

Más allá del aula: Interculturalidad cotidiana, diversidad intranacional y competencia intercultural en educación superior

Beyond the Classroom: Everyday Interculturality, Intranational Diversity, and Intercultural Competence in Higher Education

Recibido: abril 2025

Aceptado: junio 2025

Como citar este artículo (APA)

Hidalgo Menjívar, C. H. (2025). Más allá del aula: Interculturalidad cotidiana, diversidad intranacional y competencia intercultural en educación superior. Masferrer Investiga, 15(2).
<https://doi.org/10.65880/mjz4xn13>

Carlos Humberto Hidalgo Menjívar

Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer

 <https://orcid.org/0000-0002-6676-4770>

carlos.hidalgo01@liveusam.edu.sv

Resumen

Examinar cómo las interacciones interculturales cotidianas, entre estudiantes de una misma nacionalidad, pero con orígenes culturales diversos, configuran la competencia intercultural en educación superior. Estudio mixto en la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer basado en una encuesta a 387 estudiantes, un grupo focal y entrevistas a expertos. Las interacciones diarias muestran barreras y oportunidades: (1) prejuicios inconscientes, estereotipos regionales y estilos comunicativos divergentes (por ejemplo, tono de voz, expresiones idiomáticas y formas de saludo) generan malentendidos y fragmentación social; (2) el 54% percibe insuficiente formación institucional en competencia intercultural; (3) el 68% reconoce que el contacto con la diversidad fortalece empatía, pensamiento crítico y crecimiento personal, especialmente en espacios informales (ferias culturales, actividades extracurriculares e interacción entre pares fuera del aula). El estudio desplaza el foco desde la movilidad internacional hacia una interculturalidad localizada e intranacional, aportando evidencia del valor formativo de los espacios informales y orientando la agenda de Internacionalización en Casa. Se sugiere priorizar la competencia intercultural como objetivo institucional y pedagógico mediante políticas de inclusión, diseño co-curricular y formación docente que conviertan las interacciones cotidianas en oportunidades de aprendizaje equitativo.

Palabras clave: interculturalidad cotidiana; diversidad intranacional; competencia intercultural; espacios de aprendizaje informales; internacionalización en casa; educación superior.

Abstract

This mixed-methods study examines how everyday intercultural interactions among co-national university students with diverse cultural backgrounds shape intercultural competence in higher education. Conducted at Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer, the research combines a survey of 387 students with one focus group and expert interviews. Findings reveal both barriers and opportunities: (1) unconscious biases, regional stereotypes, and divergent communication styles (e.g., tone of voice, idiomatic expressions, greeting practices) fuel misunderstandings and social fragmentation; (2) 54% of respondents perceive insufficient

institutional training in intercultural competence; and (3) 68% report that contact with cultural diversity strengthens empathy, critical thinking, and personal growth, particularly within informal spaces (cultural fairs, co-/extracurricular activities, and peer interaction beyond the classroom). The study shifts attention from international mobility toward localized, intranational interculturality, providing evidence for the formative value of informal learning spaces and informing the Internationalization at Home agenda. We recommend prioritizing intercultural competence as an institutional and pedagogical objective through inclusion policies, co-curricular design, and faculty development that transform everyday interactions into equitable learning opportunities.

Key words: everyday interculturality; intranational diversity; intercultural competence; informal learning spaces; Internationalization at Home; higher education.

Introducción

En el escenario latinoamericano actual, marcado por transformaciones socioterritoriales, movilidad interna y ampliación del acceso a la educación superior, los campus albergan comunidades estudiantiles crecientemente diversas en lo cultural, lingüístico y social. Esta diversidad no se limita a la presencia de estudiantes internacionales; se expresa con particular intensidad entre jóvenes de una misma nacionalidad que provienen de regiones, clases y trayectorias culturales diferenciadas (Grimson, 2001). En este marco, las universidades devienen espacios donde una interculturalidad localizada e intranacional, menos visible que la internacional, pero no menos compleja, moldea cotidianamente las formas de convivencia y aprendizaje, con implicaciones directas para la política institucional y la práctica pedagógica.

El estudio de la comunicación intercultural en educación superior ha sido históricamente dominado por enfoques anglosajones centrados en interacciones entre culturas nacionales. Modelos influyentes, como el de alto/bajo contexto (Hall, 1966, 1984), las dimensiones culturales (Hofstede, 2001) y las tipologías de individualismo/colectivismo (Leary & Tangney, 2011), han brindado marcos conceptuales valiosos. Sin embargo, su traslación lineal a América Latina resulta limitada cuando se omiten desigualdades estructurales y historias compartidas de exclusión que configuran las interacciones en la región.

Frente a ello, perspectivas latinoamericanas han propuesto lecturas más situadas. Canclini (1989) introduce el concepto de culturas híbridas para explicar la coexistencia, frecuentemente desigual, de lo tradicional, lo moderno y lo global. Walsh y Linera (2006) plantea la interculturalidad crítica, que trasciende la coexistencia para impulsar el reconocimiento de saberes subalternizados y la transformación institucional. En una línea convergente, Morales y Hervás (2024) subraya el papel estratégico de las universidades en la construcción de justicia social mediante el reconocimiento efectivo de la pluralidad cultural. Estas aproximaciones advierten sobre el riesgo de folclorizar la diversidad, reducirla a eventos simbólicos, sin atender los conflictos comunicativos y las asimetrías epistémicas que atraviesan la vida universitaria (Canclini, 1989; Morales & Hervás, 2024; Walsh & Linera, 2006).

En consecuencia, urge desplazar la mirada de lo internacional a lo intranacional y de lo formal a lo cotidiano, examinando cómo los encuentros interculturales diarios entre estudiantes co-nacionales con orígenes culturales diversos configuran la competencia intercultural y el clima de campus. Este artículo se inscribe en esa línea crítica y analiza los desafíos y oportunidades de la interculturalidad cotidiana en la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (USAM). Dada su composición estudiantil, procedente de múltiples departamentos del país y con presencia centroamericana emergente, la USAM constituye un laboratorio idóneo para explorar cómo se construyen (o fracturan) los vínculos interculturales entre personas culturalmente distintas, pero formalmente iguales en ciudadanía.

Nuestra contribución es doble. Primero, ofrecemos una conceptualización situada de la comunicación intercultural que integra marcos clásicos (Hall, 1966, 1984; Hofstede, 2001; Leary & Tangney, 2011) con perspectivas críticas latinoamericanas (Canclini, 1989; Morales & Hervás, 2024; Walsh & Linera, 2006), iluminando mecanismos cotidianos, prejuicios, estereotipos regionales y estilos comunicativos divergentes, que suelen pasar inadvertidos en enfoques centrados en la movilidad. Segundo, aportamos evidencia empírica sobre el valor formativo de los espacios informales (interacciones entre pares, actividades co/extracurriculares, ferias culturales) para el desarrollo de la competencia intercultural, con implicaciones para el diseño de políticas de inclusión, la Internacionalización en Casa y la formación docente orientada a la equidad.

Con ello, el artículo busca re-centrar la discusión en las prácticas y tensiones que estructuran la vida diaria del campus y orientar decisiones institucionales que conviertan las interacciones cotidianas en oportunidades de aprendizaje intercultural sostenibles y socialmente justas.

Este estudio persigue un doble objetivo: (i) describir los patrones de interacción intercultural cotidiana en la USAM y (ii) analizar su asociación con resultados formativos —empatía, pensamiento crítico y autoinforme de competencia intercultural— en el marco de la Internacionalización en Casa. Preguntamos: (P1) ¿Qué desafíos y oportunidades emergen de las interacciones intranacionales en espacios formales e informales del campus? (P2) ¿Cómo se relacionan la frecuencia/variedad de contacto intercultural con los resultados formativos percibidos?

Marco Teórico

La comunicación intercultural, entendida como proceso de intercambio simbólico entre personas con contextos culturales diferenciados, es un eje constitutivo de entornos universitarios inclusivos y respetuosos. En la educación superior latinoamericana, su relevancia se intensifica por la heterogeneidad intranacional: estudiantes que comparten nacionalidad, pero difieren en trayectorias culturales, lingüísticas, territoriales y de clase (Alsina, 1999; Mijares Nuñez & Peña Deulofeo, 2020). Esta perspectiva desplaza la mirada de la movilidad internacional hacia los encuentros cotidianos que tienen lugar en campus altamente diversos. Desde los enfoques clásicos, Hall (1966, 1984) mostró cómo la cultura configura la percepción del espacio, el tiempo y el contexto comunicativo. Su distinción alto/bajo contexto ayuda a explicar por qué ciertos grupos privilegian la implicitez relacional mientras otros demandan explicitud y precisión,

generando malentendidos incluso dentro de un mismo país cuando coexisten hábitos comunicativos divergentes. Complementariamente, el modelo de dimensiones culturales de Hofstede (2001), incluidas individualismo/colectivismo, distancia al poder y evitación de la incertidumbre, ofrece claves para comprender patrones de participación, toma de la palabra o desafección ante normas académicas, más allá del ámbito corporativo donde surgió. En un plano psicosocial, Leary y Tangney (2011) profundiza con la distinción entre culturas verticales y horizontales, destacando cómo las normas internalizadas moldean la autopercepción, la gestión del conflicto y la cooperación académica. En conjunto, estos marcos subrayan que la comunicación intercultural no se reduce a prácticas visibles; se ancla también en creencias, expectativas y estilos sedimentados que median la interacción.

No obstante, su traslación lineal a América Latina resulta limitada si se escinden de las desigualdades históricas y estructurales que atraviesan la región. Por ello, los enfoques latinoamericanos ofrecen un reanclaje contextual. Canclini (1989) propone la noción de culturas híbridas para describir procesos de mestizaje, negociación simbólica y coexistencia desigual entre lo tradicional, lo moderno y lo global; una lente fructífera para analizar universidades donde confluyen estudiantes de zonas rurales, urbanas, pueblos originarios y circuitos migratorios. En sintonía, Walsh y Linera (2006) plantea la interculturalidad crítica, que trasciende la mera coexistencia para reconocer desigualdades epistémicas y promover transformaciones institucionales que validen saberes diversos. Desde la gestión universitaria, Morales y Hervás (2024) enfatiza el papel de las instituciones de educación superior en la construcción de justicia social, mediante políticas que asuman la pluralidad cultural como base del diálogo y la producción de conocimiento. Estas perspectivas advierten, además, sobre el riesgo de folclorizar la diversidad: celebrar símbolos sin atender las asimetrías y tensiones comunicativas que estructuran la vida académica (Canclini, 1989; Morales & Hervás, 2024; Walsh & Linera, 2006).

Una contribución clave para este estudio proviene de Grimson (2001), quien destaca la interculturalidad local: procesos comunicativos entre culturas distintas dentro de un mismo territorio nacional. Este enfoque permite situar el análisis en los espacios urbanos y universitarios, donde convergen identidades regionales y generacionales diversas que, en su interacción cotidiana, producen aprendizajes, conflictos y arreglos. Así, la comunicación intercultural en la universidad no se agota en la relación entre estudiantes con pasaportes diferentes, sino que atraviesa a estudiantes, docentes, personal administrativo, egresados y redes institucionales.

En síntesis, los marcos teóricos revisados convergen en tres ideas rectoras para orientar el análisis:

La comunicación intercultural es un proceso multicasas que articula estilos y expectativas (Hall, 1966, 1984), configuraciones culturales (Hofstede, 2001) y normas internalizadas (Leary & Tangney, 2011). En América Latina, su comprensión exige incorporar historia, poder y desigualdades para evitar reducciones folclorizantes y avanzar hacia cambios institucionales (Canclini, 1989; Morales & Hervás, 2024; Walsh & Linera, 2006).

La interculturalidad intranacional, o local, es un escenario privilegiado para observar cómo, en los campus, se negocian diferencias y se configura la convivencia (Grimson, 2001), especialmente en los espacios informales donde tienen lugar gran parte de las interacciones cotidianas.

Este encuadre sustenta el giro analítico del estudio: del énfasis en lo internacional hacia las interacciones diarias intranacionales, y de los dispositivos formales a los microcontextos donde los estudiantes construyen (o disputan) competencias interculturales, sentido de pertenencia y prácticas de inclusión. Desde esta mirada integral, es posible derivar orientaciones institucionales para convertir la diversidad cotidiana en un recurso formativo y no en una fuente crónica de malentendidos.

Metodología

Este estudio adoptó un enfoque mixto con diseño exploratorio–descriptivo, orientado a comprender cómo se manifiestan las dinámicas interculturales en la comunidad estudiantil desde una perspectiva contextual y relacional. La elección metodológica responde a la necesidad de captar patrones generalizables y experiencias situadas, siguiendo el principio de complementariedad (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Diseño y enfoque

Se implementó un diseño mixto convergente: la recolección y el análisis cuantitativo y cualitativo se realizaron en paralelo y sus hallazgos se integraron mediante triangulación y matrices de convergencia para generar metainferencias robustas (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). La dimensión cuantitativa identificó tendencias y asociaciones en percepciones sobre comunicación intercultural; la cualitativa profundizó en significados, emociones y estrategias comunicativas en interacciones cotidianas multiculturales.

Contexto y participantes

La población objetivo incluyó 6,135 estudiantes activos de la USAM durante el ciclo impar 2024. A partir de este universo se estimó un tamaño muestral probabilístico de $n = 387$ estudiantes, asumiendo $p = 0.50$, $e = 0.05$ y 95% de confianza, con corrección por población finita. Se aplicó muestreo proporcional estratificado por facultades para asegurar representatividad institucional.

Para la fase cualitativa se conformó un grupo focal con ocho estudiantes con experiencias significativas en contextos multiculturales (participación en actividades co/extracurriculares, colaboración interfacultades, vinculación con estudiantes de otras regiones o países). La selección atendió al criterio de saturación temática (Flick, 2018). Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos expertos en comunicación intercultural y educación superior, con el fin de contrastar e interpretar los hallazgos desde perspectivas académicas y de gestión.

Técnicas e instrumentos

La investigación combinó tres instrumentos complementarios, diseñados para captar tanto tendencias cuantificables como experiencias y significados situados. En primer lugar, se aplicó una encuesta estructurada a la muestra de $n = 387$ estudiantes. El cuestionario integró reactivos tipo Likert de 5

puntos, además de preguntas dicotómicas y abiertas. Las escalas cerradas permitieron estimar tres dominios principales: (a) desafíos y barreras en la comunicación intercultural, incluyendo prejuicios, estereotipos regionales y malentendidos derivados de estilos comunicativos (por ejemplo, tono de voz, expresiones idiomáticas, formas de saludo); (b) oportunidades formativas asociadas al contacto con la diversidad, como el fortalecimiento de la empatía, el pensamiento crítico y el crecimiento personal; y (c) prácticas institucionales orientadas al desarrollo de la competencia intercultural, con especial atención a los espacios informales (ferias culturales, actividades co/extracurriculares e interacción entre pares fuera del aula). Las preguntas abiertas se incluyeron de forma estratégica para recoger ejemplos y testimonios que contextualizaran los puntajes y aportaran matices interpretativos sobre situaciones cotidianas del campus.

En segundo lugar, se implementó una guía para grupo focal dirigida a explorar con mayor profundidad las experiencias de inclusión y exclusión, los microconflictos comunicativos, las percepciones sobre el clima de campus y las estrategias de integración intercultural desplegadas por el estudiantado en su vida universitaria. La sesión se desarrolló bajo un ambiente seguro y reflexivo, con reglas explícitas de cuidado y confidencialidad, a fin de favorecer la profundidad narrativa y la emergencia de puntos de vista diversos, difíciles de captar mediante preguntas cerradas.

En tercer lugar, se utilizó una guía de entrevistas a expertos con el propósito de incorporar perspectivas académicas y de gestión sobre la interculturalidad institucional. Estas entrevistas abordaron la gestión universitaria de la diversidad, las competencias comunicativas requeridas en contextos heterogéneos y recomendaciones de política específicas para el entorno universitario salvadoreño. Este insumo permitió triangular la evidencia estudiantil con criterios especializados y situar los hallazgos en el marco de decisiones institucionales.

Con miras a asegurar la validez de contenido, todos los instrumentos se derivaron de la literatura especializada en comunicación e interculturalidad y fueron revisados mediante juicio de expertos (tres académicos con experiencia en competencia intercultural en educación superior), quienes evaluaron pertinencia conceptual, cobertura de constructos y claridad semántica. Previamente a su aplicación definitiva, se realizó un piloto con 25 estudiantes para estimar el tiempo de administración, identificar posibles ambigüedades y observar el comportamiento de los ítems. A partir de estas evidencias, se procedió a ajustar la redacción de ciertos reactivos y a reordenar secciones del cuestionario y de las guías, fortaleciendo así su claridad, comprensibilidad y adecuación al contexto.

Procedimiento de recolección

La encuesta se administró en modalidad autogestionada (presencial y/o en línea, según disponibilidad de cursos), previa invitación institucional. El grupo focal y las entrevistas se realizaron en sesiones grabadas (audio), con consentimiento de los participantes; se empleó una guía semiestructurada y un moderador capacitado, con un observador a cargo de notas de campo.

Análisis de datos

Componente cuantitativo

El análisis comenzó con estadísticos descriptivos (medias, desviaciones estándar y proporciones) y con la evaluación de la consistencia interna de las escalas mediante α de Cronbach y ω de McDonald. Posteriormente, se exploraron asociaciones bivariadas y multivariadas entre la exposición a interacciones interculturales cotidianas, operacionalizada como frecuencia y variedad de contacto en espacios informales, y diversos resultados formativos (empatía, pensamiento crítico y autoinforme de competencia intercultural).

Componente cualitativo.

Las transcripciones anonimizadas del grupo focal y de las entrevistas se sometieron a un análisis temático reflexivo, combinando codificación abierta y axial para la construcción de temas. Con el fin de fortalecer la credibilidad del proceso, se implementó doble codificación y resolución por consenso entre investigadores, se elaboró un libro de códigos iterativo y se mantuvo una bitácora de decisiones (audit trail). La saturación se evaluó de manera continua durante el análisis y, en una fase posterior, se contrastaron los patrones emergentes con los hallazgos cuantitativos para afinar la interpretación (Flick, 2018).

Integración de métodos

Los resultados cuantitativos y cualitativos se integraron mediante joint displays (matrices de integración) y una explicación comparada de convergencias y divergencias entre patrones numéricos y narrativas. Este proceso permitió generar metainferencias coherentes con el propósito del estudio y con los principios de la complementariedad en investigación mixta (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Software y gestión analítica

El componente cuantitativo se realizó en SPSS, mientras que el componente cualitativo se gestionó en Atlas.ti. Se mantuvo un repositorio interno con los scripts de análisis, el diccionario de variables y los protocolos de codificación, a efectos de trazabilidad y reproducibilidad.

Consideraciones éticas

La participación fue voluntaria y los estudiantes fueron informados del propósito del estudio, sus riesgos mínimos y su derecho a retirarse sin consecuencias. Se garantizó anonimato y confidencialidad en todas las fases, conforme a principios éticos de investigación social y a la normativa vigente de protección de datos en El Salvador. Los registros de audio y las transcripciones se almacenaron en servidores institucionales con acceso restringido. Dado el bajo riesgo y la naturaleza no sensible de la información, el estudio se condujo de acuerdo con los estándares éticos aplicables; cuando corresponde, se deja constancia del consentimiento informado por escrito.

Resultados y Discusión

Esta sección presenta los hallazgos cuantitativos y cualitativos sobre los desafíos, las oportunidades formativas y las percepciones institucionales relacionadas con la comunicación intercultural en la USAM. La evidencia se organiza en tres bloques y se triangula para ofrecer una lectura integrada.

Desafíos en la comunicación intercultural

Los datos indican que los prejuicios inconscientes y los estereotipos regionales constituyen un obstáculo recurrente. El 41% de los estudiantes reportó haber presenciado o experimentado comentarios estereotipados vinculados al acento, la indumentaria o el lugar de procedencia. Esta pauta se corroboró en el grupo focal, donde emergieron relatos de exclusión o burla hacia estudiantes de zonas rurales o con prácticas culturales distintas del entorno urbano capitalino.

Asimismo, las diferencias en estilos comunicativos, incluyendo tono de voz, expresiones idiomáticas y formas de saludo, generaron malentendidos frecuentes en trabajos grupales y dinámicas colaborativas. En la discusión cualitativa, varios participantes señalaron que estas divergencias fueron interpretadas como “falta de respeto” o “desinterés”, cuando en realidad respondían a códigos culturales divergentes. En el plano institucional, la encuesta mostró que el 54% percibe insuficiente formación en competencias interculturales, lo que limita la capacidad para interpretar y gestionar dichas diferencias; esta apreciación fue confirmada por expertos, quienes destacaron la ausencia de una política explícita de inclusión cultural.

Oportunidades de la diversidad cultural

En contraste con los desafíos, la mayoría (68%) reconoce impactos positivos de interactuar con personas de diferentes culturas dentro del campus. Entre los beneficios más citados figuran el aprendizaje de nuevas perspectivas (62%), el fortalecimiento de la empatía (55%) y la ampliación de redes de contacto (50%). Los testimonios del grupo focal describen procesos de cuestionamiento de estereotipos propios, valoración de tradiciones distintas y tolerancia frente a las diferencias, con relevancia percibida para la vida profesional (especialmente en salud, educación, derecho y gestión).

Destaca, además, el papel de los espacios informales como catalizadores de integración: el 68% reportó participación en ferias, jornadas culturales o eventos deportivos con enfoque intercultural, valorando estas experiencias como más efectivas para el encuentro intercultural que el aula formal. La evidencia cualitativa respalda este patrón, subrayando que la convivencia cotidiana y las actividades co-/extracurriculares habilitan interacciones menos jerárquicas y más espontáneas, propicias para el aprendizaje intercultural.

Percepciones sobre la gestión institucional

La valoración del rol institucional es ambivalente. Aunque algunos estudiantes reconocen iniciativas aisladas de docentes o unidades académicas, el 56% considera que la universidad carece de estrategias sistemáticas para gestionar la diversidad cultural en pedagogía, reglamentos y programas extracurriculares. Los expertos entrevistados coinciden en que, en el contexto salvadoreño, las políticas suelen folclorizar la diversidad, enfatizando eventos simbólicos, y recomiendan transversalizar la interculturalidad mediante currículo, formación docente y diseño co-curricular. Algunos participantes ampliaron el alcance del problema a egresados, sugiriendo que las barreras culturales también inciden en su inserción laboral, lo que refuerza la necesidad de comprender la comunicación intercultural como una práctica continua de la comunidad universitaria.

Síntesis integradora

En conjunto, los resultados muestran un escenario de doble filo: las interacciones cotidianas pueden derivar en malentendidos y fragmentación social cuando faltan marcos de interpretación y competencias específicas; pero también ofrecen oportunidades formativas sustantivas, particularmente en espacios informales, para desarrollar empatía, pensamiento crítico y competencia intercultural. La convergencia entre porcentajes y narrativas sugiere que la potenciación de entornos co-/extracurriculares y la formación institucional son palancas plausibles para convertir la diversidad cotidiana en aprendizaje y equidad.

Discusión

Los hallazgos confirman que la comunicación intercultural en la universidad excede un intercambio meramente funcional: es una práctica situada atravesada por estructuras sociales, identidades culturales y arreglos institucionales. En esta clave, la evidencia respalda el planteamiento de Grimson (2001): la interculturalidad no es exclusiva del ámbito entre naciones, sino que se manifiesta con fuerza en lo intranacional, en los espacios locales donde conviven culturas diversas dentro de una misma comunidad. En primer lugar, la presencia de prejuicios inconscientes y estereotipos regionales, reportada por el 41% del estudiantado, muestra que la diversidad interna suele ser leída desde lógicas homogeneizantes que entorpecen la interacción horizontal. Esta constatación conecta con la crítica de Walsh y Linera (2006) a los abordajes superficiales de la interculturalidad que no interrogan relaciones de poder ni imaginarios de superioridad cultural. La implicación es clara: se requieren estrategias de interculturalidad crítica que reconozcan desigualdades simbólicas y redistribuyan el valor cultural atribuido a los grupos, moviendo a la institución más allá de los gestos simbólicos.

Este patrón es coherente con los postulados de Hall (1966, 1984) sobre el peso del contexto alto/bajo en el uso de claves implícitas/explicitas y con las dimensiones culturales de Hofstede (2001), en particular, distancia al poder y evitación de la incertidumbre, que ayudan a explicar la lectura diferencial del tono, los turnos y los niveles de explicitud en las interacciones.

En segundo lugar, la insuficiencia de formación institucional percibida por el 54% de los encuestados se alinea con la advertencia de Morales y Hervás (2024): el tránsito desde discursos inclusivos a políticas estructuradas sigue siendo una deuda en las universidades latinoamericanas (Polanco & Mayorga, 2025; Mayorga et al., 2023; Mayorga, 2024). La marginalidad del tema en el currículo y la escasa formación docente profundizan la brecha entre principios educativos y realidades socioculturales del estudiantado. A la vez, el peso de los estilos comunicativos divergentes (tono, expresiones idiomáticas, formas de saludo) como fuente de malentendidos remite a Hall (1984) y a las dimensiones culturales trabajadas por Hofstede (2001), recordando que las diferencias en contexto, tiempo y espacio median las interacciones y requieren alfabetizaciones interculturales explícitas.

La brecha formativa identificada se inscribe en la exigencia de una interculturalidad crítica (Walsh & Linera, 2006), que cuestione relaciones de poder y asimetrías epistémicas, y en el llamado de Morales y Hervás (2024) a traducir los discursos inclusivos en políticas y dispositivos institucionales efectivos.

En tercer lugar, el potencial formativo de la diversidad se evidencia con nitidez: el 68% de participantes reconoce efectos positivos (empatía, ampliación de perspectivas y redes), y el mismo 68% reporta participación en actividades co-/extracurriculares con enfoque intercultural, valorándolas como espacios más efectivos que el aula formal para el encuentro. Esta pauta dialoga con Canciani (1989): la cultura es un espacio de negociación que habilita formas híbridas de pertenencia cuando existen condiciones de horizontalidad y respeto. En ese sentido, los resultados sugieren que los entornos informales activan mecanismos de aprendizaje intercultural de alto rendimiento, precisamente donde la vida universitaria transcurre cotidianamente, y que su diseño intencional puede potenciar la formación en competencia intercultural.

Una contribución relevante del estudio es ensanchar la noción de comunidad universitaria más allá del estudiantado activo. Las menciones a egresados que enfrentan barreras interculturales en contextos laborales apuntan a entender la competencia intercultural como un continuo, que acompaña la trayectoria universitaria y profesional. Esta lectura refuerza la necesidad de alinear misión institucional, currículo y vida estudiantil con un enfoque de interculturalidad que trascienda el aula y permee redes académicas y profesionales.

Implicaciones para la gestión universitaria

Los hallazgos invitan a situar la comunicación intercultural como dimensión transversal de la gestión, con intervenciones coordinadas en cuatro niveles interdependientes:

Curricular: incorporar asignaturas o módulos de interculturalidad y ciudadanía en todas las carreras, con resultados de aprendizaje verificables.

Docente: promover formación continua en competencia intercultural y metodologías participativas orientadas a la convivencia de diferencias.

Organizacional: diseñar políticas y protocolos que reconozcan la pluralidad cultural interna (admisión, permanencia, vida estudiantil, resolución de conflictos).

Comunitario: fortalecer espacios co-/extracurriculares intergeneracionales y multidisciplinarios, incluyendo egresados, como escenarios de aprendizaje intercultural.

Limitaciones y líneas futuras

El estudio se realizó en una sola institución y con medidas autorreportadas, lo que puede acotar la generalización y exponer los datos a sesgos de deseabilidad social. La naturaleza transversal impide inferir causalidad. Futuras investigaciones podrían incorporar diseños longitudinales y multicampus, triangulación con observación de interacciones y evaluaciones experimentales de intervenciones co-/extracurriculares, así como profundizar en intersecciones (región, clase, variedad lingüística) que complejizan la comunicación intercultural en el campus.

Las cifras (41% prejuicios/estereotipos; 54% déficit formativo; 68% beneficios y participación extracurricular), leídas a la luz de Grimson (2001), Walsh y Linera (2006), Morales y Hervás (2024), Canclini (1989), Hall (1984) y Hofstede (2001), delinean un horizonte de acción: reconocer la diversidad intranacional como condición estructural del campus, formar en competencias para leer y negociar diferencias, y diseñar contextos institucionales que conviertan la diversidad cotidiana en fortaleza académica. Cuando las diferencias culturales se gestionan desde el reconocimiento mutuo, se vuelven recursos, no obstáculos, para la excelencia y la equidad universitarias.

Conclusiones

La interculturalidad en la educación superior no se juega únicamente en la movilidad internacional ni en los dispositivos formales del aula, sino, sobre todo, en el pulso de las interacciones cotidianas intranacionales que sostienen la vida del campus. Al observar a estudiantes que comparten nacionalidad pero transitan trayectorias culturales diversas, emergió un escenario ambivalente: por un lado, tensiones asociadas a prejuicios y estereotipos (41%) y a estilos comunicativos divergentes que se traducen en malentendidos y fragmentación; por otro, oportunidades formativas de alto valor, empatía, pensamiento crítico, ampliación de redes, reconocidas por la mayoría (68%), especialmente cuando esas interacciones ocurren en espacios informales como ferias, actividades co-/extracurriculares y vínculos entre pares fuera del aula.

La brecha institucional señalada por el 54% del estudiantado, que percibe insuficiente formación en competencia intercultural, sugiere que la diversidad cotidiana no se convierte por sí sola en aprendizaje. Requiere intencionalidad pedagógica, acompañamiento docente y un diseño organizacional que habilite marcos de interpretación y condiciones de horizontalidad. En este sentido, los hallazgos reorientan la agenda de Internacionalización en Casa hacia la lectura y gestión de la diversidad intranacional como recurso formativo: cuando la universidad reconoce estas diferencias, les da lugar en el currículo y las trabaja en entornos cuidadosamente diseñados, la convivencia deja de ser un punto ciego y se vuelve una fuente explícita de aprendizaje.

De aquí se desprende una ruta de acción coherente: integrar resultados de aprendizaje en competencia intercultural en todas las carreras y fortalecer la formación docente para abordar diferencias de contexto, lenguaje y códigos relacionales; cuidar el diseño de los entornos co-/extracurriculares como escenarios intencionales de encuentro intercultural, articulados con asignaturas, tutorías y mediación; y consolidar una gobernanza que traduzca los discursos en políticas, protocolos y sistemas de indicadores capaces de monitorear clima de campus, sentido de pertenencia, incidentes comunicativos y participación en actividades, para ajustar y mejorar de manera continua.

Como toda investigación, este estudio presenta límites que invitan a la prudencia y abren nuevas preguntas: su realización en una sola institución, el uso de medidas autorreportadas y el diseño transversal acotan la generalización y no permiten afirmar causalidad. Futuros trabajos podrían adoptar diseños multicampus y longitudinales, incorporar observación directa de interacciones y evaluar de forma experimental

intervenciones en espacios informales, así como profundizar en intersecciones, región, clase, variedad lingüística, que complejizan la comunicación en el campus. Convertir la diversidad cotidiana en capital de aprendizaje demanda un compromiso sostenido: formar en competencia intercultural, diseñar contextos de encuentro y evaluar su impacto. Cuando las diferencias se gestionan desde el reconocimiento mutuo, dejan de ser un obstáculo y se transforman en una fortaleza para la excelencia académica y la equidad.

Referencias Bibliográficas

- Alsina, M. R. (1999). *La comunicación intercultural* (Vol. 22). Anthropos Editorial.
- Canclini, N. G. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. SAGE Publications.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Editorial Norma.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension* (anchor books a doubleday anchor book). In USA, library of congress.
- Hall, E. T. (1984). *The dance of life: The other dimension of time*. Anchor.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Mayorga, C. A. E., de Guardado, K. A. E., & Mendoza, N. O. O. (2023). Alfabetización tecnológica del docente universitario en El Salvador. *Revista de Investigación*, 2(14), 10-29. <https://doi.org/10.5377/revunivo.v2i14.17012>
- Mayorga, C. A. E. (2024). Teaching Attitudes and the Participation of Individuals with Physical Motor Disabilities in Higher Education in El Salvador. *Journal of Multidisciplinary Studies in Human Rights & Science (JMSHRS)*, (6). <https://knowmadinstitut.org/journal/index.php/jms/issue/view/18>
- Morales, J. J., & Hervás, D. A. (2024). Interculturalidad, políticas públicas y educación en América Latina: una revisión de la literatura. *América Latina Hoy*, 94, e31364-e31364. <https://doi.org/10.14201/alh.31364>
- Mijares Nuñez, L., & Peña Deulofeo, R. (2020). La comunicación intercultural entre alumnos universitarios: influencia en la formación de actitudes y valores. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 34-47.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (Eds.). (2011). *Handbook of self and identity*. Guilford Press.
- Polanco, M. I. F., & Mayorga, C. A. E. (2025). Scientific Production in Central America (1996–2023): Bibliometric Analysis of Regional Trends, Collaboration, and Research Impact. *Publications*, 13(3), 44. <https://doi.org/10.3390/publications13030044>
- Walsh, C. E., & Linera, Á. G. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (Vol. 2). Ediciones del Signo.