

# Interseccionalidad y competencia comunicativa intercultural en la formación docente: estudio en universidades chilenas de frontera

## *Intersectionality and intercultural communicative competence in teacher training: a study in Chilean frontier universities*

Marjorie Tovar-Correal\* <https://orcid.org/0000-0001-5488-0830>

Liliana Pedraja-Rejas\*\* <https://orcid.org/0000-0001-7732-4183>

### Resumen

Este artículo analiza el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural [CCI] en la formación inicial docente [FID], de tres universidades regionales chilenas, emplazadas en contextos de frontera. A partir de 46 entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y autoridades, se identificaron siete categorías que evidencian una incorporación marginal y fragmentada de la interculturalidad en el currículo, así como una brecha persistente entre el discurso institucional y las experiencias formativas reales. El estudio se sustenta en el modelo del árbol de la CCI de Munezane (2025), que organiza la competencia en dimensiones éticas, formativas y prácticas interrelacionadas, representadas como raíces, tronco y hojas, de un proceso dinámico y situado de desarrollo intercultural. Emplea un enfoque interseccional que visibiliza desigualdades asociadas a género, etnicidad y territorio. Los resultados muestran que el desarrollo de la CCI está condicionado por factores institucionales, epistémicos y relacionales, y que su fortalecimiento requiere políticas curriculares integrales y formación docente crítica y contextualizada. Se concluye que promover una educación intercultural situada, que reconozca y aborde estas desigualdades, constituye tanto un desafío como una oportunidad para fortalecer el compromiso ético y político de la docencia, favoreciendo prácticas educativas más justas y democráticas en contextos de diversidad y exclusión estructural.

**Palabras clave:** competencia comunicativa intercultural, interseccionalidad, formación docente, género, etnicidad, universidades de frontera.

### Abstract

*This article analyzes the development of intercultural communicative competence (ICC) in initial teacher education (ITE) at three regional Chilean universities located in border contexts. Based on 46 semi-structured interviews with students, teachers, and academic authorities, seven categories were identified that reveal a marginal and fragmented incorporation of interculturality into the curriculum, as well as a persistent gap between institutional discourse and actual formative experiences. The study is based on Munezane's (2025) tree model of ICC, which organizes competence into interrelated ethical, formative, and practical dimensions, represented as the roots, trunk, and leaves of a dynamic, situated process of intercultural development. It employs an intersectional approach that makes inequalities associated with gender, ethnicity, and territory. The results show that the development of ICC is conditioned by institutional, epistemic, and relational factors, and that its strengthening requires comprehensive curricular policies and critical, context-sensitive teacher education. The study concludes that promoting a situated intercultural education that recognizes and addresses these inequalities represents both a challenge and an opportunity to strengthen the ethical and political commitment of teaching, fostering more just and democratic educational practices in contexts of diversity and structural exclusion.*

**Keywords:** Intercultural communicative competence (ICC), Intersectionality, Initial teacher education, Gender, Ethnicity, Borderland universities

**Fecha de recepción:** 26-05-2025 **Fecha de aceptación:** 23-12-2025



El actual escenario educativo en América Latina, y particularmente en Chile, se caracteriza por una creciente diversidad cultural que pone en tensión a las instituciones formadoras de docentes (Martínez & Mondaca, 2023). Esta situación se ve acentuada en las zonas fronterizas donde convergen comunidades indígenas, flujos migratorios y desigualdades estructurales históricas (Paz *et al.*, 2022). En este contexto, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural [CCI] se reconoce como una necesidad urgente y estratégica para garantizar procesos

\* Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. Correo electrónico: marjorie.tovar.correal@gmail.com

\*\* Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. Correo electrónico: lpedraja@academicos.uta.cl

educativos inclusivos, respetuosos y pertinentes, en coherencia con los principios del ODS 4 (Pedraja-Rejas & Tovar-Correal, 2024; Quintriqueo *et al.*, 2017).

La formación inicial docente [FID], en tanto, debe contribuir a desarrollar una mirada crítica y ética de la diversidad cultural que permita a los futuros docentes reconocer los obstáculos y desafíos que conllevan las relaciones interculturales. Del mismo modo, debe integrar enfoques interculturales que preparen a los futuros docentes para dialogar con la alteridad, facilitando la adquisición de herramientas que les permitan mediar y negociar los conflictos y desacuerdos que se puedan generar en los contextos educativos (Mondaca & Gajardo, 2015; Sánchez *et al.*, 2018; Sanhueza *et al.*, 2016).

Si bien existe consenso en torno a la importancia de la CCI como eje transversal en la formación pedagógica, son escasos los estudios que abordan su vinculación con factores interseccionales como el género y el origen étnico (Tovar-Correal & Pedraja-Rejas, 2025). Este artículo se enmarca en una investigación cualitativa que busca caracterizar las percepciones de estudiantes y académicos de pedagogía en universidades ubicadas en zonas de frontera, con el propósito de comprender cómo estas variables inciden en los procesos de desarrollo de la CCI durante la FID.

En este marco, el enfoque interseccional permite comprender que las identidades sociales no operan como categorías aisladas, sino que se configuran a partir de la interacción simultánea de múltiples ejes como el género, la etnia y la clase, cuyas intersecciones generan condiciones específicas de inclusión o exclusión (Cerdeña & Díaz, 2025). Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para analizar las desigualdades presentes en la formación docente, ya que visibiliza cómo determinadas posiciones sociales inciden en el acceso a oportunidades formativas, en la legitimidad de los saberes y en las relaciones pedagógicas. Incorporar este enfoque en el análisis de la CCI contribuye, por lo tanto, a enriquecer la comprensión del fenómeno y a orientar la construcción de propuestas formativas más justas, contextualizadas y sensibles a la diversidad.

Desde una perspectiva situada, este estudio aporta a los debates de la Historia, las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas al analizar la FID en universidades de frontera, como un espacio atravesado por dinámicas territoriales, relaciones de poder, experiencias subjetivas y desigualdades estructurales que configuran de manera diferenciada el desarrollo de la CCI.

### **Competencia Comunicativa Intercultural: Enfoques y Modelos**

La CCI ha sido definida por diversos autores, como la habilidad para interactuar de manera efectiva con personas de otras culturas, reduciendo los conflictos. Sin embargo, este es un constructo complejo y multidimensional que implica no solo la capacidad de interactuar de forma adecuada y competente en situaciones interculturales, utilizando conocimientos, habilidades y actitudes específicas, sino además adaptarse a las diferencias culturales y lingüísticas del interlocutor (Driscoll & Mondaca, 2024; Eren, 2023; Gonçalves *et al.*, 2020; Luo & Chan, 2022; Martín *et al.*, 2023; Novikova *et al.*, 2022; Schauer, 2024; Trang & Phuong, 2023; Youfi & Brigui, 2024; Yu & Yu, 2024; Zhu *et al.*, 2023).

En el contexto de la formación docente, la CCI adquiere relevancia en la medida que contribuye a generar espacios educativos inclusivos y democráticos, reduciendo tensiones derivadas de la otredad (Carter *et al.*, 2022; Huang *et al.*, 2023; Novikova *et al.*, 2022; Youfi & Brigui, 2024). Su desarrollo implica que los futuros docentes posean, además de habilidades comunicativas interculturales, un posicionamiento ético y crítico frente a la diversidad (Nfor, 2023; Trang & Phuong, 2023; Youfi & Brigui, 2024).

Existen varios modelos teóricos que intentan describir y explicar cuáles son los componentes, procesos y resultados involucrados en el desarrollo de CCI. Si bien, todos coinciden en la necesidad de integrar conocimientos, actitudes y habilidades específicas para la interacción intercultural (Matsumoto & Juang, 2022), difieren en la forma de abordar la complejidad del fenómeno. Algunos modelos ponen énfasis en la naturaleza multidimensional de la CCI (Carrillo, 2021), lo que implica además, procesos dinámicos de interpretación cultural y disposiciones éticas (Nakayama & Martín, 2014; Troncoso, 2018).

El modelo de Byram (1997) concibe la CCI como un constructo complejo que articula dimensiones actitudinales, cognitivas y críticas. Específicamente, incorpora actitudes de apertura hacia la diferencia, conocimientos socioculturales, habilidades para interpretar y relacionarse, así como la conciencia crítica y política del contexto comunicativo (Byram, 2020). Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas, una sensibilidad ética hacia la diversidad y el pensamiento reflexivo en contextos interculturales. En una línea convergente, el modelo de Deardorff (2007) entiende la CCI como un proceso no lineal y evolutivo, sustentado en valores como el respeto, la apertura y la curiosidad, junto con habilidades como la adaptabilidad y la flexibilidad. Esta interacción da lugar a

resultados internos (como el desarrollo de una perspectiva etnorelativa y la transformación del marco de referencia) y externos, evidenciados en una comunicación efectiva y apropiada en contextos diversos. Ambos modelos coinciden en destacar el carácter relacional, ético y transformador de la CCI, más allá de su dimensión instrumental.

Una propuesta complementaria es el Modelo Integrado de Competencia en Comunicación Intercultural [IMICC], desarrollado por Arasaratnam *et al.* (2008), el cual plantea que la empatía, la experiencia previa, la motivación, la disposición hacia otras culturas y la interacción activa constituyen factores fundamentales para lograr una comunicación efectiva en contextos interculturales. En concordancia, Youfi y Brigui (2024) subrayan la relevancia de la adaptabilidad y la flexibilidad como competencias esenciales para responder a la diversidad cultural en las interacciones. Por su parte, otros enfoques destacan la necesidad de fomentar la conciencia sobre normas, valores y patrones de comportamiento cultural (Spitzberg & Changnon, 2009), ya que estos influyen decisivamente en la interpretación y la producción de los actos comunicativos.

Si bien, modelos como los de Byram, Deardorff y Arasaratnam han sido ampliamente utilizados para describir los componentes, procesos y resultados asociados al desarrollo de la CCI, esta investigación adopta el modelo del árbol propuesto recientemente por Munezane (2025). Esta propuesta, construida a partir de las experiencias y reflexiones de docentes, estudiantes universitarios y actores del ámbito público, concibe la CCI como un proceso dinámico, evolutivo y situado, en el que confluyen dimensiones relacionales, contextuales y personales. A través de la metáfora orgánica del crecimiento, el modelo organiza la competencia en tres niveles interconectados: las raíces, que representan los fundamentos éticos y actitudinales; el tronco, que alude a los procesos formativos y disposicionales; y las hojas, que corresponden a los componentes operativos y observables de la competencia. Esta estructura integradora se sintetiza en la Tabla 1.

Tabla 1

**Modelo del Árbol de la CCI de Munezane (2025)**

Elemento del árbol	Significado	Componentes clave	Función
Raíz: El Terreno Común para la Humanidad	Representa los fundamentos esenciales sobre los que se construye la CCI. El 'terreno común' simboliza valores, objetivos y aspiraciones compartidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivos compartidos de paz e igualdad.</li> <li>Enfoque en las similitudes entre culturas.</li> </ul>	Proporcionar una base sólida y estable para el desarrollo de la competencia. Sin esta base, los esfuerzos interculturales pueden ser superficiales o contraproducentes.
Tronco: El Desarrollo Dinámico de la Competencia	Representa el proceso continuo y dinámico de desarrollo de la competencia, simbolizado como una espiral ascendente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación proactiva.</li> <li>Grit (pasión y perseverancia).</li> <li>Poder humano integral (pensamiento lógico, creatividad, empatía, comunicación y conciencia cultural).</li> </ul>	Servir como motor de crecimiento y expansión de la competencia, mediante práctica continua, reflexión y aprendizaje.
Hojas: Los Componentes de la Competencia	Representan los diversos componentes específicos de la CCI. Cada hoja simboliza un aspecto fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento cultural.</li> <li>Habilidades de comunicación intercultural.</li> <li>Actitudes de apertura, respeto, empatía y curiosidad.</li> <li>Resultados internos: adaptabilidad, flexibilidad, visión etnorelativa.</li> <li>Resultados externos: comportamiento eficaz y apropiado.</li> </ul>	Representar la riqueza y complejidad de la competencia, favoreciendo una comprensión más completa y matizada del mundo intercultural.

El modelo del árbol, además de facilitar la comprensión holística de la CCI, enfatiza la necesidad de procesos formativos sostenidos que contribuyan a su desarrollo continuo a lo largo de la vida. Del mismo modo, señala el carácter progresivo de las habilidades necesarias para una interacción intercultural efectiva. Su estructura flexible y adaptable lo convierte en una herramienta pertinente para el diseño de programas de formación docente intercultural, orientados a la adquisición de competencias técnicas, como también a la formación de ciudadanos globales capaces de comunicarse de manera significativa, respetuosa y crítica en contextos culturalmente diversos.

**Interseccionalidad y Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural**

El análisis de la formación docente en contextos diversos exige la incorporación de marcos interpretativos que permitan visibilizar las desigualdades que atraviesan la experiencia educativa (Can *et al.*, 2024; Panes & Lazzaro, 2018).

En este sentido, el enfoque interseccional ofrece una perspectiva crítica para comprender cómo se configuran las trayectorias formativas cuando se entrecruzan múltiples dimensiones de la identidad como el género, el origen étnico, la clase o el territorio.

Esta perspectiva, desarrollada inicialmente por Crenshaw (1989) y ampliada por autoras como Collins (2015) y Misra *et al.* (2021), sostiene que los sistemas de opresión actúan de manera simultánea, generando condiciones específicas de marginalidad o privilegio y de opresión o reconocimiento. En particular, el análisis del género en la comunicación intercultural permite visibilizar las desigualdades estructurales que enfrentan mujeres y niñas, como también impulsar transformaciones orientadas al desarrollo sostenible en los ámbitos educativo, económico y social (Luo & Jiang, 2023). De este modo, la interseccionalidad no se limita a describir la complejidad de las experiencias sociales, sino que desafía los marcos analíticos tradicionales que fragmentan la realidad en categorías rígidas y excluyentes.

Aplicar la perspectiva interseccional al ámbito de la FID implica reconocer que las oportunidades para desarrollar CCI no se distribuyen de forma equitativa entre los sujetos, y que tanto el currículo como las relaciones pedagógicas pueden reproducir, consciente o inconscientemente, ciertas jerarquías culturales (Hagenaars *et al.*, 2025). Esta dimensión cobra especial relevancia en universidades emplazadas en territorios de frontera, donde la diversidad no es solo un dato demográfico, sino una condición estructural del entorno educativo.

En sintonía con esta mirada crítica, el modelo del árbol propuesto por Munezane (2025), permite comprender el desarrollo de esta competencia como un proceso integrador, que incluye actitudes, comportamientos y conocimientos. Al igual que Deardorff, este enfoque reconoce que el desarrollo de la CCI no sigue un trayecto lineal ni homogéneo, sino que está condicionado por las características, trayectorias y disposiciones de cada sujeto. La articulación entre el enfoque interseccional y el modelo de Munezane posibilita una lectura más compleja de la formación docente, al permitir problematizar tanto los contenidos y estrategias pedagógicas como las estructuras institucionales que, de manera explícita o velada, condicionan el acceso a experiencias significativas de aprendizaje intercultural. Esta interacción incide directamente en la forma en que las personas se posicionan frente a la diversidad cultural y en las oportunidades reales que tienen para desarrollar una CCI situada, crítica y transformadora.

Es así como, comprender el desarrollo de la CCI desde una perspectiva interseccional y situada exige analizar no solo los marcos conceptuales que la sustentan, sino también las condiciones institucionales y territoriales en las que se inserta la formación docente (Tovar-Correal & Pedraja-Rejas, 2025). Este enfoque resulta especialmente pertinente en universidades emplazadas en zonas fronterizas, donde la diversidad cultural interpela de manera directa los contenidos, las prácticas y los sentidos de la educación.

### **Formación Inicial Docente e Interculturalidad en Contextos de Frontera**

En Chile, la FID enfrenta importantes desafíos en su capacidad de integrar un enfoque intercultural crítico, especialmente en universidades ubicadas en territorios fronterizos con alta presencia indígena y flujos migratorios. Investigaciones recientes han evidenciado que, a pesar del discurso institucional sobre la inclusión y la diversidad, la interculturalidad tiende a estar ausente o superficialmente tratada en los planes de estudio, los perfiles de egreso y las prácticas de aula (Mora & Sanhueza, 2025; Pedraja-Rejas & Tovar-Correal, 2024; Quintriqueo *et al.*, 2017).

La revisión sistemática de Tovar-Correal *et al.* (2024) revela que gran parte de la producción académica sobre CCI se concentra en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, con escasa atención a las realidades multiculturales de la educación general en contextos homoglosicos<sup>1</sup>. Esta omisión es especialmente crítica en regiones fronterizas de Chile, donde las condiciones geohistóricas configuran escenarios educativos marcados por el contacto e intercambio cultural constante, tanto de personas de otros países, como de personas de origen étnico y regional diverso. De este modo, se genera una interacción que, en la mayoría de los casos, es en la misma lengua pero con fuertes variaciones lingüísticas y culturales (Tovar-Correal & Bustos, 2022).

Además, diversos autores han señalado que la reducida preparación del cuerpo académico en temas de interculturalidad limita la posibilidad de implementar prácticas pedagógicas culturalmente relevantes (Garay *et al.*, 2023; Sanhueza *et al.*, 2016; Wrench *et al.*, 2022). Esta carencia incide en una reproducción de visiones esencialistas de la cultura y del sujeto, en desmedro de enfoques críticos que reconozcan el valor de los saberes subalternos, la agencia pedagógica situada y la justicia epistémica (Quintriqueo & Quilaqueo, 2019).

<sup>1</sup> Los contextos homoglosicos hacen referencia a una misma lengua pero que puede conllevar diferencias lingüístico-discursivas asociadas a diversidad cultural.

Como ha planteado Walsh (2023a), la noción de interculturalidad ha ganado presencia en el discurso institucional, pero su uso frecuente no siempre se traduce en un compromiso real con la transformación social. Cuando se desvincula de los procesos territoriales y de las luchas históricas que le dan origen, corre el riesgo de vaciarse de contenido político y ético. En sus trabajos más recientes, la autora advierte que, al ser instrumentalizada desde arriba, la interculturalidad puede reducirse a una diferencia estetizada, es decir, a una puesta en escena de la diversidad que no implica redistribución del poder, justicia epistémica ni cambios reales en las estructuras educativas. En este sentido, el reconocimiento de la diversidad, si no se acompaña de transformaciones sustantivas en los marcos de validación del conocimiento y en las prácticas formativas, puede terminar reproduciendo las mismas lógicas que pretende cuestionar (Walsh, 2023b).

En consecuencia, se hace necesaria una reconceptualización de la FID desde una perspectiva situada, que incorpore no solo contenidos interculturales, sino también procesos reflexivos sobre las propias posiciones identitarias, los imaginarios sociales y las relaciones de poder que se juegan en el aula (Valverde, 2010). Ello implica asumir la formación en CCI como una práctica ético-política, que articula teoría, subjetividad y compromiso con la transformación social, entendida no solo como aspiración normativa, sino como horizonte pedagógico situado.

### **Metodología**

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, con un diseño de estudio de casos múltiples (Yin, 2018), cuyo propósito es explorar, comprender y comparar las percepciones de estudiantes y docentes acerca de la relación entre género, etnicidad y el desarrollo de la CCI en programas de FID en contextos de frontera. Esta estrategia metodológica permite examinar el fenómeno en profundidad dentro de su contexto real, reconociendo la influencia de las particularidades territoriales, institucionales y curriculares en la configuración de la CCI.

### **Diseño y participantes**

Se seleccionaron tres universidades regionales chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores [CRUCH], ubicadas en zonas fronterizas del norte y sur del país. Si bien difieren en su naturaleza jurídica (dos estatales y una privada con financiamiento público), todas comparten el desafío de formar docentes en territorios marcados por una alta presencia de pueblos originarios, migraciones recientes y desigualdades estructurales. Estas instituciones constituyen los tres casos del estudio, permitiendo observar cómo distintas configuraciones institucionales, políticas y territoriales inciden en la incorporación del enfoque intercultural en la FID.

En cada universidad, el estudio se focalizó en tres programas de pedagogía: Educación Diferencial, Lenguaje y Comunicación y Educación Básica, por su alta matrícula y su relevancia para el sistema escolar en contextos de diversidad. La muestra estuvo compuesta por 46 entrevistas semiestructuradas realizadas entre 2024 y 2025, distribuidas entre 22 estudiantes de distintos niveles, 15 docentes, 6 jefaturas de carrera y 3 decanaturas de facultades de educación. La selección fue intencionada y orientada teóricamente, considerando criterios de diversidad disciplinar, rol institucional, género y autoidentificación étnica, con el objetivo de reflejar trayectorias formativas heterogéneas y posicionamientos múltiples frente al desarrollo de la CCI.

### **Producción y análisis de la información**

La información fue recolectada mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad guiadas por una pauta construida a partir del marco teórico y los objetivos del estudio. Las entrevistas abordaron cuatro dimensiones: concepciones de interculturalidad en la FID, influencia del género y origen étnico en los procesos formativos, rol del cuerpo académico en el desarrollo de la CCI y coherencia institucional y desafíos formativos en contextos de frontera.

Todas las entrevistas fueron transcritas de forma íntegra y organizadas utilizando el software MAXQDA Analytics Pro 24 (versión 24.8.0), lo que facilitó el proceso de sistematización y análisis de los datos. Se llevó a cabo un análisis temático siguiendo la propuesta de Braun y Clarke (2006), el cual se desarrolló en tres momentos: una codificación abierta inicial, la agrupación de los códigos emergentes en categorías y la construcción de temas transversales a partir de los patrones identificados. Aunque el análisis fue mayoritariamente inductivo, se mantuvo un vínculo constante con el marco teórico, lo que permitió interpretar los hallazgos de manera crítica y contextualizada.

En coherencia con el enfoque de casos múltiples propuesto por Yin (2018), se aplicó una síntesis comparativa entre las universidades participantes, lo que permitió visibilizar tanto puntos de convergencia como diferencias significativas en torno al desarrollo de la CCI en contextos territoriales diversos. Las categorías construidas en los resultados, además de responder a los ejes temáticos definidos, también reflejan variaciones significativas entre los tres casos

analizados. Esto permitió observar tensiones específicas y puntos de encuentro en función de las características institucionales y socioterritoriales de cada universidad.

Aunque no se aplicaron procedimientos formales como la triangulación o la devolución de hallazgos, el análisis se desarrolló de manera rigurosa y sostenida, asegurando transparencia y coherencia interna, y considerando la diversidad de perspectivas presentes en los tres casos estudiados. Este enfoque se alinea con los criterios de credibilidad y validez reconocidos en la investigación cualitativa contemporánea, donde la reflexividad, la sistematicidad y la inclusión de múltiples voces constituyen pilares fundamentales del rigor metodológico (Castillo & Vásquez, 2003; Cornejo & Salas, 2011; Moral, 2006).

### Consideraciones éticas

El estudio fue aprobado por los comités de ética institucionales y se desarrolló conforme a los principios de respeto, confidencialidad y consentimiento informado. Las entrevistas se realizaron de manera voluntaria y bajo condiciones acordadas previamente, asegurando que cada participante pudiera decidir libremente su nivel de involucramiento.

Durante el trabajo de campo, se prestó atención a posibles asimetrías en la interacción, especialmente en el caso de estudiantes indígenas, migrantes o mujeres que compartieron experiencias de exclusión. Estas situaciones fueron tratadas con cuidado, reconociendo que los relatos recogidos no solo aportan información, sino que también reflejan trayectorias personales atravesadas por desigualdades. En este marco, la dimensión ética no se entendió como un requisito externo, sino como parte del compromiso con las personas y territorios involucrados en la investigación.

### Resultados

El análisis temático de las 46 entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes, docentes, jefaturas de carrera y decanaturas de tres universidades regionales chilenas permitió identificar siete categorías principales que organizan las percepciones sobre el desarrollo de la CCI en programas de FID en contextos de frontera.

Estas categorías emergen de un proceso inductivo sostenido, en diálogo con los marcos conceptuales del estudio y con atención a las condiciones específicas de los territorios de frontera.

Las dimensiones construidas recogen aspectos estructurales, curriculares, experienciales y relacionales que afectan o median la incorporación del enfoque intercultural en la formación. Asimismo, permiten visualizar cómo inciden los factores como el género, la etnicidad, el posicionamiento institucional y la trayectoria del cuerpo académico en el desarrollo de esta competencia en contextos educativos diversos.

A continuación, se presenta una síntesis de las siete categorías analíticas construidas (Tabla 2), las cuales guían la organización de los hallazgos en esta sección.

Tabla 2

#### Categorías analíticas emergentes y sus aspectos clave

Categoría	Aspectos clave
Presencia marginal de la interculturalidad	Tratamiento superficial, fragmentado y optativo; depende del compromiso individual docente.
Discurso institucional vs. experiencia formativa	Desfase entre lo declarado por las instituciones y lo vivido por estudiantes y docentes.
Identidad étnica y trayectoria formativa	Tensión entre ocultamiento de la identidad étnica y agencia pedagógica crítica.
Género y sensibilidad intercultural	Asociación entre sensibilidad intercultural y rol femenino; desigualdades de trato en aula.
Ausencia de política institucional	Interculturalidad no transversalizada; vacíos curriculares y alta variabilidad formativa.
Formación insuficiente y resistencias académicas	Falta de formación docente en CCI; desconocimiento teórico y resistencias ideológicas.
Descontextualización territorial del currículo	Currículo homogéneo, centrado en visiones folclóricas; desconexión con realidades locales.

### **Presencia marginal de la interculturalidad en la formación docente**

La interculturalidad, aunque reconocida discursivamente como un valor institucional, no se configura como un eje estructurante en los planes formativos. La mayoría de los testimonios coinciden en describir su abordaje como esporádico, superficial y escasamente articulado. Predominan las alusiones simbólicas como celebraciones culturales o contenidos aislados en asignaturas optativas, que no permiten desarrollar competencias profundas ni sostenidas.

Esta fragmentación se ve reforzada por la dependencia del compromiso individual de algunos docentes, más que por una política curricular institucional clara. Dicha lógica, centrada en lo simbólico y sin capacidad transformadora, coincide con lo que Sorkos *et al.* (2025) describen como interculturalidad funcional: una estrategia institucional que mantiene el statu quo, sin cuestionar las estructuras de poder ni las desigualdades culturales en la educación. En este sentido, una estudiante de la Universidad 2 señaló que “no hemos tenido ninguna asignatura que diga interculturalidad. Solamente se habla a veces en orientación, pero depende mucho del profe que lo mencione” (comunicación personal, 11 de octubre de 2024).

En los tres casos analizados, los estudiantes identifican la ausencia de asignaturas específicas o un tratamiento tangencial de la interculturalidad dentro de cursos más generales. Incluso en asignaturas como “Diversidad Cultural” o “Antropología”, el enfoque aparece más orientado a una comprensión conceptual que a una traducción didáctica para la práctica docente. Una estudiante de la Universidad 3 señaló que “nosotros tuvimos una asignatura que se llama Diversidad Cultural [...] pero herramientas, como todo así, yo considero que puede que hayan, pero no sé si se han dicho así como: esto es para que enfrentemos la interculturalidad”. (comunicación personal, 4 de octubre de 2024).

Este desfase entre contenido y aplicabilidad se refuerza por la falta de articulación curricular entre los temas interculturales y las didácticas disciplinares. Como lo señala una estudiante, incluso cuando se abordan contenidos vinculados a culturas locales como la aymara, estos no dialogan con las asignaturas del plan regular: “Día de la Pachamama ya se promueve en ese mes o en una semana y listo. Pero no es constantemente. [...] En la universidad el tema cultural está muy déficit, como muy alejado, muy abandonado” (Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 9 de octubre de 2024).

Desde el relato docente, se reconocen esfuerzos individuales por integrar la interculturalidad a través de electivos, investigaciones o recursos literarios. Sin embargo, estos intentos siguen siendo aislados y dependen más de trayectorias personales que de un mandato institucional. Como explicó un académico, “lo que uno enseña depende de su historia. En mi caso, trabajé en el norte y eso me marcó... pero no todos los colegas tienen esa vivencia, entonces a veces no le dan la importancia que tiene” (Docente, Universidad 1, comunicación personal, 11 de octubre de 2024).

Incluso a nivel de autoridades académicas, se admite que la temática no ha sido prioritaria en el diseño curricular, quedando relegada frente a otros focos como la atención a necesidades educativas especiales. En palabras de una jefatura de carrera, “se atraviesa como un tema dentro de alguna unidad didáctica, en alguna asignatura, pero sin el énfasis que le corresponde. [...] Nos inclinamos mucho a las necesidades educativas especiales, que es lo que más nos compete” (Jefatura de Carrera, Universidad 2, comunicación personal, 29 de octubre de 2024).

En conjunto, estos testimonios reflejan que la presencia de la interculturalidad en la formación docente sigue siendo más discursiva que estructural. Su incorporación como eje transversal aún está pendiente, tanto en términos de diseño curricular como de formación docente, estrategias didácticas y evaluaciones integradas.

### **Discurso institucional y experiencia formativa: un desfase persistente**

Una de las tensiones más señaladas por los participantes del estudio es la distancia entre el discurso institucional y la experiencia formativa real. Si bien las universidades declaran en sus documentos estratégicos, misiones o perfiles de egreso su compromiso con la interculturalidad, este principio no se traduce de manera clara en el diseño curricular, en la estructura de las asignaturas ni en las prácticas pedagógicas cotidianas. La brecha entre lo que se declara y lo que se implementa aparece como una fuente de frustración para estudiantes y docentes, quienes perciben que la interculturalidad opera más como un lema que como un eje estructurante de la FID. Como expresó una estudiante, “nos dicen que somos una universidad intercultural, pero en las clases no se habla de eso. En la práctica profesional uno se da cuenta que no tenemos herramientas para trabajar con niños migrantes o con estudiantes que hablan otra lengua”. (Estudiante, Universidad 1, comunicación personal, 27 de noviembre de 2024).

En las entrevistas, esta brecha se expresa a través de múltiples dimensiones. Por un lado, se constata la ausencia de lineamientos claros o marcos institucionales que orienten la integración de la CCI en los programas de pedagogía. Por

otro lado, se evidencia una falta de seguimiento pedagógico respecto de cómo se implementa este enfoque, tanto en las clases como en la formación práctica. En palabras de una estudiante, “yo creo que. A ver, es que cada uno tiene su forma de enseñar, pero no hay algo claro desde la universidad sobre cómo trabajar lo intercultural”, (Estudiante, Universidad 3, comunicación personal, 3 de diciembre de 2024).

La escasa sistematización institucional se ve reflejada en la falta de mecanismos de evaluación del desarrollo de esta competencia en el estudiantado. No existen criterios comunes ni actividades de retroalimentación que permitan diagnosticar aprendizajes, debilidades o avances en este ámbito. Como señaló una estudiante, “uno pasa por la carrera sin que nadie pregunte cómo aplicaste la interculturalidad. No es parte de las evaluaciones, ni siquiera en la práctica”. (Estudiante, Universidad 3, comunicación personal, 4 de diciembre de 2024).

En algunos casos, se menciona que la interculturalidad aparece en ciertos momentos del calendario académico o en eventos conmemorativos, pero no como parte orgánica del proceso formativo. Esto contribuye a que el discurso institucional pierda fuerza y legitimidad entre quienes transitan la formación. En palabras de una estudiante, “sí se promueve, claro, pero son cosas como simbólicas. Una charla, una feria, una actividad que dura una semana y luego no se vuelve a hablar del tema” (Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 11 de octubre de 2024).

Este desfase también es reconocido desde el nivel académico, donde algunas autoridades admiten que, aunque el discurso intercultural existe, falta una bajada sistemática al nivel operativo y curricular. El resultado es una formación que oscila entre la voluntad individual de ciertos docentes y la inercia de una estructura que no incorpora el enfoque de manera transversal ni situada. Como reconoció una decana, “es cierto que falta formación intercultural en los académicos, pero también faltan líneas institucionales que orienten ese trabajo. A veces se deja al interés personal del docente” (Decana, Universidad 3, 28 de enero de 2025).

Estos hallazgos sugieren que la interculturalidad, a pesar de su valor declarativo, no ha logrado constituirse en un compromiso pedagógico efectivo. Mientras persista la distancia entre el decir institucional y el hacer formativo, el estudiantado seguirá transitando carreras que proclaman la diversidad pero no la integran críticamente en sus prácticas.

### **Identidad étnica y trayectoria formativa: entre el silencio y la agencia**

En los tres casos analizados, la pertenencia étnica emerge como un factor que estructura significativamente la experiencia formativa de estudiantes que se autoidentifican como indígenas, afrodescendientes o provenientes de contextos rurales o migrantes. Sin embargo, dicha experiencia se vive de forma ambivalente: por un lado, a través del silenciamiento o la necesidad de invisibilizar la identidad, y por otro, como fuente de reflexión crítica y agencia pedagógica.

“Yo soy mapuche, pero aquí nadie me pregunta por eso. A veces siento que tengo que dejarlo afuera para poder estar en la universidad. Igual, eso me ha hecho pensar más cómo yo quiero ser profesora y trabajar distinto con los niños”.

(Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 18 de abril de 2025)

Muchos relatos evidencian que la universidad no constituye un espacio seguro para la expresión de la identidad étnica, lo que genera estrategias de autocensura como forma de resguardo ante miradas estigmatizantes o actitudes discriminatorias. Este fenómeno se agudiza en contextos formativos marcadamente monolingües y monoculturales, donde se presupone una homogeneidad cultural que invisibiliza la diversidad. Como señaló una estudiante, “yo nunca mencioné que era aymara porque cuando lo hice en el colegio me dijeron que no lo dijera más... Aquí [en la universidad] igual, siento que si hablo diferente, me miran raro” (Estudiante, Universidad 3, comunicación personal, 23 de septiembre de 2024).

A pesar de este contexto de invisibilización, también se registran testimonios que dan cuenta de procesos de afirmación identitaria que se activan precisamente por contraste con la experiencia de exclusión. Estas trayectorias permiten a algunos estudiantes posicionarse críticamente frente al currículum, las prácticas docentes y los imaginarios que circulan en la formación.

“Yo soy hija de migrantes peruanos. Siempre tuve que explicar de dónde era. En pedagogía me di cuenta que nadie nos enseña cómo incluir, solo nos dicen que ‘no hay que discriminar’. Pero eso no sirve si no entiendes cómo viven los otros”.

(Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 11 de octubre de 2024)

Este tipo de agencia, aunque emergente, se presenta como una respuesta pedagógica situada: las propias vivencias de discriminación o exclusión étnica se convierten en insumo para pensar una docencia distinta, más abierta a la diversidad y al reconocimiento epistémico de los saberes subalternos. Como señaló una estudiante, “para mí no es solo hablar bien... es saber mirar al otro, saber cuándo uno no tiene que hablar, cuándo tiene que escuchar” (Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 29 de agosto de 2024).

También se identifican experiencias que dan cuenta de cambios en la percepción cultural a nivel escolar, observados por estudiantes en práctica. En estos casos, se constata que la identidad aymara comienza a adquirir legitimidad entre las nuevas generaciones, lo que contrasta con vivencias previas de estigmatización.

En el colegio en el que voy, los niños reconocen más el valor de esta cultura en la sociedad. [...] Antes era como un estigma decir que uno era aymara. [...] Ahora como que se está normalizando eso, porque igual es importante reconocer la cultura que se encuentra acá en el país.

(Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 29 de octubre de 2024)

De este modo, la dimensión étnica en la formación docente no ha sido suficientemente reconocida ni abordada por las instituciones formadoras. Mientras se mantenga en los márgenes del discurso oficial, serán los propios sujetos quienes, desde la vivencia, configuran modos alternativos de nombrarse, resistir y enseñar. Esta tensión entre silencio y agencia representa una de las claves más significativas para pensar la interculturalidad desde una perspectiva situada, pedagógica y crítica. Como plantea Collins (2015), las posiciones sociales no se organizan en jerarquías simples, sino en intersecciones múltiples de raza, clase, género y etnicidad, que producen formas específicas de marginalidad y resistencia dentro de los sistemas educativos.

### **Género y sensibilidad intercultural: disposiciones diferenciadas**

El análisis de los testimonios recogidos evidencia que la construcción de la CCI también se ve atravesada por las marcaciones de género dentro del proceso formativo. Particularmente, se observa una tendencia a asociar la sensibilidad intercultural con las estudiantes mujeres, quienes expresan una mayor disposición afectiva y ética frente a contextos de diversidad cultural. Esta asociación, aunque inicialmente valorada positivamente, también refuerza estereotipos naturalizados que vinculan el cuidado, la empatía y la preocupación por el otro con cualidades femeninas. Como expresó un estudiante, “no sé si ocurrirá, pero uno ve que las mujeres como que están más al tanto de estos temas” (Estudiante, Universidad 3, comunicación personal, 3 de diciembre de 2024).

Estos imaginarios, que se reproducen tanto entre docentes como entre pares, tienden a atribuir a las mujeres estudiantes una vocación natural hacia la inclusión o el acompañamiento, especialmente en carreras como Educación Diferencial o Básica. Sin embargo, esta percepción esencializa el rol de las mujeres en el ámbito educativo y desresponsabiliza a los varones del desarrollo de competencias vinculadas al respeto por la alteridad cultural. Como señaló un docente, “las chiquillas de diferencial tienen como ese algo más... se nota que quieren ayudar, son más comprometidas con los niños que vienen de otras realidades” (Docente, Universidad 2, comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

Junto con estas disposiciones diferenciadas, también emergen testimonios que problematizan la reproducción de prácticas pedagógicas sexistas en la relación docente-estudiante, lo que afecta de forma directa la posibilidad de acceso equitativo al conocimiento. Se mencionan casos en que las estudiantes mujeres son subvaloradas o tratadas con condescendencia, especialmente por parte de profesores que mantienen lógicas jerárquicas tradicionales.

“Si voy a entrevistar a un profesor que es muy machista, obviamente va a denigrar a mi compañera que es mujer. [...] Va a decir: esta no me va a entender porque todavía existen profes así. [...] A mí el profe me va a querer enseñar más a mí que a mi compañera.”

(Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 3 de octubre de 2024)

Estas desigualdades se ven acentuadas por la ausencia de un enfoque explícito de género en la FID. Aunque el tema puede estar presente en ciertos cursos o ser mencionado por algunos docentes, su tratamiento suele ser superficial y altamente dependiente de iniciativas individuales. Como señaló una estudiante, “sí, la verdad creo que el género siempre es un tema importante, pero no se trabaja mucho, queda en lo superficial o depende del profesor que lo quiera abordar” (Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 5 de septiembre de 2024).

Este relato da cuenta de cómo el género es tratado como un tópico menor, sin transversalización ni herramientas críticas que permitan al estudiantado analizar sus propias experiencias o las prácticas docentes desde una mirada interseccional.

No obstante, estas disposiciones diferenciadas deben ser interpretadas con cautela. Si bien, la mayor sensibilidad intercultural expresada por mujeres estudiantes puede entenderse como una forma de agencia situada, también es necesario problematizar el riesgo de que dichas prácticas sean interpretadas desde una lógica esencialista que las naturaliza y despolitiza.

Vincular automáticamente la empatía o el cuidado con lo femenino contribuye a reproducir una división sexual del trabajo afectivo en la docencia, asignando a las mujeres la responsabilidad de contener, mediar o “comprender” al otro, mientras se exime a los varones de este tipo de compromiso pedagógico. Esto se relaciona con lo que Vilà (2006) denomina como “división afectiva del trabajo docente”, donde a las mujeres se les atribuyen responsabilidades de contención emocional como parte de una pedagogía feminizada no reconocida ni remunerada.

Esta lógica, lejos de potenciar una formación docente transformadora, refuerza jerarquías de género al interior del aula y del campo profesional. Por ello, resulta urgente avanzar hacia una formación que no solo reconozca la diversidad identitaria del estudiantado, sino que habilite condiciones para que todas las personas, más allá de su género, desarrollen una CCI crítica, situada y éticamente fundamentada.

### **Formación docente sin política institucional: entre el interés personal y el vacío curricular**

Uno de los hallazgos más consistentes del estudio es la constatación de que el desarrollo de la CCI no responde a una política institucional clara ni estructurada sino que depende, en gran medida, de la voluntad individual de algunos docentes o de la motivación personal de estudiantes que buscan integrar esta perspectiva en sus trabajos de investigación. Esta falta de orientación institucional se traduce en vacíos curriculares, ausencia de objetivos específicos y alta variabilidad en las trayectorias formativas, incluso dentro de una misma carrera. Como señaló una estudiante, “[...] Ciertamente, no he tenido muchos ramos donde se hable de estos temas, depende del profe, la verdad” (Estudiante, Universidad 3, comunicación personal).

Esta dependencia del interés personal genera una formación desigual, donde el acceso a contenidos y experiencias significativas en torno a la interculturalidad no está garantizado por la malla ni por los perfiles de egreso, sino por factores aleatorios. Algunos estudiantes relatan que han podido abordar la temática solo en electivos, talleres opcionales o asignaturas que no pertenecen al eje disciplinar de su formación. En este sentido, una estudiante comentó: “Yo tomé un electivo aymara porque me gusta mucho la cultura. [...] Pero lo hacen con mucha escasez y muy en específico” (Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 9 de octubre de 2024).

A nivel docente, se identifican esfuerzos valiosos por incluir contenidos y problemáticas vinculadas a la interculturalidad (por ejemplo, a través de la narrativa latinoamericana o el análisis de contextos escolares diversos), pero estos siguen siendo casos excepcionales y no parte de un diseño sistemático. Como explicó un docente, “Ahora sí, lo concreto más. [...] Hago la separación bien grande de lo que dice Latinoamérica en la novela indigenista y lo que emerge desde la narrativa chilena en los procesos de dictadura” (Docente, Universidad 3, comunicación personal, 3 de diciembre de 2024).

Incluso desde la perspectiva institucional, se reconoce que el enfoque intercultural no ha sido tematizado como parte de una política activa en la formación docente. Las autoridades mencionan que si bien hay apertura y compromiso en el discurso, no existen estructuras, incentivos ni marcos formales que guíen este trabajo. Como señaló una jefatura de carrera, “se atraviesa como un tema dentro de alguna unidad didáctica, en alguna asignatura, pero sin el énfasis que le corresponde. [...] Nos inclinamos mucho a las necesidades educativas especiales, que es lo que más nos compete” (Jefe de Carrera, Universidad 2, comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

El resultado de esta carencia institucional es un currículum fragmentado, en el que la interculturalidad aparece como un tema accesorio, más que como una dimensión crítica del proceso educativo. Además, la falta de evaluaciones, retroalimentación y seguimiento dificulta que los aprendizajes se traduzcan en competencias transferibles al ejercicio profesional.

En síntesis, sin una política institucional clara, la formación en CCI queda librada a la buena voluntad y al azar. Esto reproduce desigualdades formativas, debilita el compromiso con una pedagogía situada y desactiva el potencial transformador del enfoque intercultural en contextos marcados por la diversidad y la desigualdad estructural.

### **Resistencias académicas y formación insuficiente en CCI**

Uno de los principales obstáculos identificados en el desarrollo de la CCI es la falta de preparación del cuerpo académico, tanto en los aspectos conceptuales del enfoque como en su implementación pedagógica. Esta carencia

no es solo técnica, sino que está atravesada por resistencias ideológicas, prejuicios normalizados y desconocimiento epistemológico, que dificultan la construcción de una formación crítica y situada. Como reconoció un docente, “a veces uno no toca esos temas porque no sabe bien cómo hacerlo, o porque no quiere decir algo que después le juegue en contra” (Docente, Universidad 3, comunicación personal, 23 de septiembre de 2024).

Estas resistencias se manifiestan en la ausencia de espacios de formación docente continua en interculturalidad, así como en el escaso diálogo entre saberes locales, enfoques interseccionales y el quehacer académico cotidiano. Algunos docentes perciben la interculturalidad como una temática ajena a sus áreas disciplinares o como un campo ideológico que no les corresponde abordar. Al respecto, un docente señaló que “hay profesores que son muy buenos en su área, pero no tienen formación en temas de diversidad. Y cuando uno quiere hablar de racismo o género, dicen que eso es ideología. Entonces, se cierra la conversación” (Docente, Universidad 1, comunicación personal).

A ello se suma una cultura institucional que no siempre promueve la reflexión crítica ni la autorrevisión de los propios sesgos, lo cual refuerza un modelo docente centrado en la transmisión de contenidos y no en la construcción dialógica del conocimiento. La formación insuficiente, por tanto, no solo afecta los contenidos, sino también las disposiciones relacionales y éticas que requiere una práctica pedagógica intercultural.

Desde la perspectiva estudiantil, esta falta de preparación se traduce en experiencias de silenciamiento, indiferencia o minimización de las problemáticas asociadas a la diversidad cultural y social. La ausencia de herramientas concretas por parte del cuerpo académico se percibe como una barrera para establecer un diálogo genuino con la alteridad. Al respecto, un estudiante refirió que “nunca hemos tenido un profe que diga: esto se trabaja así desde la interculturalidad. Solo algunos lo mencionan al pasar, y otros ni siquiera creen que sea necesario hablar del tema”, (Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 6 de agosto de 2024).

La ausencia de una formación sistemática también se evidencia en los propios relatos estudiantiles, donde se expresa una conciencia crítica respecto a los vacíos formativos. En estos casos, el conocimiento sobre culturas o realidades específicas proviene más de búsquedas personales que del currículo formal, lo que subraya la necesidad de integrar contenidos sobre migración, racismo y diásporas africanas como parte del enfoque intercultural.

La verdad, nada. Siendo muy sincera, tengo que educarme respecto a los migrantes. Sé lo poco que he leído dentro de lo que es mi formación académica como futura docente. [...] Conozco un poco más sobre los haitianos, como que ellos son el primer pueblo que logró independizarse, y eso generó bloqueos económicos hacia ellos, lo cual los volvió una población un poquito más pobre. Eso mismo los llevó a empezar a emigrar y viajar a otros lugares buscando mejores oportunidades.

(Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 13 de agosto de 2024).

Este tipo de conciencia formativa, aunque valiosa, no debiera depender exclusivamente del interés individual. Una formación docente intercultural exige condiciones institucionales que habiliten el análisis crítico de las desigualdades históricas y actuales, y que proporcionen marcos conceptuales y pedagógicos para actuar en contextos de diversidad y exclusión.

### **Escasa contextualización territorial del currículo**

Una de las críticas más persistentes en los tres casos analizados es la desconexión entre el currículo de FID y las realidades socioculturales del territorio. A pesar de que las universidades están emplazadas en contextos fronterizos caracterizados por una alta diversidad étnica, migrante y lingüística, el diseño curricular mantiene una estructura centralizada, homogénea y poco receptiva a las particularidades locales. Un estudiante señaló que “muchos profes vienen de otras regiones y no conocen bien las realidades locales. Eso se nota en cómo explican los temas o en los ejemplos que usan” (Estudiante, Universidad 3, comunicación personal).

Desde el relato estudiantil, se percibe que los contenidos curriculares y las metodologías de enseñanza no dialogan con las experiencias ni los conocimientos de estudiantes y comunidades originarias o migrantes. La formación se centra en marcos estandarizados, definidos desde lógicas urbanas, lo que impide aprovechar el entorno como recurso pedagógico y como espacio de saber legítimo. Como señaló un estudiante “yo siento que es muy general. Como que no se considera que acá estamos en una zona distinta, con realidades distintas”. (Estudiante, Universidad 1, comunicación personal, 30 de octubre de 2024).

Sin embargo, también emergen experiencias formativas que intentan conectar con las trayectorias y orígenes culturales del estudiantado. En algunos cursos, se promueve el análisis de casos diversos y se impulsa la idea de

que conocer el contexto del estudiante es un deber ético para una enseñanza significativa y justa. En este sentido, un estudiante refirió que “nos ponen diferentes casos. Siempre está el caso del alumno que viene de una cultura diferente. [...] Nos inculcan que si el origen del estudiante es desconocido para nosotros, debemos investigarlo. [...] Eso facilita mucho el sentido de pertenencia del estudiante” (Estudiante, Universidad 2, comunicación personal, 12 de agosto de 2024).

Estas experiencias, si bien valiosas, son aún aisladas y dependen de ciertas asignaturas o docentes particulares. A nivel institucional, persiste una visión reducida de la interculturalidad, limitada casi exclusivamente al ámbito indígena y sin una integración crítica de las demás formas de diversidad presentes en el territorio.

He observado que hay un distanciamiento muy grande entre lo que es la interculturalidad y cómo se maneja en la universidad, y lo que es la interculturalidad dentro de la formación docente. [...] La universidad pone la interculturalidad más como una visión indigenista, de replicar fiestas, conductas, patrones. [...] Y no en esta reflexión de lo que es el real contexto intercultural, a partir de la diversidad. (Docente, Universidad 1, comunicación personal, 30 de octubre de 2024).

Esta reducción simbólica impide desarrollar una formación docente capaz de responder pedagógica y éticamente a los desafíos de contextos escolares cultural y lingüísticamente heterogéneos. En vez de trabajar con una noción crítica y situada de la interculturalidad, se privilegian enfoques folclóricos o celebratorios, desvinculados del territorio y de sus problemáticas estructurales.

En síntesis, el estudio revela una deuda formativa en la contextualización del currículo docente. Superarla implica no solo revisar contenidos, sino reconocer el territorio como fuente de saber y como escenario formativo. Solo así será posible formar docentes capaces de responder a las complejidades de los entornos fronterizos y de promover una pedagogía intercultural crítica, transformadora y arraigada.

## Discusión

Los hallazgos evidencian que el desarrollo de la CCI en la FID no responde a un proceso lineal ni equitativo, sino que está condicionado por estructuras curriculares rígidas, prácticas institucionales fragmentadas y relaciones pedagógicas atravesadas por jerarquías culturales y de género.

En este contexto, el modelo del árbol propuesto por Munezane (2025) resulta ser un marco teórico fecundo para interpretar dicha complejidad, al ofrecer una visión integradora de la CCI a partir de sus dimensiones éticas (raíces), formativas (tronco) y expresivas (hojas). Los resultados muestran que estas dimensiones no se desarrollan de manera armónica. Las raíces aparecen debilitadas por una comprensión reduccionista de la interculturalidad, frecuentemente asociada a celebraciones folclóricas o a visiones esencialistas. El tronco, entendido como el espacio de consolidación formativa, se ve obstaculizado por la ausencia de políticas institucionales claras y coherentes. Las hojas, es decir, las manifestaciones prácticas de la competencia, dependen en gran medida de trayectorias personales más que de un diseño formativo intencionado.

La incorporación del enfoque interseccional permitió visibilizar cómo las posiciones identitarias (género, etnicidad, territorialidad) influyen de manera diferenciada en el acceso a oportunidades formativas y en las posibilidades reales de desarrollar una competencia intercultural situada. Particularmente, las estudiantes mujeres manifestaron una mayor disposición empática y reflexiva frente a la alteridad, aunque dicha disposición fue frecuentemente interpretada desde claves estereotipadas que asocian la sensibilidad cultural con lo femenino, reproduciendo una división afectiva del trabajo pedagógico (Tovar-Correal & Pedraja-Rejas, 2025). Del mismo modo, estudiantes indígenas o migrantes relataron experiencias de ocultamiento identitario que, paradójicamente, también habilitaron procesos de agencia pedagógica crítica orientados al reconocimiento y la transformación.

Una dimensión crítica que atraviesa transversalmente los tres casos estudiados corresponde al rol del cuerpo académico y a su escasa preparación en enfoques interculturales e interseccionales. Esta limitación no solo restringe el desarrollo de la CCI, sino que refuerza marcos formativos de corte tecnocrático, desvinculados de los desafíos territoriales. Los resultados evidencian que, en muchos casos, esta falta de formación deriva en resistencias explícitas o implícitas, donde algunos docentes desestiman la interculturalidad por considerarla ideológica o ajena a su área disciplinar, generando un clima de desvalorización que inhibe el desarrollo de la competencia.

Como advierte Walsh (2023a), cuando la interculturalidad no se articula con un horizonte ético-político ni con la justicia epistémica, corre el riesgo de reducirse a un dispositivo meramente retórico, sin efectos transformadores reales. En este sentido, una interculturalidad crítica exige no solo la incorporación de nuevos contenidos, sino también

un descentramiento de los saberes hegemónicos y una apertura institucional a otras formas de conocimiento (Garay *et al.*, 2023; Pedraja-Rejas & Tovar-Correal, 2024).

Desde esta perspectiva, la CCI no puede ser entendida como un conjunto de habilidades funcionales, sino como una práctica pedagógica situada, relacional y crítica, que requiere condiciones institucionales, políticas curriculares y procesos reflexivos sostenidos (Ailauova *et al.*, 2024). La frontera, concebida como categoría socioterritorial y epistémica, se configura así no solo como escenario de complejidad cultural, sino también como espacio de posibilidad para la reconfiguración del saber pedagógico y de las relaciones educativas.

En este marco, la lectura de los hallazgos a la luz del modelo del árbol de la CCI confirma su potencial explicativo para comprender cómo las dimensiones éticas, formativas y prácticas se desarrollan de manera desigual en contextos de frontera. Las raíces de la CCI se debilitan cuando la interculturalidad es abordada desde enfoques reduccionistas o folclorizantes, centrados en la reproducción de símbolos culturales más que en la formación de una conciencia crítica y ética (Walsh, 2023a). El tronco se ve afectado por la falta de articulación entre el discurso declarativo de inclusión y las prácticas reales en el aula, fenómeno ampliamente documentado en contextos educativos latinoamericanos (Bengoa, 2000). En el nivel de las hojas, se observa una expresión desigual de la CCI: mientras algunas trayectorias formativas evidencian signos de agencia pedagógica, especialmente en estudiantes que se reconocen como parte de pueblos originarios o que provienen de contextos migrantes, estas experiencias permanecen aisladas y no cuentan con un respaldo sistemático desde el currículo ni desde la formación del cuerpo académico.

Dichas expresiones prácticas, ancladas en vivencias personales y a relaciones situadas, se alinean con una comprensión de la CCI como un proceso social, adaptativo y relacional, condicionado por el entorno histórico e intercultural en el que se despliega (Quintriqueo *et al.*, 2017).

### **Enfoque interseccional: visibilizar las capas de desigualdad en la formación docente**

Un aporte central de este estudio es la incorporación del enfoque interseccional como lente analítica. Lejos de entender la diversidad como un atributo estático, este enfoque permitió evidenciar cómo la interacción entre género, etnicidad y territorio configura condiciones diferenciadas de acceso, participación y validación dentro de la formación docente (Collins, 2015; Crenshaw, 1989).

Bajo esta óptica, los hallazgos muestran que las raíces, el tronco y las hojas del modelo de Munezane no se desarrollan de forma igual en todos los sujetos. Por ejemplo, las estudiantes mujeres, especialmente en carreras feminizadas, tienden a expresar una mayor sensibilidad hacia la alteridad, pero esta disposición también está atravesada por estereotipos de género que las asocian con funciones de cuidado, reforzando una distribución desigual del trabajo afectivo en el aula (Vilà, 2006). Esta situación requiere ser transformada, ya que la perpetuación de dichos estereotipos limita el desarrollo de una práctica docente equitativa y co-responsable. Además, invisibiliza el potencial aporte de todos los estudiantes, sin distinción de género, en la construcción de vínculos pedagógicos sustentados en el respeto, la empatía y el reconocimiento de la diversidad.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento y cultivo de dicha sensibilidad no pueden desvincularse de la responsabilidad ética del cuerpo académico frente al Otro, entendida como un compromiso moral que va más allá de la mera tolerancia. Tal como plantea Marolla y Riquelme (2025), este enfoque exige promover activamente el respeto por la dignidad de cada estudiante y construir espacios educativos seguros, inclusivos y equitativos, donde la alteridad sea reconocida y valorada como un principio fundamental de la práctica educativa.

De manera similar, los estudiantes indígenas o migrantes experimentan formas de exclusión o silenciamiento institucional, pero también emergen como actores capaces de generar prácticas transformadoras, lo que confirma la necesidad de avanzar hacia una pedagogía que reconozca la agencia epistémica del estudiantado y la riqueza de las trayectorias identitarias no normativas (Juang & Hwang, 2024; Pevic *et al.*, 2024). Sin embargo, como advierten Neugebauer *et al.* (2024), la presencia de docentes con antecedentes migratorios no garantiza por sí sola una mejora en el rendimiento académico de estos estudiantes, especialmente si no va acompañada de un cuestionamiento profundo a las prácticas institucionales y a los modelos de formación pedagógica dominantes. Esto subraya que el reconocimiento de la diversidad debe ir de la mano con transformaciones estructurales en los marcos epistemológicos y relacionales de la educación.

En línea con lo propuesto por Tubino (2005), una verdadera educación intercultural no puede limitarse al reconocimiento simbólico de la diversidad, sino que debe comprometerse activamente con el desmantelamiento de las estructuras de desigualdad que la invisibilizan. Esto implica no solo revisar el currículo, sino también

repensar las relaciones pedagógicas, los sistemas de evaluación y los referentes culturales que se legitiman en los espacios formativos. Desde esta perspectiva, resulta fundamental que las instituciones educativas desarrollen prácticas interculturales intencionadas, que superen la mera coexistencia y promuevan activamente la comprensión intercultural, el respeto recíproco y la expresión cultural compartida, tanto en los contenidos curriculares como a través de acciones concretas (Basarkod *et al.*, 2024).

En suma, el estudio aporta evidencia para afirmar que la CCI no puede entenderse como una técnica comunicativa ni como una habilidad interpersonal, sino como una práctica política y ética que requiere condiciones institucionales, recursos pedagógicos y marcos formativos sensibles a las intersecciones de poder que operan en los territorios educativos.

### Conclusiones

Este estudio permitió comprender cómo se configura el desarrollo de la CCI en programas de FID en tres universidades chilenas emplazadas en territorios de frontera. Los hallazgos evidencian que, aunque existe un reconocimiento institucional del valor de la interculturalidad, su incorporación en el currículum sigue siendo fragmentaria, superficial y sujeta, en gran medida, a la voluntad individual de ciertos actores formativos.

Se constató la ausencia de políticas claras y una preparación insuficiente del cuerpo académico, lo que restringe la posibilidad de construir trayectorias formativas coherentes, contextualizadas y sensibles a la pluralidad de realidades presentes en estos territorios. En este escenario, la etnicidad se posiciona como una dimensión estructurante de la experiencia universitaria, especialmente cuando se vincula a historias de migración, pertenencia a pueblos originarios o trayectorias educativas rurales. El género, en cambio, aparece con menor centralidad, generalmente asociado a estereotipos que atribuyen la empatía o sensibilidad intercultural a las mujeres, sin problematizar las relaciones de poder que subyacen a dicha representación.

El análisis sugiere que las condiciones efectivas para desarrollar una CCI crítica, ética y situada no dependen únicamente del diseño curricular, sino también de las estructuras institucionales, las dinámicas pedagógicas y las disposiciones identitarias de quienes participan en la formación. Las experiencias de exclusión, silenciamiento o reconocimiento que atraviesan a estudiantes y docentes configuran su forma de relacionarse con la diversidad cultural, generando tanto barreras como espacios de agencia.

Frente a este escenario, resulta necesario concebir la formación docente no como un conjunto de contenidos técnicos, sino como un proceso profundamente relacional, capaz de articular saberes, trayectorias y contextos diversos. Esto exige revisar críticamente los marcos curriculares, fortalecer la formación continua del cuerpo académico en enfoques vinculados a la diversidad y ampliar las fronteras epistémicas de las instituciones formadoras, reconociendo los saberes territoriales como parte legítima del proceso educativo.

Este estudio ofrece una mirada situada sobre los desafíos que enfrentan las universidades en contextos fronterizos, subrayando la necesidad de políticas educativas que no solo reconozcan la diversidad, sino que la integren como principio organizador de la formación docente. Solo así será posible avanzar hacia una pedagogía arraigada, capaz de dialogar con las realidades culturales del presente y de contribuir, de manera efectiva, al fortalecimiento de una educación pública más justa, crítica y culturalmente pertinente.

### Agradecimientos:

Resultado del proyecto FONDECYT N° 1210542

---

### Referencias citadas

- Ailauova, Z., Doğan, Y., & Batdı, V. (2024). Effectiveness of developing cross-cultural competence of pre-service teachers: A mixed-meta method research. *Educational Research and Evaluation* 29 (7-8), 422-451. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2359534>
- Arasaratnam, L., Banerjee, S., & Dembek, K. (2008). The integrated model of intercultural communication competence (IMICC). *Australian Journal of Communication*, 35 (3), 103-116.

- Basarkod, G., Dicke, T., Allen, K. A., Parker, P. D., Ryan, M., Marsh, H. W., Carrick, Z. T., & Guo, J. (2024). Do intercultural education and attitudes promote student wellbeing and social outcomes? An examination across PISA countries. *Learning and Instruction* 91, 101879. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101879>
- Bengoa, J. (2000). *La Emergencia Indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (2nd edition). Multilingual Matters.
- Can, G. A., Rodríguez, J., & Estrella, H. A. (2024). Contenidos curriculares sobre perspectiva de género en la formación inicial del profesorado. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 15 (2), 60–89. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.241502.05>
- Carrillo, C. (2021). Dimensiones de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación* 2 (30). <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v2.05>
- Carter, B., López, V., Gallardo, F., Ojeda, R., & Carter, J. (2022). Incorporating intercultural competence in pre-service teacher education: Examining possibilities for Physical Education in the southern macro-zone of Chile. *Retos-Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 43, 36–45.
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica* 34 (3), 164–167. <https://doi.org/10.25100/cm.v34i.3.269>
- Cerda, K., & Díaz, A. (2025). Investigación con perspectiva de género, interculturalidad y visibilidad de los pueblos originarios. *Diálogo Andino*, 76, 3–4.
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology* 41, 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas* 10 (2), 12–34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989 (1), 139–167.
- Deardorff, D. K. (2007). A model of intercultural competence and its implications for the foreign language curriculum. En S. Wilkinson (Ed.), *AAUSC Issues in Language. Program Direction. Insights from Study Abroad for Language Programs*. Thomson Heinle.
- Driscoll, T., & Mondaca, C. (2024). Systematic Review of Intercultural Communicative Competence in English Classrooms of Latin America. *Diálogo Andino*, 74, 144–155.
- Eren, Ö. (2023). Raising critical cultural awareness through telecollaboration: Insights for pre-service teacher education. *Computer Assisted Language Learning* 36 (3), 288–311. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1916538>

- Garay, V., Martínez, C., Morales, P., & Nilo, R.  
(2023). Educación en y para la diversidad en formación docente. El caso de una carrera de pedagogía en una universidad estatal chilena. *Ediciones Universidad de Salamanca*.
- Gonçalves, G., Sousa, C., Arasaratnam, L. A., Rodrigues, N., & Carvalheiro, R.  
(2020). Intercultural Communication Competence Scale: Invariance and Construct Validation in Portugal. *Journal of Intercultural Communication Research* 49 (3), 242–262. <https://doi.org/10.1080/17475759.2020.1746687>
- Hagenaars, M., Dizdagic, E., D'hondt, F., & Stevens, P. A. J.  
(2025). Intercultural actions speak louder than words: How teachers apply culturally relevant practices in ethnic diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education* 154, 104853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104853>
- Huang, Q., Cheung, A. C. K., & Xuan, Q.  
(2023). The impact of study abroad on pre-service and in-service teachers' intercultural competence: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education* 127, 104091. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091>
- Juang, L. P., & Hwang, C. P.  
(2024). The Importance of Ethnic-Racialized Identities to Becoming and Being Culturally Responsive and Equity Minded Educators. *Identity* 24 (4), 257–268. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2388248>
- Luo, C., & Jiang, S.  
(2023). The knowledge map of gender equality in cross-cultural communication: A bibliometric approach. *Heliyon* 9 (6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16324>
- Luo, J., & Chan, C. K. Y.  
(2022). Qualitative methods to assess intercultural competence in higher education research: A systematic review with practical implications. *Educational Research Review* 37, 100476. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100476>
- Marolla, J., & Riquelme, I.  
(2025). Teacher education, diversity, and the prevention of hate speech: Ethical and political foundations for inclusive citizenship. *Societies*, 15(5). <https://doi.org/10.3390/soc15050139>
- Martin, M., Durham, C., & Cataneo, A.  
(2023). Preservice teachers developing humanizing intercultural competence during field-based interactions: Opportunities and challenges. *Teaching and Teacher Education* 124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104008>
- Martínez, D., & Mondaca, C.  
(2023). The relationship between initial teacher education and cultural diversity: An analysis from the press in Chile. *Diálogo Andino* 72, 177–186. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812023000300177>
- Matsumoto, D. R., & Juang, L. P.  
(2022). *Culture and Psychology*. Cengage.
- Misra, J., Curington, C. V., & Green, V. M.  
(2021). Methods of intersectional research. *Sociological Spectrum* 41 (1), 9–28. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1791772>
- Mondaca, C., & Gajardo, Y.  
(2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, 4. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001>
- Mora, M. L., & Sanhueza, S. V.  
(2025). Comprensiones de la educación intercultural desde los discursos de jefas de carreras pedagógicas en Chile. *Interciencia*, 50 (1), 23–31.
- Moral, C.  
(2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147–164.
- Munezane, Y.  
(2025). Conceptualizing intercultural communicative competence in higher education in the Japanese context: Insights from language learners, practitioners, and public arena. *Social Sciences & Humanities Open* 11, 101205. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101205>

- Nakayama, T. K., & Martin, J. N. (2014). Ethical Issues in Intercultural Communication Competence: A Dialectical Approach. En G. M. Chen & X. Dai (Eds.), *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Cambridge Scholars Publishing.
- Neugebauer, M., Klein, O., & Jacob, M. (2024). Migrant teachers in the classroom: A key to reduce ethnic disadvantages in school? *International Studies in Sociology of Education* 33 (2), 203–221. <https://doi.org/10.1080/09620214.2022.2132983>
- Nfor, S. (2023). Model United Nations: A thematic analysis of Japanese EFL students' reflections on intercultural communicative competence. *Language Learning in Higher Education* 13 (2), 353–370. <https://doi.org/10.1515/cercles-2023-2031>
- Novikova, I. A., Gridunova, M. V., Novikov, A. L., & Shlyakhta, D. A. (2022). Cognitive Abilities and Academic Achievement as Intercultural Competence Predictors in Russian School Students. *Journal of Intelligence* 10 (2). <https://doi.org/10.3390/jintelligence10020025>
- Panes, R., & Lazzaro, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *Revista UCMaule* 54, 9–34. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.9>
- Paz, F., Kotthoff, F., Fuentes, F., Collipal, C., Riquelme, E., & Halberstadt, A. (2022). Educación monocultural en la enseñanza de las artes visuales en contextos de diversidad cultural en Chile. *Revista Electrónica Educare* 26 (3). <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
- Pedraja-Rejas, L., & Tovar-Correal, M. (2024). Competencia intercultural en la formación inicial docente en universidades fronterizas chilenas. *Revista Venezolana de Gerencia* 29 (11). <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e11.35>
- Pavec, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2024). Promoting Awareness and Self-Efficacy for Culturally Responsive Teaching of Pre-Service Teachers Through the Identity Project – a Mixed Methods Study. *Identity* 24(4), 288–306. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2344086>
- Quintriqueo, S., & Quilaqueo, D. (2019). *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S., & Friz, M. (2017). Intercultural communicative competence: Teacher training in the postcolonial Chilean context. *Alpha* 45, 235–254. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>
- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C., & Mamani, J. C. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo Andino* 57, 21–38. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>
- Sanhueza, S., Patrick, P., Hsu, C. C., Domínguez, J., Friz, M., & Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos* 42 (4), 183–200. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011>
- Schauer, G. A. (2024). *Intercultural Competence and Pragmatics*. Springer Nature.
- Sorkos, G., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2025). Students' agency for critical interculturalism: From intercultural responsibility to informal leadership. *Oxford Review of Education* 51(1), 109–128. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2296091>
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–52). SAGE Publications.

- Tovar-Correal, M., & Bustos, R.  
(2022). Linguistic diversity in the multicultural classroom: Critical knots in border schools. *Interciencia*, 47 (11), 513–519.
- Tovar-Correal, M., & Pedraja-Rejas, L.  
(2025). Gender, Ethnicity and Teaching Competencies: Do They Influence Intercultural Communicative Competence in Teacher Education? *Education Sciences* 15 (5). <https://doi.org/10.3390/educsci15050520>
- Tovar-Correal, M., Pedraja-Rejas, L. y Mondaca-Rojas, C.  
(2024). Competencia comunicativa intercultural: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista De Ciencias Sociales*, XXX(Número Especial 10), 284-307.
- Trang, T. T. T., & Phuong, V. T.  
(2023). Needs Analysis About Intercultural Communicative Competence Among Undergraduate Tourism Students. *Journal of Psycholinguistic Research* 52 (6), 2599–2620. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-10012-1>
- Troncoso, C. R.  
(2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 37 (72). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.cciic>
- Tubino, F.  
(2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3 (5), 83–96.
- Valverde, A.  
(2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17 (48), 133–147.
- Vilà, R.  
(2006). La competencia comunicativa intercultural: Algunas consideraciones de género. *Interculturalidad y Género*, 138–142.
- Walsh, C. E.  
(2023a). *Agrietar la uni-versidad: Reflexiones Interculturales y Decoloniales por/para la vida*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22A Qro y Lengua de Gato Ediciones.
- Walsh, C. E.  
(2023b). *Rising up, living on: Re-existences, sowings, and Decolonial cracks*. Duke University Press.
- Wrench, A., Neill, B., & Diamond, A.  
(2022). International service-learning: Possibilities for developing intercultural competence and culturally responsive pedagogies. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 50(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.2010275>
- Yin, R. K.  
(2018). *Case study research and Applications: Design and methods*. SAGE.
- Youfi, Q., & Brigui, H.  
(2024). Understanding Intercultural Competence in Moroccan EFL Education: Perspectives and Practices. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 7 (1), pp. 208–215.
- Yu, C., & Yu, K.  
(2024). Effects of an intercultural management course on students' intercultural communicative competence development: A classroom-based study. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00811-4>
- Zhu, M. M., Alberts, K. M., Bork, W. N., & Wong, D.  
(2023). Self-regulated learning and intercultural competence: Examining the role of self-regulation in supporting preservice teachers' intercultural learning outcomes. *Intercultural Education* 34 (5), 494–515. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2213655>