regularidad. La participante X del grupo focal de ULACIT comenta los beneficios del trabajo en grupo, “... convivir con los compañeros, trabajar en grupo y después aprender de otras culturas, y como ver que al final del día, por más opuestas que sean, siempre hay, aunque sea una cosa en la que las culturas se parezcan” (Participante X, comunicación personal, 2024). Los estudiantes coinciden en que el trabajo en grupo les permite aprender de nuevas culturas a través de sus compañeros. Los estudiantes describen la forma en que los docentes contrastan diferentes culturas o países durante la clase, típicamente para ejemplificar casos para la materia. La participante E narra que “hubo clases donde hubo maestros que nos preguntaban a los que veníamos de afuera, si estábamos hablando como de temas sociales o de la infraestructura de las ciudades y todo eso, pues nos preguntaba cómo funcionaba todo eso, a mí que iba de México, a compañeros que iban de Colombia o de Brasil” (Participante X, comunicación personal, 2024).

Los participantes encontraron un punto en común al comentar las dificultades que suponen los localismos o regionalismos de expresiones orales o conceptos académicos: “Estás aquí en Barcelona, y nosotros somos de la cultura de decirle “Muchacha” a las personas, ¿verdad? Al parecer allá decirle “muchacha” a alguien, y más a una mesera, una persona que trabaja es como denigrar” (Participante X, comunicación personal, 2024). Al respecto, los estudiantes de intercambio comparten que: “ellos se tomaban el tiempo, tanto los docentes como los compañeros, en poder explicarnos muy bien a qué se querían referir o en qué contexto nos estaban diciendo las cosas” (Participante D, comunicación personal, 2024).

Los estudiantes locales de ULACIT mencionan que aprenden de los ejercicios de simulación, donde recrean tradiciones o costumbres de alguna cultura en específico. En su caso específico, indicaron haber llevado a cabo el festival hindú *Diwali*. El grupo focal de UABC no identificó ejercicios de simulación entre sus estrategias. Sin embargo, los estudiantes de intercambio desde El Salvador enfatizan en las tradiciones: “la parte donde más nos sentimos como, pues, más queridos fue la parte de la celebración del día de muertos, ¿no? cuando hasta nos dijeron como que participáramos en la creación de un altar” (Participante B, comunicación personal, 2024). Los estudiantes perciben que participar en las tradiciones o días festivos de diferentes culturas promueve su aprendizaje e inclusión.

Otras estrategias identificadas fueron las siguientes: invitar a los estudiantes de diversas culturas a participar en las tradiciones de la cultura anfitriona y explicar los elementos que la componen; enseñar las costumbres, tradiciones e historias de diversas culturas; emplear materiales pedagógicos de orígenes culturales diverso; identificar las diferencias y encontrar los puntos de similitud entre dos o más culturas diferentes; invitar a estudiantes de diversas culturas a compartir el conocimiento sobre su cultura o país de origen; y, organizar paseos escolares a museos, ciudades, pueblos o lugares emblemáticos.

Considerando las participaciones de los estudiantes, se identificaron las siguientes estrategias:

- 1) Reflexionar sobre las experiencias interculturales de los estudiantes;
- 2) promover la participación en clase de estudiantes de diversas culturas;
- 3) debatir e intercambiar ideas con los estudiantes sobre diversas culturas;
- 4) cuestionar las creencias, preconcepciones o estereotipos hacia la cultura anfitriona o la cultura de origen de los estudiantes;
- 5) contrastar las costumbres, tradiciones o los sistemas de valores de diferentes culturas;
- 6) ejemplificar los temas de la materia con casos de diferentes culturas o países;
- 7) explicar los diferentes significados que tienen ciertas expresiones de la comunicación verbal y no verbal a través de diversas culturas;
- 8) invitar a los estudiantes de diversas culturas a participar en las tradiciones de la cultura anfitriona y explicar los elementos que la componen;
- 9) enseñar las costumbres, tradiciones e historias de diversas culturas;
- 10) emplear materiales pedagógicos de orígenes culturales diversos;
- 11) identificar las diferencias y encontrar los puntos de similitud entre dos o más culturas diferentes;
- 12) ilustrar las formas de vida de una cultura o país al investigar sus características socioeconómicas en los últimos años;
- 13) invitar a estudiantes de diversas culturas a compartir el conocimiento sobre su cultura o país de origen;
- 14) recrear las costumbres y tradiciones de diversas culturas por medio de ejercicios de simulación;
- 15) organizar los equipos de trabajo en grupos culturalmente diversos; y,
- 16) organizar paseos escolares a museos, ciudades, pueblos o lugares emblemáticos.

Clima intercultural en el aula

La participante D de UABC comenta que es más fácil intercambiar información sobre su cultura cuando hay más estudiantes que pertenecen a diversas culturas: “A pesar de que es un solo país, tienen diferentes costumbres, tradiciones, entonces, eso es como bastante interesante y siento que de esa manera era como más fácil, como de intercambiar la información, porque era como OK, allá es así, acá en El Salvador se hace de esta manera y pues siempre, eh, había como mucha variedad de formas para poder platicar acerca de nuestras culturas” (Participante D, comunicación personal, 2024). La participante E comparte esta experiencia al describir que convivir con las personas nativas del lugar, aprendió “mucho, no solo de su lengua, sino también de sus costumbres, de cómo comen, de cómo son las relaciones, entre las familias, y también en las clases” (Participante E, comunicación personal, 2024). Adicionalmente, los participantes del

grupo focal en ULACIT coinciden en que la presencia de personas de diversas culturas enriquece el aprendizaje en el aula ya que oferta diferentes perspectivas sobre un mismo tema.

Finalmente, los participantes identifican las prácticas de diálogo intercultural en el aula. Estas incluyen la discusión de las diferencias y similitudes culturales e incluso religiosas que existen entre los estudiantes, así como mantener la mente abierta hacia diferentes perspectivas culturales. Asimismo, los participantes destacan el papel del docente en promover la inclusión en el aula: “siempre trata como de, mantener una inclusión, siempre trata como de combinar las culturas, digamos, o sea, que nosotros aprendamos de la cultura de otros estudiantes de intercambio y ellos aprendan de la de nosotros” (Participante X, comunicación personal, 2024).

Dentro de este tema, se identificaron las siguientes prácticas:

- 1) Construir un ambiente de respeto e inclusión a la diversidad cultural en el aula;
- 2) Promover la presencia de estudiantes de diversas culturas en el aula y en la institución;
- 3) Impulsar el intercambio de información entre los estudiantes sobre las costumbres, tradiciones o las características de la sociedad de su cultura, región, ciudad o país de origen;
- 4) fomentar la creación de vínculos amistosos y académicos estudiante-estudiante y estudiante-docente.

Discusión

Los participantes destacan el rol de los docentes en promover su inclusión en el aula al mostrar actitudes interculturales. En este sentido, la sensibilidad intercultural del docente es elemental para implementar las prácticas de comunicación intercultural en el aula de educación superior. Si los docentes tienen actitudes interculturales positivas, es decir, si creen en la equidad y el respeto entre diversas culturas, ello se relaciona significativamente con la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde también cultiva el aprendizaje intercultural en los estudiantes (DeCuir-Gunby y Bindra, 2022; Basarkod, 2024, p. 4). Mlinar y Krammer (2024) encontraron que la ideología multicultural de los docentes está relacionada con actitudes multiculturales positivas. Asimismo, Khanolainen et al. (2024), encontró que las creencias multiculturales positivas de los docentes predicen positivamente la voluntad de los profesores de promover la inclusión étnica en el aula.

Los hallazgos proveen evidencia de que la multiculturalidad en el aula es elemental para que se puedan implementar las prácticas de comunicación intercultural. Tanto los resultados de la encuesta como los hallazgos cualitativos coinciden en que la presencia de alumnos de diversas culturas estimula la ejecución de actividades de discusión, el trabajo en equipo y el diálogo intercultural.

Los participantes destacaron la importancia de tener una atmósfera de respeto, aceptación y apertura en el aula para poder sentirse cómodos compartiendo su cultura con los demás. Chen et al. (2020) y Day y Beard (2019) encontraron que promover un ambiente seguro de aprendizaje libre de juicios empodera a los estudiantes a expresarse a sí mismos, sus opiniones y sus perspectivas. Similarmente, Plaut et al. (2009, como fue citado en Markey et al., 2021) encontraron que enfatizar el valor de la diversidad en el contexto del aprendizaje y reconocer la diversidad de culturas dentro

de un salón de clases es fundamental para promover el respeto. En una investigación similar, Hooker y Castillo (2020) identifican que el reconocimiento de la interculturalidad y el diálogo de saberes, haceres y querer son necesidades impostergables que deben ser aplicados en todos los niveles y modelos de educación.

Los participantes comentaron que el docente formaba grupos culturalmente mixtos. Reid y Garson (2016) apoyan las aproximaciones intencionales al trabajo en grupo, sobre todo en la preparación, formación y evaluación del trabajo en grupos multiculturales. Los participantes del grupo focal compartieron que los trabajos en grupos multiculturales les permitieron aprender a convivir con personas de diversas culturas y conocer nuevas perspectivas culturales. Reid y Garson (2016) afirman que el trabajo en grupos multiculturales mejora el aprendizaje intercultural en los estudiantes. De la misma forma, Schartner y Liang (2020) afirman que el trabajo en grupos culturalmente mixtos puede ser beneficioso para desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes, al volverlos más empáticos y abrir sus mentes hacia otros.

Los participantes del grupo focal integrado por estudiantes locales comentaron dificultades a la hora de trabajar en equipo con estudiantes de intercambio. Los participantes del grupo focal integrado por estudiantes locales comentaron que la mala comunicación, la incompetencia lingüística en el idioma inglés, el *free-riding* y el tribalismo fueron los principales elementos detrás de los conflictos con sus compañeros de intercambio. En una investigación sobre los desafíos de los trabajos en grupos multiculturales, Popov et al. (2012) llegaron a conclusiones similares. De Hei et al. (2019) encontraron que las buenas experiencias durante el proceso de trabajo en grupos multiculturales se relacionan con un creciente desarrollo en la competencia intercultural de los estudiantes.

Como resultado del conflicto con personas pertenecientes a una cultura específica, los estudiantes locales mostraron actitudes negativas hacia esa cultura a lo largo del grupo focal. Schartner (2020) encontraron que los trabajos en grupos culturalmente mixtos pueden contribuir a la creación de sentimientos negativos hacia otras culturas. Affinito et al. (2023) encontraron que las experiencias multiculturales negativas incrementan el sesgo intergrupalo, en la forma de estereotipaciones, generalizaciones y prejuicios hacia otras culturas. En este sentido, Brown (2019) encontró que el contacto intercultural positivo es crucial para reducir los conflictos interculturales.

En comparación, la investigación de Schartner y Liang (2020) hallaron que los estudiantes de intercambio regresaban con más experiencias negativas en comparación con los estudiantes locales, mientras que esta investigación encuentra lo opuesto: los estudiantes locales hablaron de conflictos mientras que los estudiantes de intercambio no aludieron a ello.

Mustapha et al. (2021) encontraron resultados similares a los de esta investigación: los estudiantes locales revelaron que encontraron desafíos trabajando en equipo con estudiantes de intercambio, sin embargo, no se sintieron especialmente incómodos frente a los estudiantes de intercambio. Asimismo, reportaron que valoran sus interacciones con estudiantes internacionales, ya que así aprenden de diferentes culturas y expanden su visión del mundo (Mustapha et al., 2021).

Los estudiantes de intercambio mostraron actitudes más positivas hacia la diversidad cultural que los estudiantes locales. Las características de un aula multicultural, entonces, puede presentar

tanto beneficios como desafíos. Por ello, es importante que el docente intervenga en los conflictos interculturales entre los estudiantes. De Leersnyder et al. (2021) encontraron que cuando los docentes reconocen y valoran la diversidad cultural en el aula, los estudiantes tienen menos malentendidos culturales y, por lo tanto, menos resultados negativos asociados con estudiar en aulas internacionales.

La investigación encontró discrepancia entre los resultados de la encuesta y los resultados cualitativos con respecto a la resolución de conflictos. Los encuestados están de acuerdo en que los docentes resuelven conflictos interculturales, pero los participantes del grupo focal sólo contaron una ocasión donde intervino el docente. En su investigación, Nam et al. (2023), identificaron que los docentes deben tener conocimiento sobre culturas externas y también sobre los métodos para resolver un conflicto intercultural, ya sea entre estudiantes o entre el docente y sus estudiantes. Sin embargo, se identificó que la investigación sobre la intervención docente en conflictos interculturales en el aula tiene un vacío en la literatura.

Los estudiantes locales identificaron las simulaciones como una estrategia pedagógica intercultural. Las investigaciones recientes alrededor de los ejercicios de simulación se desarrollan a través de videojuegos, juegos de realidad virtual o el aprendizaje *online* en contextos de educación del personal de salud, de estudiantes de administración y estudiantes de un segundo idioma (por ejemplo Jieensi, 2023; Joo y Tuschling, 2022). Los participantes están convencidos de que los ejercicios de simulación en el aula mejoran su aprendizaje sobre otras culturas. Drewelow y Finley (2018) encontraron que después de realizar simulaciones, los estudiantes reevalúan sus perspectivas y progresan hacia una visión global. Levin (2024) identifica las simulaciones como un ejercicio de aprendizaje profundo, donde los participantes adquieren nuevos conocimientos y consiguen la oportunidad de aplicar el pensamiento crítico.

Los hallazgos sobre estrategias pedagógicas concuerdan con aquellos que identifica Barret et al. (2014) y Reid (2015) (como fue citado en Dogan, 2020) para enseñar cultura y desarrollar la competencia comunicativa intercultural en el aula: comparación, experiencia, análisis, reflexión y acción. Estos hallazgos apoyan la hipótesis, ya que las actitudes interculturales del docente, sus competencias interculturales, las estrategias pedagógicas interculturales que implementa y el clima intercultural en el aula son prácticas que mejoran el aprendizaje intercultural de los estudiantes. A partir de la interpretación de los resultados, esta investigación afirma que estos factores están estrechamente interrelacionados, pues sin uno de ellos, no puede existir el resto.

Limitaciones y fortalezas

Las fortalezas de esta investigación recaen en el uso de la metodología mixta, donde los resultados cualitativos y cuantitativos se apoyan mutuamente y fueron analizados por dos investigadores, y avalado por un tercero. Otra de las fortalezas es que el estudio considera las perspectivas de los estudiantes de intercambio y de los estudiantes locales. Por otro lado, las limitaciones de la investigación consideran el sesgo de los encuestados de ULACIT debido a que el resto de las IES participantes se encontraban en periodo vacacional. Para próximas investigaciones se recomienda tener una muestra representativa de las IES en cuestión.

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo planteado al inicio de la investigación, se pudo identificar cuáles son las mejores prácticas de comunicación intercultural que son aplicadas por los docentes en el aula de educación superior para promover el aprendizaje intercultural en los estudiantes de diversas culturas. El análisis del tópico se realizó a través de cuatro preguntas: 1) ¿Cuáles son las mejores prácticas de comunicación?, 2) ¿Cómo son aplicadas las prácticas dentro del aula?, 3) ¿Qué se necesita para mejorar estas prácticas? y 4) ¿Qué piensa el alumno sobre la comunicación intercultural? Para ello, se categorizaron cinco variables, que ayudaron a la obtención de información, desde: competencias y actitudes de los docentes, estrategias pedagógicas interculturales y clima en el aula.

Se considera que la investigación es enriquecedora porque permite conocer las experiencias, conocimientos y reflexiones de los estudiantes en intercambio estudiantil, al mismo tiempo que abre una propuesta de estudio que a largo plazo y con más agenda puede estudiar las nuevas formas y planes dentro del aula y cómo estos se ajustan a un contexto globalizado en donde convergen distintas culturas por “n” cantidad de factores. Lo más importante de este artículo es que toma en cuenta a un sector sumamente diverso, con grandes ideas y actitudes de cambio: la juventud.

Definitivamente, la comunicación intercultural no debe limitar su práctica, mejora y existencia únicamente dentro del aula, pero esta si funciona como un primer lugar para intercambiar, aprender y pensar más allá, para lograr desenvolvernos en otros espacios con autonomía y respeto. Entonces, partiendo de 1) que la comunicación intercultural es un elemento clave que reconoce que todos y todas, independiente de cualquier consideración —étnica, racial, de clase, género, nacionalidad, religión o edad, entre otras— son iguales en la condición humana y en derechos (Stefoni et al., 2016); 2) de que la educación tiene la tarea de asegurar la extensión y la supervivencia de la cultura – que es comunicación- y 3) de que la escuela es un espacio privilegiado para la comunicación que prepara para la comunicación (Hernández, 2018), esta investigación logró identificar que en un salón de clases donde hay varias culturas, con varios idiomas y lenguas, una diversidad en costumbres y tradiciones, la comunicación desde el espectro de empatía, respeto y apertura tiene un papel muy importante para el clima del aula.

No existe una cultura superior a la otra. Los prejuicios y estereotipos que se imponen incluso desde discursos ideológicos, medios de comunicación y estructuras afines al contexto de cada persona sólo crean una brecha que impide el aprendizaje de forma recíproca y limitan el acceso a una sola cultura hegemónica.

La escuela y el equipo docente tienen la responsabilidad de capacitarse en temas como la comunicación intercultural. Sólo conociendo la amplitud del tema, sus oportunidades y retos, puede elevar los pensamientos del alumnado y que éste, en calidad de ciudadano, pueda reconocer y expresarse con autonomía y respeto. No se trata de imponer, sino de crear un espacio de acompañamiento que invite de forma constante a la reflexión del panorama global que se atraviesa. Finalmente, se encontró que las mejores prácticas de comunicación intercultural son aquellas en las que la actitud del docente genera reconocimiento e integración social, donde se promueve la expresión de ideas y la escucha de otras culturas. Las mejores prácticas ocurren cuando se visibiliza al *otro* como parte de y no como ajeno a. (Revisar *apéndice B*)

Finalmente, se destaca que se encontró el desconocimiento de las prácticas implementadas desde la voz del docente. Por la temporalidad en la que se desarrolló esta investigación, no se contó con la participación del profesorado para la técnica como la entrevista, por lo que se sugiere investigar las perspectivas de los estudiantes locales, investigar conflictos entre estudiantes locales y estudiantes de intercambio, y, por último, sensibilizar a la comunidad estudiantil ajena al área de estudio de ciencias sociales.

Referencias

- Affinito, J. S., Antoine, G. E., Gray, K. y Maddux, W. W. (2023). Negative multicultural experiences can increase intergroup bias. *Journal of Experimental social psychology*, 109, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2023.104498>
- Agreda, T. M. (2024). Transformando la educación: el papel de la formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(40), pp. 223-234. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816>
- Ahmed, A. H., Hamed, O. A., y Gocheva, S. (2020). Intercultural conflict and experiences of international students in Turkey. *Open Education Studies*, 2, 201-213. DOI: <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0120>
- Alarcón, J. y Márquez, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios pedagógicos*, 45(2), pp. 7-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200007>
- Alkharusi, H. (2022). A descriptive analysis and interpretation of data from Likert Scales in Educational and Psychological Research. *Indian Journal of Psychology and Education*, 12(2), 13-16. https://squ.elsevierpure.com/files/62602494/A_107_2022.pdf
- Ayala-Asencio, C. E. (2020). Competencias interculturales: Impacto del taller Comunicándonos en la sensibilidad intercultural de personal docente universitario. *Educare*, 2(3), pp. 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.18>
- Bagurs-Pon, S., Rosseló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrado de la metodología mixta en investigación educativa. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1). DOI: <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Basarkod, G., Dicke, T., Allen, K., Parker, P. D., Ryan, m., Marsh, H. W., Carrick, Z. T., y Guo, J. (2024). *Learning and instruction*, 91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101879>
- Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322-330. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>
- D'Andrade, R. (1984). Cultural meaning systems. En R. Schweder y R. LeVine (Eds.), *Culture theory: essays on mind, self, and emotion* (pp. 88-119). Cambridge University Press.
- Day, L., & Beard, K. V. (2019). Meaningful inclusion of diverse voices: The case for culturally responsive teaching in nursing education. *Journal of Professional Nursing*, 35, 227-281. DOI: <https://10.1016/j.profnurs.2019.01.002>

- Deardroff, K. D. (2020). Manual for developing intercultural competencies. UNESCO Publishing; Routledge Focus.
- Deardroff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardroff, D. K. (Ed.). (2009). *Implementing intercultural competence assessment*. SAGE Handbook of intercultural competence. Chapter 28, 477-491.
- DeCuir-Gunby, J. T., y Bindra, V. G. (2022). How does teacher bias influence students?: An introduction to the special issue on teachers' implicit attitudes, instructional practices, and student outcomes. *Learning and Instruction*, 78, 1-3. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101523>
- De Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., y Walenkamp, J. (2019). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 24(2), 190-211. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315319826226>
- De Leersnyder, J., Gundemir, S., y Agirdag, O. (2021). Diversity approaches matter in international classroom: how a multicultural approach buffers against cultural misunderstandings and encourages inclusion and psychological safety. *Studies in higher education*, 47(9), 1903-1920. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1983534>
- Dogan, S. (2020). Teachers' Attitudes and Practices Concerning the Development of Students' Cultural Diversity Awareness and Intercultural Communicative Competence: A Pilot Study in an International School in Hungary. *Working Papers in Language Pedagogy*, 14, 25-54. DOI: <https://doi.org/10.61425/wplp.2020.14.25.54>
- Drewelow, I., y Finley, S. (2018). Developing intercultural empathy through a strategy-based simulation in intermediate Spanish. *Language Learning Journal*, 48(12), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1448433>
- Egitim, S. y Akaliyski, P. (2023). Intercultural experience facilitates majority-group acculturation through ethnocultural empathy: Evidence from a mixed-methods investigation in Japan. *Internacional Journal of Intercultural Relations*, 98(6), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101908>
- Flores, C. M. (2019). La Comunicación Intercultural en la Educación Superior Intercultural, desde los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes: *Revista Universitaria del Caribe*, 23(2), 130-136. DOI: <https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8941>
- Goldstein, S. (2022). A systematic review of short-term study abroad research methodology and intercultural competence outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 26-36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.01.001>
- Hang, Y., y Zhang, X. (2023). The role of intercultural transitional competence in students' transitions on an internationalized campus – a mixed methods study. *International Journal of Intercultural Relations*, 96, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101874>
- Hernández, C., (2018). Educación y Comunicación: Pedagogía y Cambio Cultural. Universidad Nacional de Colombia.

- Hofhuis, J., Jongerling, J., y Jansz, J. (2023). Who benefits from the international classroom? A longitudinal examination of multicultural personality development during one year of international higher education. *Higher Education*, 87(4), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01052-6>
- Hooker, A., y Castillo, L. (2020). La Educación Superior en contextos multiculturales, visión de futuro. *Revista ciencia e interculturalidad*, 26(1). DOI: <https://doi.org/10.5377/rci.v26i01.9880>
- Iñiguez-Berrozpe, T., Valero, D., Flecha, A. y Redondo-Sama, G. (2021). Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(2), 139-156. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634>
- Jieensi, A. (2023). The application of intercultural simulation games in foreign language teaching.
- Joo H., y Tuschling, L. (2022). “Tesla un Grunheide”: growing intercultural competence through role-play simulation. *Die Unterrichtspraxis/teaching German*, 55(2), pp. 222-236. DOI: <https://10.1111/tger.12211>
- Jurtikova, M. (2013). Conflicts between students as Interculturally incompetent behavior. *Procedía Social and Behavioral Sciences*, 106, 696-704. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.080>
- Khanolainen, D., Nesterova, Y., Semenova, e., Fatkhulova, E., y Trach, J. (2024). Teachers’ beliefs and characteristics predictive of their willingness to cultivate a safe, ethnically inclusive school environment. *International journal of educational research*, 127(102420), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102420>
- Levin, O. (2024). Simulation as a pedagogical model for deep learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 142, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104571>
- Leibrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 33. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/129087>
- Maldonado, E. V., y Ayala, C. A. (2023). Interculturalidad en la educación superior para estudiantes indígenas: propuestas para la universidad convencional. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 57, pp. 219-236. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/ACFS.v57i.24107>
- Markey, K., O’Brien, B., Kouta, C. y O’Donnell, C. (2021). Embracing classroom cultural diversity: innovations for nurturing inclusive intercultural learning and culturally responsive teaching. *Teaching and Learning in Nursing*, 16, 258-262. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.01.008>
- Mlinar, K., y Krammer, G. (2021). Multicultural attitudes of prospective teachers: the influence of multicultural ideology and national pride. *International journal of intercultural relations*, 84, 107-118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.07.008>
- Moran, L. M., Procel, M. R. y Jordán, A. E. (2020). La comunicación intercultural como competencia necesaria en el aula universitaria. *Magazine de las Ciencias. Revista de Investigación e Innovación*, 5, pp. 216-235.
- Mustapha, S. M., Ibrahim, F., Suid, S. H., Devarajoo, K., Amirrudin, S., & Abdullah. N. (2021). Influence of International Students on The Local Students’ Life Experiences. *International Journal of Modern Education*, 3(9), 09-23. DOI: <HTTPS://10.35631/IJMOE.39002>

- Nadelson, L., Boham, M., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M., Hall, C., Hoetker, G., Hooley, D., Seok, B., Luchkey, K., Moneymaker, K., Shapiro y M., Zenkert, A. J. (2012). A Shifting Paradigm: Perservice Teachiner's Multicultural Attitudes an Efficacy. *Urban Education*, 47 (6), 1183-1208. DOI: <https://doi.org/10.1177/00420859124449750>
- Nam, B. H., Yang, Y., Draeger, R. (2023). Intercultural communication between Chinese college students and foreign teachers through English corner at an elite language university in Shangai. *International Journal of Intercultural Relations*, 93, 1-12. DOI: <HTTPS://10.1016/j.ijintrel.2023.101776>
- Naz, F. L., Afzal, A., y Khan, M. H. N. (2023). Challenges and benefits of multicultural education for promoting equality in diverse classrooms. *Journal of Social sciences review*, 3(2), 511-522. DOI: <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.291>
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., & Goren, M. J. (2009). Is multiculturalism or colour blindness better for minorities? *Psychological Science*, 20, 444-446. DOI: <https://10.1111/j.14679280.2009.02318.x>
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (8), 63-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890>
- Popov, V., Brinkman, D., Biermans J. A., H., Mulder, M., Kuznetsov, A., y Noroozi, O. (2012). Multicultural student group work in higher education: An explorative case study on challenges as perceived by students. *International journal of intercultural relations*, 36(2), 302-317. <https://www.mmulder.nl/wp-content/uploads/2011/11/Popov-2012-Multicultural-student-group-work-in-higher-education.-An-explorative-case-study-on-challenges-as-perceived-by-students.pdf>
- Reid, E. (2015). Techniques developing intercultural communicative competences in English, language lessons. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 939-943. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.011>
- Reid, R., y Garson, K. (2016). Rethinking Multicultural Group work as intercultural learning. *Journal of Studies in international education*, 21(3). DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315316662981>
- Rizo, M. (2014). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 10(19), pp. 26-42. <https://www.redalyc.org/pdf/687/68726424002.pdf>
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Anthropos.
- Sanhueza, S., Cardona, M. C., Herrera, V., Berlanga, M. J., y Friz, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia*, 46(6), pp. 256-264. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33968022004>
- Schartner, A., y Liang, Y. (2020). Culturally Mixed Group Work and the Development of Students' Intercultural Competence. *Journal of Studies in International Education*, 26(1). DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315320963507>
- Simões, A. (2020). Preparing students for the Global Workplace: Classroom Strategies for Developing English and Intercultural Communication Skills [Conference. 13th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, 9-10 de December, University of Aveiro, Portugal. [https:// 10.21125/iceri.2020.1765](https://10.21125/iceri.2020.1765)

- Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (1987). The analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.4.v810xr0v3224x316>
- Smolcic, E. y Arends, J. (2017). Building Teacher Interculturality. *Teacher Education Quartely*, 44 (4), 51-73. DOI: <https://www.jstor.org/stable/90014089>
- Stefoni C., Rojas M.T., Riedemann A., Stang F. (2019) “Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo” En: Desafíos y propuestas para la educación chilena del siglo XXI. Biblioteca del Congreso Nacional. Thomas, Kinash, Schroll-Marchl, 2010. <https://library.oapen.org/bitstream/id/b4cc2a3d-3fa5-4529-a2d0-424d0c46f6ae/1000245.pdf>
- Ting-Toomey, S. y Dorjee, T. (2019). *Communicating across cultures* (2da ed.). The Guilford Press.
- Thomas, D. C., Brannen, M. Y. y Garcia, D. (2010). Bicultural Individuals and Intercultural Effectiveness. *European Journal Cross-Cult Competence Managerial*, 1, 315-333.
- Veliz-Rojas, L., Bianchetti-Saavedra, A. F. y Silva-Fernández, M. (2019). Competencias interculturales en la atención primaria de salud: un desafío para la educación superior frente a contextos de diversidad cultural. *Cadernos de Saúde Pública*, 35(1), pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00120818>
- UNESCO. (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. UNESCO. <https://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/127160m.pdf>
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- Vallone, F., Dell’Aquila, E., Dolce, P., Morocco, D., y Clelia Zurlo, M. (2022). Teachers’ multicultural personality traits as predictors of intercultural conflict management styles: Evidence from five European countries. *International journal of intercultural relations*, 87, 51-64. I. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.01.006>

Apéndice A.

Resultados escala de Likert

	N	M	SD
Actitudes interculturales del docente	193	1.917	1.064
Muestra interés en los aspectos de diversas culturas	193	1.886	1.241
No muestra miedo o superioridad hacia personas de diversas culturas	193	2.031	1.418
Reconoce que es capaz de aprender de diversas culturas por medio de sus alumnos	193	1.834	1.165
Competencias interculturales del docente	193	2.100	1.012
Es capaz de comunicarse en lenguas o idiomas de diversas culturas	193	2.223	1.240
Resuelve conflictos entre estudiantes de diversas culturas	193	2.238	1.256
Ajusta su conducta (expresión oral, vestimenta, etc.) para evitar ofender a estudiantes de diversas culturas	193	2.067	1.225
Demuestra conocimientos esenciales sobre diversas culturas (costumbres, tradiciones, valores, etc.)	193	1.870	1.131
Estrategias pedagógicas interculturales	193	2.094	1.056
Hace ejercicios de reflexión sobre las experiencias de los alumnos con diversas culturas	193	2.109	1.247
El o la docente hace uso de las redes sociales o las TICs para promover el aprendizaje de diversas culturas entre los estudiantes.	193	2.207	1.314
El o la docente utiliza materiales auténticos (videos, textos, audios, etc.) de diversas culturas para dar sus clases	193	2.005	1.214
El o la docente promueve el trabajo en equipo entre estudiantes de diversas culturas	193	1.907	1.155
El o la docente realiza simulaciones o juegos de rol para promover el aprendizaje de diversas culturas entre los alumnos	193	2.244	1.349
Clima intercultural en el aula	193	1.996	1.032
Crea un espacio seguro donde los estudiantes de diversas culturas pueden discutir sus opiniones e ideas libremente	193	1.777	1.131

En el aula, el o la docente identifica los grupos culturales a los que pertenecen los estudiantes	193	2.269	1.225
El o la docente promueve la escucha de las historias de los alumnos de diversas culturas	193	1.907	1.173
El o la docente promueve la interacción con las producciones artísticas de diversas culturas (novelas, películas, pinturas, fotografías, etc.)	193	2.031	1.258

Nota. Elaboración propia (2024).

Apéndice B.

Análisis temático de los grupos focales

Tema	Categoría	Práctica
Actitudes interculturales del docente	Sensibilidad cultural del	Demostrar interés por aprender de diversas culturas
		Respetar la diversidad cultural Reconocer el valor de la participación en clase de los estudiantes de diversas culturas Motivar a los estudiantes para aprender de diversas culturas Empatizar con los estudiantes de diversas culturas Reconocer, comprender y respetar las percepciones y formas de vida de diversas culturas
Competencias interculturales del docente	Dimensión cognitiva del	Conocer los elementos esenciales de diversas culturas o países
	Dimensión conductual	Demostrar conocimiento profundo sobre las costumbres, tradiciones y la sociedad de su cultura Comunicarse en al menos una lengua que entiendan todos los estudiantes en el aula
	Resolución de conflictos	Intervenir en los conflictos de naturaleza cultural que surjan entre los estudiantes

Estrategias pedagógicas interculturales	Discusión	Reflexionar sobre las experiencias interculturales de los estudiantes
	Actividades	<p>Promover la participación en clase de estudiantes de diversas culturas</p> <p>Debatir e intercambiar ideas con los estudiantes sobre diversas culturas</p> <p>Cuestionar las creencias, preconcepciones o estereotipos hacia la cultura anfitriona o la cultura de origen de los estudiantes*</p> <p>Contrastar las costumbres, tradiciones o los sistemas de valores de diferentes culturas</p> <p>Ejemplificar los temas de la materia con casos de diferentes culturas o países</p> <p>Explicar los diferentes significados que tienen ciertas expresiones de la comunicación verbal y no verbal a través de diversas culturas</p> <p>Invitar a los estudiantes de diversas culturas a participar en las tradiciones de la cultura anfitriona y explicar los elementos que la componen</p> <p>Enseñar las costumbres, tradiciones e historias de diversas culturas</p> <p>Emplear materiales pedagógicos de orígenes culturales diversos</p> <p>Identificar las diferencias y encontrar los puntos de similitud entre dos o más culturas diferentes</p> <p>Ilustrar las formas de vida de una cultura o país al investigar sus características socioeconómicas en los últimos años</p> <p>Invitar a estudiantes de diversas culturas a compartir el conocimiento sobre su cultura o país de origen</p> <p>Reconstruir/Recrear las costumbres y tradiciones de diversas culturas por medio de ejercicios de simulación</p>
	Trabajo en Equipo	Organizar los equipos de trabajo en grupos culturalmente diversos
	Visitas educativas	Organizar paseos escolares a museos, ciudades, pueblos o lugares emblemáticos
Clima intercultural en el aula	Multiculturalidad	<p>Construir un ambiente de respeto e inclusión a la diversidad cultural en el aula</p> <p>Promover la presencia de estudiantes de diversas culturas en el aula y en la institución*</p>

Diálogo intercultural

Impulsar el intercambio de información entre los estudiantes sobre las costumbres, tradiciones o las características de la sociedad de su cultura, región, ciudad o país de origen
Fomentar la creación de vínculos amistosos y académicos estudiante-estudiante y estudiante-docente

Nota. Elaboración propia (2024).

ANEXOS

Los siguientes anexos pueden ser solicitados a los autores del artículo:

Anexo A. Encuesta

Anexo B. Preguntas del grupo focal

Anexo C. Transcripción del grupo focal UABC