RIED
Revista de Inclusión Educativa y Diversidad

Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED), 2026, 4(2), 1-13
https://doi.org/10.5281/zenodo.24119573

Artículo

Desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios: una exploración desde sus percepciones

Development of intercultural competencies in university students: an exploration from their perceptions

Rubén Darío Hernández-Escorcia[1*]; Daniel Felipe Ortiz Cartagena[2]; Adriana María Gallego Henao[3]; Leisy Magdali Arroyave Taborda[3]; Carmen Ysabel Martínez de Meriño[3]

[1] Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena, Colombia, Grupo Interdisciplinario de investigación en educación y pedagogía (GIEP).
[2] Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Corporación Universitaria Lasallista, Unilasallista, Colombia, Grupo de investigación GRINDIS.
[3] Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia, Grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras.

***Autor de Correspondencia:** Rubén Darío Hernández-Escorcia, ruben.hernandez@usbctg.edu.co

CITACIÓN

Hernández-Escorcia, R., Ortiz, D., Gallego, A., Arroyave, L. & Martínez, C. (2026). Desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios: una exploración desde sus percepciones. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 4(2), 1-13. https://doi.org/10.5281/zenodo.24119573

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 8 de Marzo, 2026
Aceptado: 7 de Julio, 2026
Publicado: 10 de noviembre, 2026

DERECHOS DE AUTOR

Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

Resumen. En la universidad contemporánea, el análisis y el fortalecimiento de las competencias interculturales se han posicionado como componentes clave de la formación profesional. Este estudio tuvo como propósito explorar las percepciones del estudiantado universitario sobre el desarrollo de dichas competencias durante su proceso formativo. Se empleó un enfoque metodológico cuantitativo, de alcance comparativo. Los datos se recopilaron mediante un instrumento tipo KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory), sometido a evaluación de contenido por siete expertos y aplicado a 230 estudiantes de distintos programas pertenecientes a dos universidades colombianas. Los resultados muestran una valoración predominantemente neutra de la formación intercultural recibida y una familiaridad autodeclarada limitada con conceptos relacionados con la interculturalidad y la ciudadanía global. Asimismo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de la información y la formación recibidas, la participación en cursos o las experiencias de ciudadanía global declaradas por los estudiantes. A partir de estas percepciones, los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer dichas competencias mediante estrategias curriculares articuladas e impulsadas por el profesorado, que permitan reconocer y difundir tanto las buenas prácticas existentes como los valores y principios que caracterizan la filosofía institucional de las universidades participantes.

Palabras clave: competencias interculturales, educación superior, ciudadanía global, diversidad cultural, currículo.

Abstract. In contemporary higher education, the analysis and strengthening of intercultural competencies have become key components of professional education. This study aimed to explore university students' perceptions of the development of these competencies throughout their educational experience. A quantitative approach with a comparative scope was employed. Data were collected using a KPSI-type instrument (Knowledge and Prior Study Inventory), subjected to content review by seven experts and administered to 230 students enrolled in various programs at two Colombian universities. The findings indicate a predominantly neutral assessment of the intercultural education received and limited self-reported familiarity with concepts related to interculturality and global citizenship. Furthermore, no statistically significant differences were found based on the information and training received, participation in courses, or global citizenship experiences reported by the students. Based on these perceptions, the findings suggest a need to strengthen these competencies through integrated, faculty-led curricular strategies that recognize and disseminate both existing good practices and the values and principles underlying the institutional philosophies of the participating universities.

Keywords: intercultural competencies, higher education, global citizenship, cultural diversity, curriculum.

1. Introducción

En la mayoría de los países de América Latina, la formación universitaria prioriza el desarrollo de conocimientos específicos y disciplinares. Estos conocimientos, adquiridos por los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa formal, suelen evaluarse objetivamente mediante exámenes de desempeño, pruebas de opción múltiple o ejercicios de redacción, y constituyen competencias esenciales para ejecutar las tareas inherentes a una profesión determinada (Hendarman & Cantner, 2018). Desde esta perspectiva, prevalece la idea de que el eje central de la educación superior debe ser el fortalecimiento de las denominadas competencias duras o hard skills (Arnáiz-Castro & Couto-Cantero, 2024). No obstante, en el contexto actual, los profesionales requieren desarrollar un conjunto adicional de competencias que, lejos de sustituir los conocimientos disciplinares, los complementan y potencian. Estas competencias, esenciales para el desarrollo integral de las personas y determinantes para su éxito profesional, se conocen comúnmente como habilidades blandas o soft skills (Arnáiz-Castro & Couto-Cantero, 2024; Benner, 2023; Binsaeed et al., 2017; Deepa & Seth, 2013; Fletcher & Thornton, 2023).

La necesidad de fortalecer las habilidades blandas durante la formación universitaria inicial resulta cada vez más evidente. Sin embargo, estas no pueden comprenderse de manera aislada, pues se relacionan estrechamente con otras competencias que enriquecen la formación profesional, entre ellas, las interculturales. Diversas investigaciones han destacado la importancia de estas últimas para el desarrollo y la consolidación de las habilidades blandas, y han evidenciado que la sensibilidad cultural, la comunicación efectiva en contextos diversos y la capacidad de adaptación a entornos multiculturales potencian significativamente las habilidades sociales (Aleksandrova et al., 2023; Gallego Henao et al., 2025; Peña & López, 2020; Succi & Wieandt, 2019).

En el contexto universitario contemporáneo, el análisis y la promoción de las competencias interculturales han adquirido especial relevancia y se han consolidado como pilares esenciales para formar profesionales capaces de interactuar eficazmente en entornos globalizados (Fletcher & Thornton, 2023). La formación orientada al desarrollo de estas competencias concibe la diversidad no como un obstáculo, sino como un recurso enriquecedor que favorece el establecimiento de diálogos constructivos entre distintos saberes (Arnáiz-Castro & Couto-Cantero, 2024). Su incorporación no responde únicamente a buenas intenciones ni constituye un complemento curricular aislado, sino que obedece a la necesidad de articular una respuesta educativa coherente con la heterogeneidad que caracteriza actualmente los entornos de enseñanza, tanto escolares como universitarios (Fletcher & Thornton, 2023). En este sentido, la interculturalidad se entiende como un proceso de interacción entre culturas que se expresa mediante un lenguaje compartido, capaz de traducir mundos diversos. Este proceso se vincula estrechamente con la inclusión, pues facilita la incorporación de grupos históricamente marginados y ofrece respuestas a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas, sustentadas en el respeto y la valoración del pluralismo cultural como elemento constitutivo de las sociedades contemporáneas (Arroyo Ortega et al., 2020).

Velásquez Mosquera (2021) concibe la interculturalidad como la capacidad de conocer tanto la cultura propia como otras culturas, las cuales interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca. Esta capacidad permite materializar en la realidad social el respeto por los derechos humanos, la coexistencia en igualdad de condiciones y el respeto mutuo, por lo que constituye un eje esencial de los procesos educativos. En la educación superior, la interculturalidad se erige como un componente central de las políticas inclusivas, puesto que los estudiantes universitarios, en su condición de futuros profesionales, requieren una preparación intercultural sólida que les permita desenvolverse en entornos laborales heterogéneos y establecer un diálogo constructivo con distintas comunidades (Torrelles Montanuy et al., 2022). Por ello, reconocer la necesidad de fomentar la interculturalidad en las instituciones de educación superior contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa. En este marco, es cada vez más frecuente que las universidades promuevan políticas destinadas a fortalecer, mediante el diseño curricular y la generación de espacios de reflexión, el desarrollo de competencias interculturales orientadas al respeto por la diversidad. De este modo, estas instituciones actúan en consonancia con su misión de formar personas con una elevada competencia humana y un sólido compromiso social, mediante una educación que aspire a la

justicia, la igualdad y el bienestar de toda la comunidad estudiantil. La universidad latinoamericana no es ajena a esta realidad (Casa et al., 2024).

En América Latina, la interculturalidad se configura como una construcción epistémica, política y social que emerge en contextos caracterizados por una marcada presencia indígena y una amplia pluralidad étnica. Se constituye, así, en un punto de partida para reconocer y respetar los saberes y las prácticas de las comunidades ancestrales que fueron colonizadas (Grajales López, 2023). Desde una perspectiva funcional, busca visibilizar y valorar la diversidad cultural mediante la generación de espacios de diálogo e intercambio de conocimientos entre pueblos históricamente marginados —indígenas, afrodescendientes, mestizos y migrantes—, con el propósito de construir relaciones sustentadas en la equidad y el enriquecimiento mutuo (Hernández Loeza, 2016).

En este marco, la interculturalidad en América Latina tiene sus raíces en las experiencias de educación bilingüe dirigidas a los pueblos indígenas, a partir de las cuales la tradición del pensamiento crítico latinoamericano ha aportado reflexiones de gran alcance al Sur Global (Walsh, 2009). Durante la segunda mitad del siglo XX, pensadores y movimientos sociales latinoamericanos desarrollaron marcos teóricos y prácticos que situaron la interculturalidad como un aporte emblemático. De este modo, consolidaron un legado de aproximaciones críticas orientadas a reivindicar la autonomía y la dignidad cultural de los pueblos originarios (Di Caudo, 2016). Por consiguiente, la importancia de la interculturalidad en la educación superior radica en la generación de propuestas pedagógicas y políticas públicas que posibiliten el pleno reconocimiento de comunidades diversas. Países como México, Ecuador, Perú, Brasil y Bolivia han liderado la creación de programas y universidades interculturales y bilingües, procurando recuperar la historia y la identidad étnica e implementar modelos formativos propios que sitúen la territorialidad como eje de las prácticas educativas (Hernández Loeza, 2016).

Desde la década de 1990, la interculturalidad ha adquirido una presencia significativa, especialmente en el ámbito de la educación superior latinoamericana. En este sentido, Walsh (2010) señala que «en los últimos tiempos se ha enfatizado la necesidad de reconocer la diversidad y promover vínculos constructivos entre los distintos grupos culturales que confluyen en los espacios formativos, tanto en la universidad como en la escuela» (p. 168).

En Colombia, la legislación educativa ha promovido la incorporación de la afrocolombianidad en la vida escolar mediante la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, orientada a integrar los saberes, las expresiones y las experiencias de estas comunidades en las prácticas pedagógicas. Esta iniciativa busca fortalecer, tanto conceptual como metodológicamente, la multiculturalidad y la interculturalidad como ejes transversales del quehacer educativo en todos los niveles y escenarios escolares del país (MEN, 2022). Su relevancia se sustenta en el carácter democrático del Estado colombiano, cuyo marco constitucional reconoce y protege el pluralismo cultural y garantiza la igualdad y la equidad de sus diversas poblaciones, con una clara orientación hacia la inclusión mediante una educación intercultural (Grajales López, 2023).

En consecuencia, la interculturalidad debe asumirse como un principio rector de toda propuesta educativa universitaria y articularse con currículos flexibles que, desde la educación básica hasta la formación superior, incorporen a los diferentes grupos étnicos —indígenas, afrodescendientes, entre otros— en instituciones rurales y urbanas. Este enfoque implica un ejercicio de intercambio cultural en el que se comparten sentidos, cosmovisiones, símbolos y saberes, lo que posibilita un verdadero diálogo de conocimientos (MEN, 2022). Desde esta perspectiva, el propósito central de la investigación fue indagar en las percepciones de los estudiantes universitarios sobre el desarrollo de sus competencias interculturales en el contexto de la formación universitaria.

2. Método

Para alcanzar el objetivo central de esta investigación, se adoptó un enfoque metodológico cuantitativo, de alcance comparativo. Los datos se recopilaron mediante un instrumento tipo KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory) (Guerra & Segovia, 2020).

Participantes

La muestra inicialmente prevista estuvo conformada por 503 estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó (n = 270) y la Corporación Universitaria Lasallista (n = 233), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los participantes tenían entre 17 y 28 años. La recolección de datos se llevó a cabo entre octubre de 2024 y marzo de 2025. Del total previsto, 230 estudiantes respondieron el instrumento, lo que corresponde al 45,8 % de la muestra inicial. La Tabla 1 presenta la composición de la muestra participante.

Tabla 1.

Perfil de los estudiantes participantes en el estudio de ambas universidades.

	Universidad Católica Luis Amigó n =115	**Corporación Universitaria Lasallista** n=115
% Género	Hombres: 29,57% Mujeres: 70,43%	Hombres: 38,26% Mujeres: 61,74%
% Edad	Media: 21,36 (DE: 2,63). Menos de 18 años: 0,86 %; entre 18 y 21 años: 61,73 %; entre 22 y 25 años: 24,34 %; más de 25 años: 13,04 %	Media: 20,61 (DE: 2,56). Menos de 18 años: 6,09 %; entre 18 y 21 años: 68,69 %; entre 22 y 25 años: 15,65 %; más de 25 años: 9,57 %
% de participantes por Facultad	Ciencias Administrativas, Económicas y Contables: 20,87 %; Ciencias Sociales, Salud y Bienestar: 19,1 %; Comunicación, Publicidad y Diseño: 2,60 %; Derecho y Ciencias Políticas: 5,21 %; Educación y Humanidades: 49,62 %; Ingenierías y Arquitectura: 2,60 %	Administración y Ciencias Agropecuarias: 49,5 %; Ciencias Sociales y Educación: 40 %; Ingenierías: 10,43 %

Fuente elaboración propia.

Instrumento

El cuestionario tipo KPSI tiene como propósito identificar los conocimientos previos y el nivel de conocimiento que los estudiantes consideran poseer sobre determinados contenidos; en este caso, aquellos relacionados específicamente con el desarrollo de competencias interculturales.

Para recabar evidencias de validez de contenido del instrumento, este fue sometido a la revisión crítica de un panel compuesto por siete expertos en el área de estudio. Los especialistas analizaron el cuestionario y evaluaron la coherencia, pertinencia e importancia de sus ítems. Asimismo, formularon observaciones y sugerencias que fueron incorporadas en la versión final del instrumento.

El instrumento tipo KPSI permitió identificar las autopercepciones iniciales de los estudiantes sobre el desarrollo de sus competencias interculturales. El cuestionario estuvo compuesto por siete afirmaciones vinculadas específicamente con el eje temático de la investigación. En cada ítem se solicitó a los participantes que indicaran su nivel de familiaridad o dominio del contenido mediante una escala de valoración de cinco puntos, cuyas categorías variaban según la naturaleza de la afirmación y el conocimiento que consideraban poseer sobre el tema: 1 = «nada familiarizado/muy baja/totalmente inadecuada/nada efectiva/muy insatisfecho»; 2 = «poco familiarizado/baja/inadecuada/poco efectiva/insatisfecho»; 3 = «algo familiarizado/moderada/moderadamente efectiva/neutral»; 4 = «bastante familiarizado/alta/adecuada/muy efectiva/satisfecho»; y 5 = «muy familiarizado/muy alta/totalmente adecuada/extremadamente efectiva/muy satisfecho».

Hipótesis estadísticas

Para la comparación de medias, se formularon las siguientes hipótesis estadísticas (HE):

HE1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los estudiantes universitarios que han recibido información sobre interculturalidad y las de quienes no la han recibido.

HE2: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los estudiantes universitarios que han recibido formación sobre interculturalidad y las de quienes no la han recibido.

HE3: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los estudiantes universitarios que han participado en cursos o actividades que incorporan la enseñanza de competencias interculturales desde una perspectiva católica y las de quienes no han participado en estas instancias.

HE4: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los estudiantes universitarios que han tenido experiencias formativas relacionadas con la ciudadanía global y las de quienes no han tenido dichas experiencias.

Procedimiento de análisis

Los datos se organizaron en una matriz de Excel y se consideraron únicamente los casos completos; por tanto, se excluyeron siete cuestionarios con datos incompletos (n = 7). Posteriormente, la base de datos se exportó al programa jamovi, versión 2.5.5, para su análisis. Antes de realizar los análisis inferenciales, se evaluó el supuesto de normalidad. Asimismo, se aplicó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para determinar la idoneidad de los datos para un análisis factorial exploratorio (MacCallum & Austin, 2000). Finalmente, las comparaciones de medias se realizaron mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

3. Resultados

Pruebas de KMO y Normalidad

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) alcanzó un valor de 0,63, lo que sugiere la conveniencia de ampliar el tamaño de la muestra para fortalecer la robustez del análisis (Quesada et al., 2021). Asimismo, los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk indicaron que los datos no seguían una distribución normal, por lo que se recurrió a pruebas no paramétricas. Para comparar grupos independientes definidos por las variables dicotómicas consideradas, se empleó la prueba U de Mann-Whitney, complementada con medidas de tendencia central.

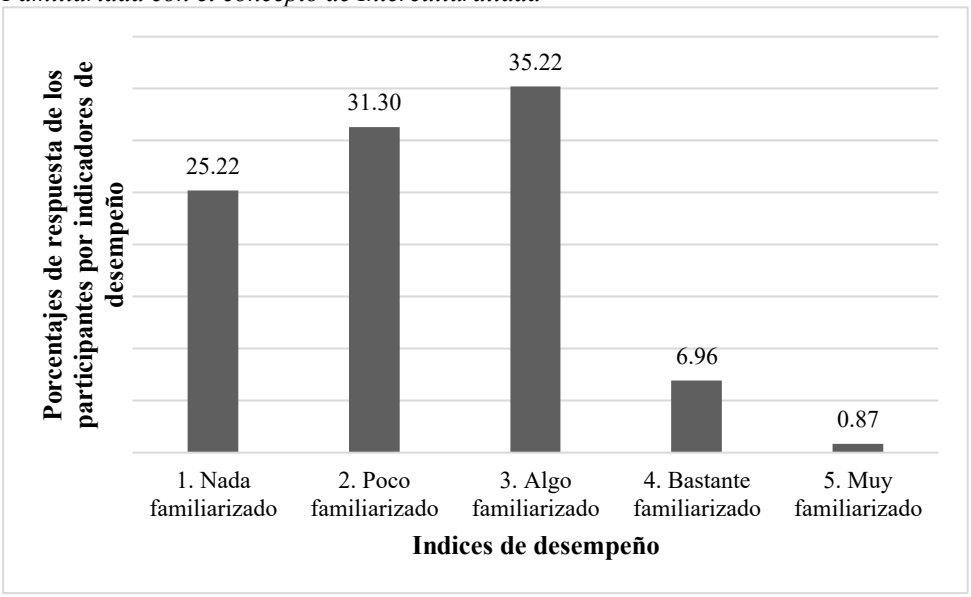
Autopercepciones del alumnado universitario en relación con el desarrollo de sus competencias interculturales

La aplicación del instrumento permitió identificar las autopercepciones iniciales de los estudiantes universitarios sobre el desarrollo de sus competencias interculturales, considerando dimensiones conceptuales, curriculares, pedagógicas y formativas.

Conocimiento conceptual

En la dimensión de conocimiento conceptual, los resultados revelaron un bajo nivel de familiaridad del estudiantado con el concepto de competencias interculturales desde una perspectiva católica, lo que indica una familiaridad autodeclarada limitada con la temática. El 35,22 % señaló estar «algo familiarizado», mientras que solo el 0,87 % indicó estar «muy familiarizado» (véase la Figura 1). Esta tendencia se mantuvo al desagregar los resultados por institución: el 36,52 % de los estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó manifestó estar «poco familiarizado», mientras que el 39,13 % de los estudiantes de la Corporación Universitaria Lasallista declaró estar «algo familiarizado». En ambas universidades, menos del 1 % manifestó un alto grado de familiaridad con el concepto.

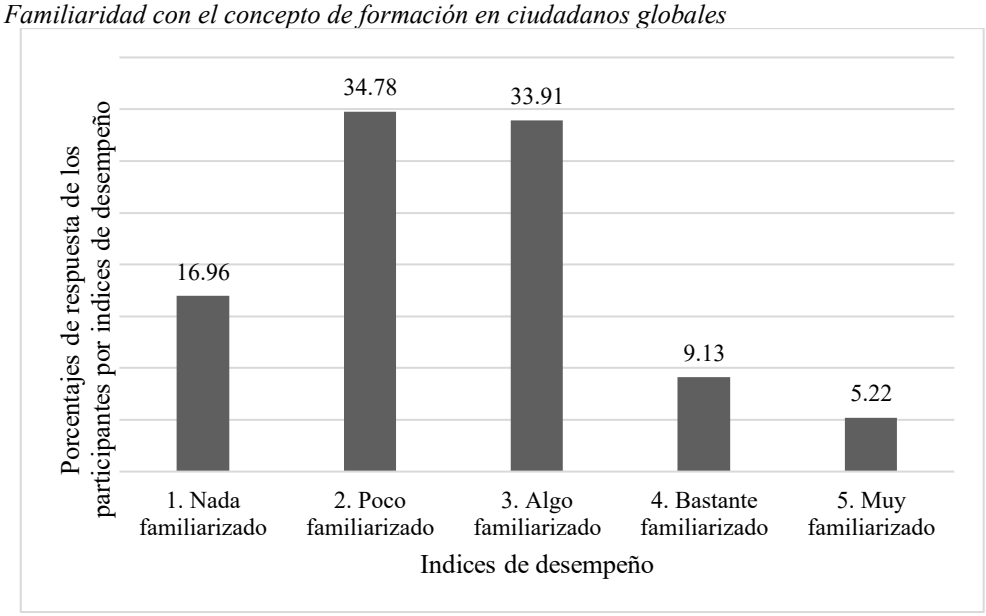
Figura 1.
Familiaridad con el concepto de Interculturalidad



Nota. Elaboración propia.

De manera similar, al indagar en el grado de familiaridad con el concepto de formación de ciudadanos globales, el 34,78 % del estudiantado manifestó estar «poco familiarizado» y solo el 5,22 % declaró estar «muy familiarizado» (véase la Figura 2). En la Universidad Católica Luis Amigó, el 33,04 % se situó en la categoría «poco familiarizado» y el 6,90 %, en «muy familiarizado». Por su parte, en la Corporación Universitaria Lasallista, el 37,39 % señaló estar «algo familiarizado» y solo el 3,40 % alcanzó el nivel más alto. Estos resultados indican una familiaridad autodeclarada limitada con conceptos vinculados a las competencias interculturales y a la ciudadanía global, considerados relevantes para la formación universitaria contemporánea desde una perspectiva humanista y confesional.

Figura 2.
Familiaridad con el concepto de formación en ciudadanos globales

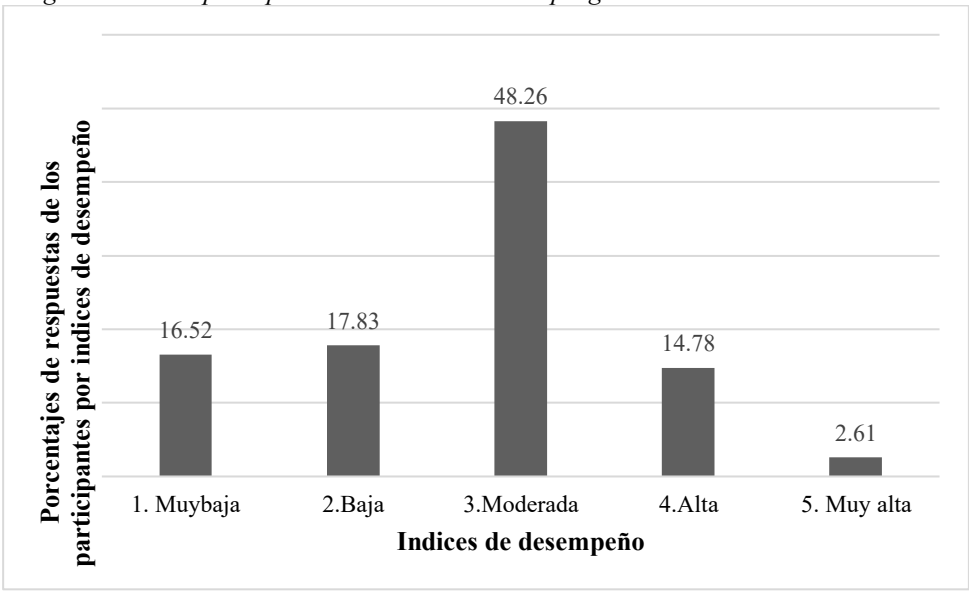


Nota. Elaboración propia.

Integración curricular

En la dimensión de integración curricular, entendida como la articulación entre los principios católicos incorporados en la enseñanza de las competencias interculturales dentro de los programas académicos y los valores asociados con la ciudadanía global en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula, el 48,26 % del estudiantado calificó dicha integración como «moderada», mientras que solo el 2,61 % la consideró «muy alta» (véase la Figura 3). Al desagregar los resultados por institución, se observó que el 46,96 % de los participantes de la Universidad Católica Luis Amigó percibió esta integración como «moderada», porcentaje similar al registrado en la Corporación Universitaria Lasallista (49,57 %). La categoría «muy alta» presentó las proporciones más bajas en ambas instituciones: 3,48 % en la Universidad Católica Luis Amigó y 1,74 % en la Corporación Universitaria Lasallista.

Figura 3.
Integración de los principios interculturales en los programas académicos

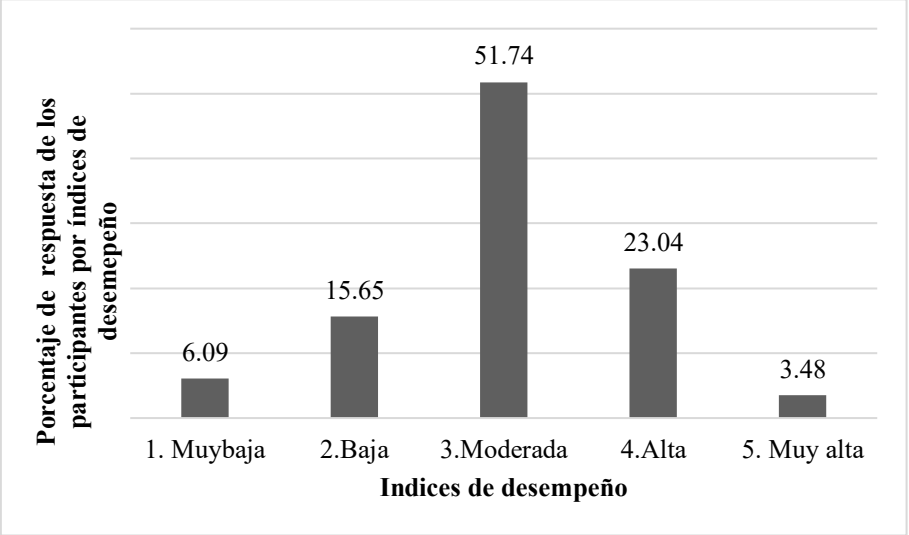


Nota. Elaboración propia.

Al analizar la integración de los valores asociados con la ciudadanía global en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula, se encontró que el 51,74 % del estudiantado calificó dicha integración como «moderada»; el 6,09 %, como «muy baja»; y el 3,48 %, como «muy alta» (véase la Figura 4). Al desagregar los resultados por institución, se observó que esta tendencia se mantuvo. En la Universidad Católica Luis Amigó, el 49,57 % de los estudiantes evaluó la integración como «moderada», mientras que, en la Corporación Universitaria Lasallista, esta valoración correspondió al 53,91 % de los participantes. En ambas instituciones, las proporciones registradas en la categoría «muy alta» fueron menores: 5,22 % en la Universidad Católica Luis Amigó y 1,74 % en la Corporación Universitaria Lasallista.

En el marco de la dimensión de integración curricular, estos resultados muestran una tendencia general del estudiantado hacia una percepción intermedia sobre la incorporación de principios y valores en la enseñanza de las competencias interculturales y de ciudadanía global. Asimismo, la baja proporción de valoraciones en los niveles más altos sugiere que, desde la percepción de los estudiantes, dichos principios tienen una presencia reconocible, aunque todavía limitada, tanto en el diseño curricular de los programas académicos como en las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesorado en el aula.

Figura 4.
Integración de los valores de los ciudadanos globales en los procesos de aula

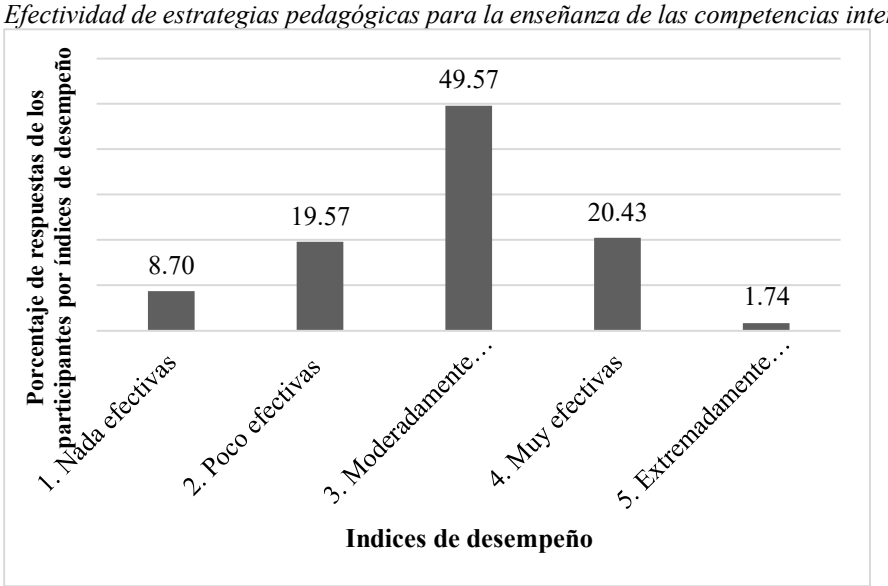


Nota. Elaboración propia

Estrategias Pedagógicas

Además, el estudio buscó conocer la percepción del estudiantado sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas por el profesorado para fortalecer la enseñanza y el desarrollo de competencias interculturales orientadas a la formación de ciudadanos globales. Los resultados mostraron que el 49,57 % de los participantes calificó estas estrategias como «moderadamente efectivas», mientras que solo el 1,74 % las consideró «extremadamente efectivas» (véase la Figura 5). Al desagregar los resultados por institución, se observó una tendencia similar. En la Universidad Católica Luis Amigó, el 42,22 % del estudiantado las calificó como «moderadamente efectivas», mientras que, en la Corporación Universitaria Lasallista, esta valoración correspondió al 53,91 %. En contraste, una proporción reducida las consideró «extremadamente efectivas»: el 2,61 % en la Universidad Católica Luis Amigó y el 0,87 % en la Corporación Universitaria Lasallista.

Figura 5.
Efectividad de estrategias pedagógicas para la enseñanza de las competencias interculturales

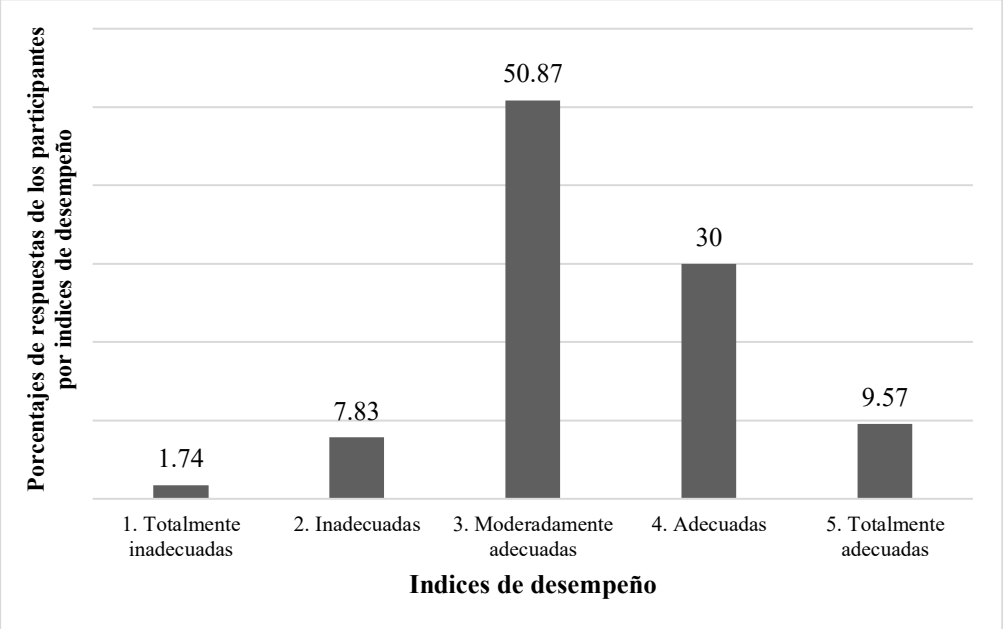


Nota. Elaboración propia

Asimismo, se preguntó a los estudiantes si consideraban adecuadas las estrategias pedagógicas implementadas por el programa académico para desarrollar las competencias interculturales y formar ciudadanos globales. Los resultados mostraron que el 50,87 % las calificó como «moderadamente adecuadas», mientras que el 9,57 % las consideró «totalmente adecuadas»

(véase la Figura 6). Al desagregar los resultados por institución, se mantuvo la misma tendencia: el 46,09 % de los participantes de la Universidad Católica Luis Amigó calificó las estrategias implementadas por el programa como «moderadamente adecuadas», mientras que, en la Corporación Universitaria Lasallista, esta valoración correspondió al 55,65 % del estudiantado.

Figura 6.
Adecuación pedagógica para el desarrollo de competencias interculturales y ciudadanía global



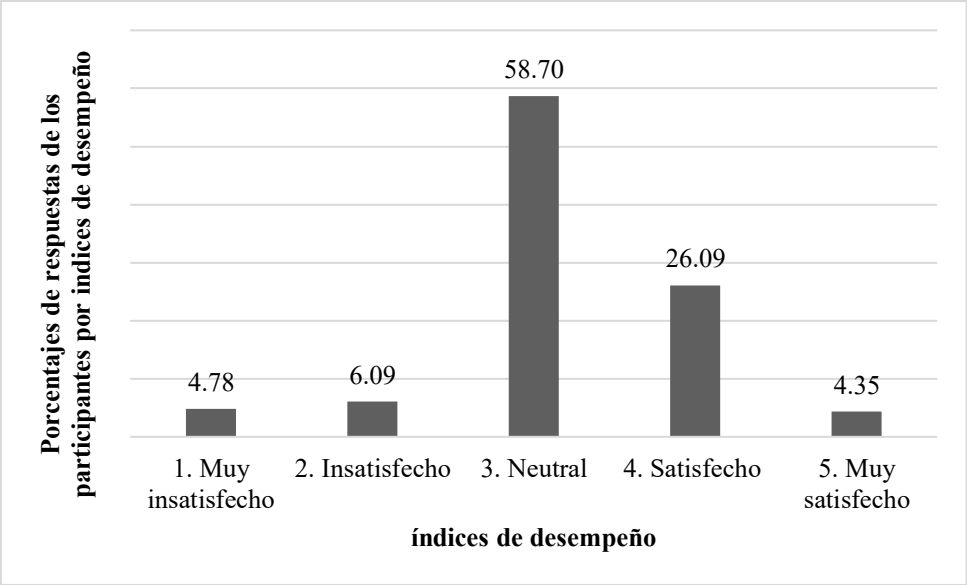
Nota. Elaboración propia

Satisfacción con la formación intercultural

Ante la pregunta «¿Cómo evalúas tu satisfacción con la formación en competencias interculturales desde una perspectiva católica y la preparación para ser un ciudadano global?», los resultados reflejaron una percepción predominantemente neutra. El 58,70 % del estudiantado manifestó una valoración neutral, lo que indica una posición intermedia que no expresa una aprobación clara ni un rechazo explícito de la formación recibida. Los extremos de la escala presentaron proporciones reducidas: solo el 4,35 % declaró estar «muy satisfecho», mientras que el 4,78 % señaló estar «muy insatisfecho». Estos resultados indican una valoración mayoritariamente intermedia de la formación recibida, sin permitir establecer directamente su impacto formativo ni el grado de apropiación de las competencias interculturales y de ciudadanía global (véase la Figura 7). Al desagregar los resultados por institución, el 28,5 % de los participantes de la Universidad Católica Luis Amigó y el 30,20 % de los pertenecientes a la Corporación Universitaria Lasallista expresaron una valoración neutral.

Figura 7.

Satisfacción con la formación en Competencias Interculturales desde una perspectiva católica y la preparación para ser un ciudadano global



Nota. Elaboración propia.

Comparación entre grupos

Debido a que los datos no seguían una distribución normal y con el propósito de identificar posibles diferencias estadísticamente significativas entre grupos, se aplicó la prueba *U* de Mann-Whitney para muestras independientes, considerando las variables de agrupación dicotómicas (véase la Tabla 2). Las hipótesis estadísticas evaluadas correspondieron a las formuladas en el apartado metodológico.

Tabla 2.

Diferencias entre los grupos en función de las variables analizadas.

Variables	Estadístico	U	p	d
Información	U de Mann-Whitney	6268	0,427	0,0522
Formación		6095	0,207	0,0783
Curso		6095	0,149	0,0783
Experiencia en Formación		6325	0,502	0,0435
Ciudadanía Global				

Fuente de elaboración propia

Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguna de las variables analizadas, como indican los valores de *p* presentados en la Tabla 2 (todos los valores de $p > 0,05$). Asimismo, los tamaños del efecto fueron muy pequeños, lo que sugiere que las diferencias observadas entre los grupos carecen de relevancia práctica o presentan una magnitud mínima, lo que indica niveles comparables en las variables analizadas y coherencia con los hallazgos previos.

4. Discusión

Los hallazgos de esta investigación invitan a reflexionar sobre el desarrollo de las competencias interculturales en estudiantes universitarios de distintos programas y aportan evidencia para ampliar la comprensión de este constructo en la educación superior latinoamericana. La interculturalidad continúa siendo un campo escasamente explorado en diversos contextos; por ello, avanzar en esta línea de investigación puede favorecer su incorporación y abordaje en el ámbito educativo. No obstante, la construcción de una sociedad genuinamente intercultural sigue constituyendo un desafío condicionado por factores económicos, sociales, educativos y culturales (Martínez-Usarralde, 2009; Santos-Rego et al., 2017).

Desde una perspectiva descriptiva, los resultados mostraron un bajo grado de familiaridad del estudiantado con el concepto de competencias interculturales, lo que podría estar relacionado con una formación específica insuficiente sobre esta materia en el ámbito universitario (Gallego Henao et al., 2025). Esta limitada familiaridad puede vincularse con un conocimiento igualmente restringido del concepto de interculturalidad y de sus implicaciones en diversos contextos, dado que este comprende actitudes, enfoques, compromisos y referentes propios de la realidad social (Gómez-Rendón, 2020). Asimismo, resulta fundamental comprender la interculturalidad como un esfuerzo orientado a construir un espacio social renovado, en el que sean posibles el diálogo y la convivencia entre culturas (Quintriqueo-Millán et al., 2016).

Los resultados también mostraron una percepción predominantemente neutra respecto de la integración curricular de los valores y principios institucionales en la enseñanza de las competencias interculturales. Esta tendencia estuvo acompañada de una valoración moderada de las estrategias pedagógicas implementadas por el profesorado, lo que sugiere la necesidad de fortalecer las acciones orientadas al desarrollo de dichas competencias (Sotelino et al., 2016). Esta situación interpela directamente al profesorado, que debe asumir un papel activo en el diseño de propuestas curriculares y pedagógicas que promuevan el desarrollo intercultural, puesto que la universidad no puede permanecer ajena a la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva. En este sentido, la educación superior requiere educadores capaces de desarrollar prácticas pedagógicas que, sustentadas en una praxis social crítica y efectiva, favorezcan una formación genuinamente intercultural (Sotelino Losada et al., 2019).

En cuanto a la satisfacción con la formación en competencias interculturales, el estudiantado manifestó una percepción mayoritariamente neutra. Este resultado refleja una valoración poco definida de la formación recibida, sin permitir establecer directamente su impacto ni la apropiación efectiva de estas competencias. El hallazgo coincide con lo planteado por Jiménez Moyo y Ávila Pardo (2024), quienes sostienen que uno de los principales desafíos de las universidades latinoamericanas es la formación desde un enfoque intercultural, orientado hacia la pertinencia social y la incorporación de las perspectivas de género y diversidad. De ahí la necesidad de promover en el estudiantado competencias que le permitan responder a estos desafíos.

Respecto de las diferencias entre quienes habían recibido información o formación, participado en cursos o tenido experiencias relacionadas con la ciudadanía global y quienes no, los resultados no fueron estadísticamente significativos. Este hallazgo indica que, en la muestra analizada, tales antecedentes no se asociaron con diferencias en las puntuaciones obtenidas. Por ello, para futuras investigaciones en relación al tema del desarrollo de las competencias interculturales se podría involucrar otros factores, además de los institucionales y curriculares, entre ellos, dimensiones individuales y actitudinales como el interés personal, la motivación intrínseca y la disposición hacia la diversidad. Estos elementos pueden verse favorecidos o limitados por la cultura académica y el perfil profesional promovido por cada institución (Sotelino Losada et al., 2019).

5. Conclusión

La investigación muestra que uno de los principales desafíos de la formación intercultural del estudiantado universitario consiste en favorecer un mayor acercamiento a esta temática. Este desafío se relaciona con la necesidad de articular el desarrollo de las competencias interculturales con el currículo y con la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes por parte del profesorado. Asimismo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de estas competencias en función de la información y la

formación recibidas, la participación en cursos o las experiencias relacionadas con la ciudadanía global. La ausencia de significación estadística en estas comparaciones no demuestra, por sí sola, equivalencia entre los grupos.

No obstante, el estudio presenta limitaciones relevantes, entre ellas, el tamaño reducido de la muestra, el carácter no probabilístico del muestreo y la participación de estudiantes procedentes de solo dos instituciones de educación superior con filosofías similares. Estas condiciones limitan la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos académicos, instituciones o disciplinas. Si bien no se presenta una evaluación psicométrica completa del instrumento, su contenido fue sometido al juicio de expertos seleccionados por su conocimiento de la temática y su experiencia en procesos de investigación afines. Este procedimiento permitió valorar la coherencia, pertinencia e importancia de los ítems que conformaron el instrumento.

A partir de los resultados y las limitaciones del estudio, se identificaron posibles líneas de investigación relacionadas con la formación en competencias interculturales en las instituciones de educación superior. Estas comprenden desde el diseño y la evaluación de estrategias orientadas a fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas hasta la revisión de los marcos normativos institucionales, con el propósito de analizar cómo se incorpora y aborda la interculturalidad en sus políticas educativas.

Agradecimientos

Los investigadores agradecen a las instituciones universitarias que hicieron posible la realización de este estudio. Su apoyo permitió abordar una temática de especial relevancia para la educación superior contemporánea y contribuyó a profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado.

Referencias

Aleksandrova, I., Nurutdinova, A., Malukina, G., Kladieva, O., Zolotova, Y., & Zhuchkov, V. (2023). Development of information culture, self-education, and improved level of knowledge in students as factors in the competitiveness of a future specialist. *Revista Conrado, 19*(92), 106–112. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3088

Arnáiz-Castro, P., & Couto-Cantero, M. P. (2024). Percepciones sobre las competencias intercultural y plurilingüe en estudiantes de 2º de Bachillerato en España. *Interculturalidad, 6*, 1–25. https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.109773

Arroyo Ortega, A., Giraldo, C. M., & Guerra Correa, J. C. (2020). Subjetividades políticas juveniles e interculturalidad crítica. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (32), 175–192. https://doi.org/10.17163/uni.n32.2020.09

Benner, T. (2023). *Sozialkompetenz entwickeln: 77 Kooperationsspiele zur Förderung der soft skills. 2.–4. Klasse*. Persen.

Binsaeed, R. H., Unnisa, S. T., & Rizvi, L. J. (2017). The big impact of soft skills in today's workplace. *International Journal of Economics, Commerce and Management, 5*(1), 456–463. http://www.arabianjbmr.com/pdfs/RPAM_VOL_5_10/14.pdf

Casa, A. P., Yaipen, W. M. T., & Cruz, F. de M. H. (2024). Interculturalidad en la educación: Enfoques, desafíos y oportunidades para una sociedad globalizada. *Revista Científica UISRAEL, 11*(3), 13–31. https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1106

Deepa, S., & Seth, M. (2013). Do soft skills matter? Implications for educators based on recruiters' perspective. *IUP Journal of Soft Skills, 7*(1), 7–20.

Di Caudo, M. (2016). Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazo & M. C. Ospina (Comps.), *Interculturalidad y educación desde el Sur* (pp. 93–130). Editorial Universitaria Abya-Yala.

Fletcher, S., & Thornton, K. R. V. (2023). The top 10 soft skills in business today compared to 2012. *Business and Professional Communication Quarterly, 86*(4), 411–426. https://doi.org/10.1177/23294906221148453

Gallego Henao, A. M., Arroyave Taborda, L. M., Martínez de Meriño, C. Y., Ortiz Cartagena, D. F., & Hernández-Escorcia, R. D. (2025). Competencias interculturales en la educación superior desde una perspectiva católica: estrategias pedagógicas e inclusivas para la formación global. *Revista Lasallista de Investigación, 22*(1), 310–329. https://doi.org/10.22507/rli.v22n1a3688

Gómez-Rendón, J. (2020). Territorios interculturales. *Revista Sarance*, (46), 84–102. https://doi.org/10.51306/ioasarance.046.04

Grajales López, L. E. (2023). Reflexiones sobre la educación superior en Colombia: Un enfoque de la interculturalidad crítica y la evolución de su marco normativo para la calidad. *CIEG. Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (62), 12–21. https://acortar.link/cCMODZ

Guerra, M., & Segovia, J. (2020). KPSI como herramienta de autoevaluación metacognitiva en el desarrollo de la competencia intercultural en salud en medicina. *Journal of Health and Medical Sciences, 6*(4), 269–275. https://revistas.uta.cl/pdf/111/a5-johamsc-guerra-014-20-269-275-2020-1.pdf

Hendarman, A., & Cantner, U. (2018). Soft skills, hard skills, and individual innovation. *Eurasian Business Review, 8*, 139–169.

Hernández Loeza, S. (2016). Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo. *Ecuador Debate, 98*, 51–64. https://acortar.link/qOWiwF

Jiménez Moyo, C., & Ávila Pardo, A. A. (2024). La investigación vinculada y los propósitos de la educación superior intercultural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54*(1), 139–163. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.611

MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 201–226. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201

Martínez-Usarralde, M. J. (2009). *Educación internacional*. Tirant lo Blanch.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022, octubre 25). *Normatividad básica para etnoeducación*. Ministerio de Educación Nacional. https://acortar.link/Lf1pN5

Peña, C., & López, T. (2020). Ideologías curriculares y concepciones sobre diversidad y justicia social. *Cadernos de Pesquisa, 50*(177), 738–757. https://doi.org/10.1590/198053147086

Quesada-Pallarès, C., Musso, M. F., Ciraso-Calí, A., & Cascallar, E. (2021). The well-fit for the FET model: Understanding training transfer factors in Spain. *Educar, 58*(1), 103–121. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1327

Quintriqueo-Millán, S., Morales-Saavedra, S., Quilaqueo-Rapimán, D., & Arias-Ortega, K. (2016). *Interculturalidad para la formación inicial docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural*(1.ª ed.). Universidad Católica de Temuco. http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2146

Santos-Rego, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J. L., Vázquez, V., & Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1, 20*(2), 39–71. https://doi.org/10.5944/educXX1.17806

Sotelino Losada, A., Santos Rego, M. A., & García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la universidad. *Educatio Siglo XXI, 37*(1),73–90. https://doi.org/10.6018/educatio.363391

Sotelino, A., Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación, 28*(2), 225–248. https://doi.org/10.14201/teoredu282225248

Succi, C., & Wieandt, M. (2019). Walk the talk: Soft skills' assessment of graduates. *European Journal of Management and Business Economics, 28*(2),114–125. https://doi.org/10.1108/EJMBE-01-2019-0011

Torrelles Montanuy, À., Cerviño Abeledo, I., & Lasheras Lalana, P. (2022). Educación intercultural en España: Enfoques de los discursos y prácticas en educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26*(2),367–391. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21293

Velásquez Mosquera, A. F. (2021). Cátedra de estudios afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12*(23), e042. https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1063

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica, 75*(96),167–181. https://acortar.link/FcjQN4