

ARTÍCULO

Mapeo de perfiles de sensibilidad intercultural en estudiantes de Escuelas e Institutos Pedagógicos de Perú y México

Mapping intercultural sensitivity profiles among students of teacher training schools and pedagogical institutes in Peru and Mexico

Mapeamento de perfis de sensibilidade intercultural em estudantes de escolas e institutos pedagógicos do Peru e do México

Angélica Sánchez-Castro¹

UNIVERSIDAD HIPÓCRATES, ACAPULCO - ESTADO DE GUERRERO, MÉXICO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE ALTO AMAZONAS, YURIMAGUAS - LORETO
asanchez@inudi.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-0680-7836>

Josefina Moreno-Aguirre

UNIVERSIDAD HIPÓCRATES, ACAPULCO -
ESTADO DE GUERRERO, MÉXICO
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE
MONTERREY, CASANARE - COLOMBIA
jmoreno@inudi.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-0784-8229>

Adda Cámara-Huchín

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL,
CIUDAD DE MÉXICO - MÉXICO
UNIVERSIDAD HIPÓCRATES, ACAPULCO -
ESTADO DE GUERRERO, MÉXICO
abelnolascosandoval1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-0308-6086>

Ciria Trigos-Rondon

UNIVERSIDAD HIPÓCRATES, ACAPULCO -
ESTADO DE GUERRERO, MÉXICO
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL
ALTIPLANO, PUNO-PUNO, PERÚ
ctrigos@unap.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4423-8745>

Jessica Pisco-Tello

UNIVERSIDAD HIPÓCRATES, ACAPULCO -
ESTADO DE GUERRERO, MÉXICO
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PÚBLICA "MONSEÑOR ELÍAS
OLÁZAR" - YURIMAGUAS, PERÚ

jpisco@eesppolazar.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0002-3324-2818>

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rr.2026.023.002>

Recibido: 20-XII-2025 / Aceptado: 09-II-2026 / Publicado: 13-II-2026

Resumen

La creciente diversidad cultural en los sistemas educativos latinoamericanos plantea desafíos significativos para la formación docente, especialmente en el desarrollo de disposiciones socioafectivas que favorezcan interacciones

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro del Perú.

pedagógicas equitativas en contextos culturalmente diversos. En este escenario, la sensibilidad intercultural constituye un componente clave del desempeño profesional docente. El objetivo general del estudio fue identificar y caracterizar perfiles de sensibilidad intercultural en estudiantes de Escuelas e Institutos Pedagógicos de Perú y México, describiendo sus niveles globales y dimensionales, identificando perfiles homogéneos mediante análisis de conglomerados, comparando su distribución entre ambos países y examinando su relación con variables sociodemográficas vinculadas a la trayectoria formativa y a la experiencia intercultural. Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo-comparativo, con una muestra de 340 estudiantes (Perú: 207; México: 133) de distintos ciclos, niveles y especialidades de formación docente. Se aplicó una escala de sensibilidad intercultural de 24 ítems y se emplearon estadísticos descriptivos, análisis de conglomerados k-means y pruebas de asociación. Los resultados evidenciaron niveles predominantemente medios y altos de sensibilidad intercultural y permitieron identificar tres perfiles: moderado-alto equilibrado (57.1%), alto con tensiones emocionales y cognitivas (40.0%) y muy bajo (2.9%). No se hallaron diferencias significativas según país ($\chi^2(2)=2.56$; $p=0.278$), pero sí asociaciones con variables sociodemográficas, particularmente el sexo ($p=0.017$). Se concluye que ambos países comparten una estructura tipológica similar, lo que sustenta la necesidad de estrategias formativas diferenciadas a lo largo de la formación docente.

Palabras clave: conglomerados, educación intercultural, formación docente, sensibilidad intercultural.

Abstract

The growing cultural diversity of Latin American educational systems poses significant challenges for teacher education, particularly in the development of socio-affective dispositions that foster equitable pedagogical interactions in culturally diverse contexts. In this scenario, intercultural sensitivity constitutes a key component of professional teaching performance. The general objective of the study was to identify and characterize intercultural sensitivity profiles among students from teacher training schools and pedagogical institutes in Peru and Mexico, by describing their global and dimensional levels, identifying homogeneous profiles through cluster analysis, comparing their distribution between both countries, and examining their relationship with sociodemographic variables linked to training trajectories and intercultural experience. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and descriptive-comparative study was conducted with a sample of 340 students (Peru: 207; Mexico: 133) from different cycles, levels, and specializations of teacher education. A 24-item intercultural sensitivity scale was applied, and descriptive statistics, k-means cluster analysis, and association tests were used. The results showed predominantly medium and high levels of intercultural sensitivity and

identified three profiles: a balanced moderate-high profile (57.1%), a high profile with emotional and cognitive tensions (40.0%), and a very low profile (2.9%). No significant differences were found by country ($\chi^2(2)=2.56$; $p=0.278$), although associations with sociodemographic variables were observed, particularly sex ($p=0.017$). It is concluded that both countries share a similar typological structure, supporting the need for differentiated training strategies throughout teacher education.

Keywords: clusters, intercultural education, intercultural sensitivity, teacher training.

Resumo

A crescente diversidade cultural dos sistemas educacionais latino-americanos impõe desafios significativos à formação docente, especialmente no desenvolvimento de disposições socioafetivas que favoreçam interações pedagógicas equitativas em contextos culturalmente diversos. Nesse cenário, a sensibilidade intercultural constitui um componente central do desempenho profissional docente. O objetivo geral do estudo foi identificar e caracterizar perfis de sensibilidade intercultural em estudantes de escolas e institutos pedagógicos do Peru e do México, descrevendo seus níveis globais e dimensionais, identificando perfis homogêneos por meio de análise de conglomerados, comparando sua distribuição entre ambos os países e examinando sua relação com variáveis sociodemográficas associadas à trajetória formativa e à experiência intercultural. Realizou-se um estudo quantitativo, não experimental, transversal e descritivo-comparativo, com uma amostra de 340 estudantes (Peru: 207; México: 133), pertencentes a diferentes ciclos, níveis e especialidades da formação docente. Foi aplicada uma escala de sensibilidade intercultural composta por 24 itens, e utilizaram-se estatísticas descritivas, análise de conglomerados k-means e testes de associação. Os resultados evidenciaram níveis predominantemente médios e altos de sensibilidade intercultural e permitiram identificar três perfis: moderado-alto equilibrado (57,1%), alto com tensões emocionais e cognitivas (40,0%) e muito baixo (2,9%). Não foram encontradas diferenças significativas segundo o país ($\chi^2(2)=2,56$; $p=0,278$), mas observaram-se associações com variáveis sociodemográficas, especialmente o sexo ($p=0,017$). Conclui-se que ambos os países compartilham uma estrutura tipológica semelhante, o que sustenta a necessidade de estratégias formativas diferenciadas ao longo da formação docente.

Palavras-chave: conglomerados, educação intercultural, formação de professores, sensibilidade intercultural.

INTRODUCCIÓN

La sensibilidad intercultural (SI) surge de manera progresiva en el campo de la comunicación intercultural y los estudios culturales como respuesta a la necesidad de comprender la interacción entre personas culturalmente diversas en contextos sociales, educativos y profesionales cada vez más globalizados (Gudykunst, 1984). Su consolidación teórica se vincula al Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural, el cual explica el tránsito desde orientaciones etnocéntricas hacia posturas etnorelativas frente a la diferencia cultural, entendiendo este proceso como evolutivo y dinámico (Bennett, 1993). Posteriormente, el constructo fue conceptualizado como multidimensional, integrando componentes cognitivos, afectivos y conductuales necesarios para una interacción intercultural eficaz (Hammer et al., 2003). Desde esta perspectiva, la SI constituye un componente central de la competencia intercultural, entendida como la capacidad de actuar de manera adecuada en contextos culturalmente diversos (Deardorff, 2006), así como un proceso relacional que se construye en la comunicación intercultural cotidiana (Spitzberg & Changnon, 2009). Su relevancia se ha intensificado en el siglo XXI debido a los procesos de globalización y pluralidad cultural que atraviesan los sistemas educativos a nivel internacional (González López & Ramírez López, 2016).

En el ámbito educativo, la interculturalidad no se limita a la coexistencia de culturas, sino que implica un diálogo crítico y transformador orientado a la justicia social y la equidad (Walsh, 2009). En este marco, la formación docente intercultural adquiere un rol estratégico, en tanto debe propiciar procesos de autoconciencia, reflexión crítica y transformación de actitudes frente a la diversidad cultural (Byram, 1997). Desde una perspectiva crítica, la interculturalidad se concibe además como una apuesta política y pedagógica orientada a la descolonización del conocimiento y a la construcción de sociedades más justas (Walsh, 2010). La SI se inserta en este proceso formativo como el componente socioafectivo de la competencia intercultural, al involucrar actitudes de respeto, apertura y disposición al contacto intercultural que favorecen interacciones educativas más empáticas y reflexivas (Chen & Starosta, 2000; Hammer et al., 2003).

Desde un enfoque socioafectivo, la SI se define como la capacidad de generar emociones positivas orientadas a la comprensión y valoración de las diferencias culturales, facilitando comportamientos comunicativos adecuados en contextos interculturales (Liu et al., 2025). En coherencia con el modelo evolutivo de la sensibilidad intercultural, la competencia intercultural implica la integración progresiva de conocimientos, actitudes y habilidades para

interactuar eficazmente en contextos diversos (Bennett & Bennett, 2004). En el ámbito educativo, la educación intercultural enfatiza el desarrollo de actitudes de apertura, empatía y reflexión crítica frente a la diversidad cultural, reconociendo a la SI como un componente clave para la adaptabilidad cultural y la comunicación efectiva del profesorado (Vasquez Aguado, 2003; Deardorff, 2006).

La investigación empírica en educación superior ha demostrado la pertinencia de la medición cuantitativa de la SI para identificar niveles y patrones diferenciados mediante instrumentos estandarizados. En contextos universitarios europeos, se evidenciaron diferencias en el desarrollo de la SI asociadas al contacto intercultural y a experiencias formativas específicas (Rodríguez-Izquierdo, 2022). En Chile, se confirmó la validez y confiabilidad de escalas para caracterizar niveles de SI en estudiantes de pedagogía (Ramírez-Pavelic & Contreras-Salinas, 2022). En Colombia, se verificó la viabilidad de medir la SI en docentes y su relación con creencias pro-diversidad (Argüello-Gutiérrez et al., 2024). En Perú, se identificaron niveles moderados y patrones conductuales diferenciados en estudiantes universitarios, especialmente en contextos de alta diversidad cultural como la Amazonía (Manrique-Jaramillo et al., 2025).

Desde una perspectiva global y dimensional, la literatura evidencia que la SI no se manifiesta de manera homogénea, sino que presenta variaciones entre sus componentes emocionales, cognitivos y conductuales (Campos & Lachén, 2022; Díaz-Pacheco et al., 2025). Asimismo, se ha demostrado que la SI se organiza en perfiles diferenciados, los cuales agrupan a los individuos en conjuntos relativamente homogéneos según sus disposiciones interculturales (Rodríguez-Izquierdo, 2022). Estudios previos han identificado trayectorias evolutivas distintas y variaciones significativas asociadas a edad, género, nivel educativo y variables cognitivas, lo que refuerza la pertinencia de emplear enfoques tipológicos y análisis multivariados para comprender el constructo en mayor profundidad (Alonso-Marks & Sánchez Hernández, 2020; Gómez Yepes et al., 2024).

A pesar de estos avances, la literatura evidencia vacíos investigativos relevantes, particularmente en estudios comparativos que analicen la SI desde un enfoque tipológico en estudiantes de formación docente en contextos latinoamericanos específicos. Se ha señalado que la evidencia empírica existente es fragmentada, poco sistemática y con limitada generalización entre contextos socioculturales distintos (Bierwiazzonek & Waldzus, 2016; Berry & Grigoryev, 2022). Asimismo, se ha identificado un énfasis excesivo en poblaciones que

comparten una misma lengua, descuidando el análisis comparativo de contextos culturalmente diversos en la formación docente (Mak et al., 2014). Estas limitaciones refuerzan la necesidad de investigaciones que permitan identificar patrones comunes y diferenciados de SI en contextos educativos particulares.

En este marco, el presente estudio tuvo como objetivo identificar y caracterizar perfiles de sensibilidad intercultural en estudiantes de formación docente de instituciones de educación pedagógica de Perú y México, mediante un enfoque cuantitativo, comparativo y tipológico, con la finalidad de aportar evidencia empírica que contribuya al fortalecimiento de la formación docente intercultural en contextos latinoamericanos.

MÉTODO

El estudio se sustentó en el paradigma positivista, el cual asume que los fenómenos educativos pueden ser observados, medidos y analizados de manera objetiva a partir de relaciones cuantificables entre variables (Neuman, 2014). En coherencia con este paradigma, se adoptó un enfoque cuantitativo, ampliamente utilizado en investigaciones sobre sensibilidad intercultural y comunicación intercultural (Fritz et al., 2002).

Se empleó un diseño no experimental, transversal, descriptivo-comparativo y tipológico, el cual resultó adecuado para describir los niveles globales y dimensionales de la sensibilidad intercultural, identificar perfiles homogéneos y analizar su distribución en función de variables sociodemográficas, sin manipulación deliberada de variables independientes (Kerlinger, 2002). Este diseño permitió examinar la estructura interna de la sensibilidad intercultural en estudiantes de formación docente de Perú y México, así como explorar asociaciones descriptivas entre los perfiles identificados y las características de los participantes.

La población estuvo conformada por 690 estudiantes matriculados en institutos pedagógicos y escuelas de formación docente de Perú y México. A partir de esta población, se seleccionó una muestra de 340 estudiantes, mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando como criterios de inclusión la pertenencia a programas de formación docente, la matrícula vigente y la disposición voluntaria para participar en el estudio (Patton, 2002).

Del total de participantes, 207 correspondieron a Perú (60,9 %) y 133 a México (39,1 %). Los estudiantes cursaban entre el I y X ciclo académico, con edades comprendidas entre menos de 20 y más de 35 años, predominando el grupo de jóvenes adultos. La muestra presentó una mayor proporción de

mujeres, situación frecuente en programas de formación docente en el contexto latinoamericano. La participación fue voluntaria, anónima y sin incentivos económicos, garantizando el respeto a la autonomía de los participantes.

Para la medición de la sensibilidad intercultural se utilizó la Escala de Sensibilidad Intercultural (Intercultural Sensitivity Scale, ISS), desarrollada por (Chen & Starosta, 2000) y adaptada al contexto latinoamericano por (Vázquez-Aguado et al., 2012). El instrumento está compuesto por 24 ítems tipo Likert, con cinco opciones de respuesta que oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

La escala evalúa la sensibilidad intercultural a partir de cuatro dimensiones: implicación y atención en la interacción, dificultad en la interacción, confianza y respeto en la interacción, y pensamiento etnocéntrico. Los ítems correspondientes a las dimensiones dificultad en la interacción y pensamiento etnocéntrico fueron formulados en sentido inverso y recodificados previamente al análisis, conforme a los lineamientos metodológicos del instrumento. La asignación de los ítems a cada dimensión se realizó de manera rigurosa, de acuerdo con la matriz de operacionalización del estudio.

De manera complementaria, se aplicó una ficha sociodemográfica que permitió recolectar información sobre país de residencia, sexo, edad, ciclo académico, formación previa en interculturalidad, práctica docente en contextos culturalmente diversos, contacto con lenguas originarias y experiencia en movilidad académica. Estas variables fueron consideradas relevantes para el análisis comparativo de los perfiles de sensibilidad intercultural.

Previo a la recolección de datos, se realizaron gestiones formales con las autoridades de las instituciones participantes, informando los objetivos del estudio y los posibles aportes de los resultados para la formación docente. Una vez obtenida la autorización institucional, se coordinó la aplicación del instrumento en fechas previamente acordadas.

La recolección de datos se realizó de manera presencial, mediante formularios digitales accesibles desde dispositivos móviles. Antes de responder el cuestionario, se solicitó el consentimiento informado de los participantes y se explicó el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad de la información y la importancia de responder de forma completa y honesta.

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de respeto, beneficencia, justicia y responsabilidad social. Se garantizó el anonimato de los

participantes, la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y científicos. La participación no implicó riesgos físicos, psicológicos ni sociales para los estudiantes.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico de la confiabilidad del instrumento y los análisis multivariados posteriores se utilizó la plataforma Skywork.ai. Esta herramienta permitió el cálculo de estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar), del coeficiente V de Aiken para la validez de contenido y de análisis preliminares de consistencia interna.

Posteriormente, se realizó un análisis de conglomerados K-means, utilizando los puntajes dimensionales estandarizados como variables de agrupamiento, con el objetivo de identificar perfiles tipológicos de sensibilidad intercultural. La determinación del número óptimo de conglomerados se efectuó mediante la combinación del método del codo y el coeficiente de silueta, seleccionándose una solución de tres perfiles, la cual evidenció coherencia tipológica y adecuada separación entre los grupos identificados.

Con el fin de garantizar la confiabilidad, validez técnica y reproducibilidad de los resultados, los cálculos obtenidos mediante Skywork.ai fueron verificados de manera paralela utilizando Microsoft Excel, aplicando las mismas fórmulas estadísticas y procedimientos matemáticos. Finalmente, se realizó un análisis comparativo de la distribución de los perfiles según país y variables sociodemográficas mediante tablas de contingencia y la prueba chi-cuadrado de independencia, con el propósito de identificar asociaciones estadísticamente significativas entre los perfiles identificados y las características de los participantes. Este uso combinado de una plataforma estadística especializada y un software de amplio reconocimiento académico responde a un enfoque de triangulación técnica, fortaleciendo el rigor metodológico del estudio.

RESULTADOS

Descripción de los niveles globales y por dimensión de la SI en los estudiantes de formación docente de Perú y México

El análisis descriptivo se realizó comparando directamente a los estudiantes de Perú ($n = 207$) y México ($n = 133$). La SI se evaluó mediante puntajes promedio en escala Likert de 1 a 5 y se clasificó en cinco niveles: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. La Tabla 1 presenta la distribución de los niveles globales de SI según país.

Tabla 1

Distribución de niveles de SI global según país

Nivel	Perú		México		Total	
	N	%	N	%	N	%
Muy bajo	5	2.4%	0	0.0%	5	1.5%
Bajo	3	1.4%	0	0.0%	3	0.9%
Medio	110	53.1%	57	42.9%	167	49.1%
Alto	89	43.0%	76	57.1%	165	48.5%
Muy alto	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total	207	100%	133	100%	340	100%

Los resultados muestran que, en Perú, predomina el nivel medio de SI(53.1%), seguido del nivel alto (43.0%). En México, el patrón es inverso, con una mayor proporción de estudiantes en el nivel alto (57.1%), seguido del nivel medio (42.9%). Los niveles bajo y muy bajo aparecen únicamente en la muestra peruana y en proporciones marginales.

Implicación y atención en la interacción

La Tabla 2 muestra la distribución de niveles en la dimensión implicación y atención en la interacción.

Tabla 2

Distribución de niveles de implicación y atención en la interacción según país

Nivel	Perú		México	
	N	%	N	%
Muy bajo	0	0.0%	0	0.0%
Bajo	9	4.3%	2	1.5%
Medio	118	57.0%	61	45.9%
Alto	80	38.6%	70	52.6%
Muy alto	0	0.0%	0	0.0%

En Perú, la mayoría de los estudiantes se concentra en el nivel medio (57.0%), mientras que en México predomina el nivel alto (52.6%). Este patrón indica una mayor disposición hacia la escucha activa, el interés por el otro y la apertura intercultural en la muestra mexicana.

Dificultad en la interacción

La Tabla 3 presenta los resultados de la dimensión Dificultad en la interacción (ítems inversos; niveles altos indican menor dificultad).

Tabla 3

Distribución de niveles de dificultad en la interacción según país

Nivel	Perú		México	
	N	%	N	%
Muy bajo	6	2.9%	1	0.8%
Bajo	18	8.7%	6	4.5%
Medio	111	53.6%	56	42.1%
Alto	72	34.8%	70	52.6%
Muy alto	0	0.0%	0	0.0%

En Perú, el nivel medio es predominante (53.6%), lo que sugiere dificultades interculturales ocasionales. En México, se observa una mayor concentración en el nivel alto (52.6%), indicando menor ansiedad o evitación en la interacción intercultural.

Confianza y respeto en la interacción

La Tabla 4 resume la distribución de niveles de la dimensión confianza y respeto en la interacción.

Tabla 4

Distribución de niveles de confianza y respeto en la interacción según país

Nivel	Perú		México	
	N	%	N	%
Muy bajo	2	1.0%	0	0.0%
Bajo	11	5.3%	4	3.0%
Medio	103	49.8%	47	35.3%
Alto	91	43.9%	82	61.7%
Muy alto	0	0.0%	0	0.0%

En ambos países predominan los niveles medio y alto, aunque México presenta una mayor proporción en el nivel alto, reflejando mayor seguridad, apertura y respeto en la interacción intercultural.

Pensamiento etnocéntrico

La Tabla 5 muestra los resultados de la dimensión Pensamiento etnocéntrico (ítems inversos; niveles altos indican menor etnocentrismo).

Tabla 5

Distribución de niveles de pensamiento etnocéntrico según país

Nivel	Perú		México	
	N	%	N	%
Muy bajo	8	3.9%	1	0.8%
Bajo	21	10.1%	8	6.0%
Medio	104	50.2%	51	38.3%
Alto	74	35.7%	73	54.9%
Muy alto	0	0.0%	0	0.0%

Los resultados indican que el pensamiento etnocéntrico es menor en la muestra mexicana, donde más de la mitad de los estudiantes se ubica en el nivel alto (54.9%), frente al 35.7% en Perú.

En conjunto, los resultados muestran que ambos países presentan niveles predominantemente medio y alto de sensibilidad intercultural, con una tendencia más favorable en México, especialmente en las dimensiones de implicación en la interacción, menor dificultad intercultural, mayor confianza-respeto y menor pensamiento etnocéntrico. A nivel global, la SI se configura como un rasgo moderadamente alto en la población estudiada, con variaciones descriptivas entre Perú y México.

Identificación de perfiles (clústeres) homogéneos de SI mediante análisis K-means

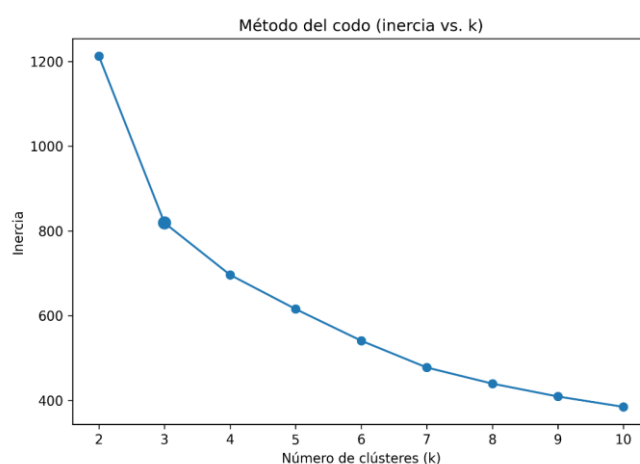
Con el propósito de identificar perfiles diferenciados de sensibilidad intercultural, se aplicó el algoritmo K-means sobre la muestra total de estudiantes de formación docente de Perú y México (n = 340), utilizando como variables de agrupamiento las dimensiones de la sensibilidad intercultural, previamente estandarizadas y orientadas en una misma dirección interpretativa. El análisis se desarrolló siguiendo criterios estadísticos de calidad del agrupamiento y coherencia tipológica.

Determinación del número óptimo de clústeres

La selección del número óptimo de clústeres se realizó mediante la evaluación conjunta de métricas internas de validación: inercia (método del codo), coeficiente de silueta, índice Davies–Bouldin y índice Calinski–Harabasz.

Figura 1

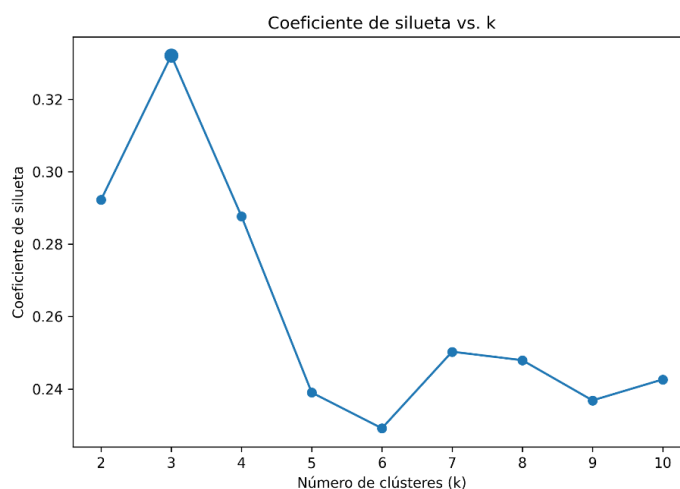
Método del codo (inercia según número de clústeres)



La Figura 1 muestra una reducción marcada de la inercia al pasar de $k = 2$ a $k = 3$, seguida de descensos progresivamente menores para valores superiores. Este patrón indica un punto de inflexión claro en $k = 3$, lo que sugiere una solución parsimoniosa y adecuada para la estructura de los datos.

Figura 2

Coeficiente de silueta según número de clústeres



La

Figura 2

evidencia que el mayor coeficiente de silueta se alcanza en $k = 3$ (0.332), lo que indica una separación adecuada entre clústeres y una buena cohesión interna de los grupos. Para valores mayores de k , el coeficiente disminuye, lo que refuerza la elección de tres clústeres como solución óptima.

De manera convergente, el índice Davies-Bouldin alcanza su valor más bajo y el índice Calinski-Harabasz su valor más alto en $k = 3$, confirmando la idoneidad estadística de esta solución.

Identificación y caracterización de los perfiles de sensibilidad intercultural

La aplicación del algoritmo K-means con $k = 3$ permitió identificar tres perfiles claramente diferenciados de sensibilidad intercultural. La Tabla 6 presenta los centroides de cada clúster (promedios en escala Likert de 1 a 5), así como su tamaño y distribución por país.

Tabla 6

Centroides y distribución de los clústeres de SI ($n = 340$)

Variable / Dimensión	Cluster 0	Cluster 1	Cluster 2
Perfil	Sensibilidad Alta con Etnocentrismo Moderado	Sensibilidad Muy Baja (Grupo Atípico)	Sensibilidad Moderada-Alta Equilibrada
N (Total)	136	10	194
%	40%	2.9%	57.1%
Perú (n)	77	5	125
México (n)	59	5	69
D1: Apertura	4.52	1.40	4.04
D2: Competencia	4.18	1.70	3.66

D2: Ansiedad*	3.95	3.44	2.47
D3: Valoración	4.71	1.35	4.17
D4: Etnocentrismo*	4.29	4.26	3.46

Los perfiles identificados se describen a continuación:

Clúster 2: Sensibilidad moderada–alta equilibrada (n = 194; 57.1%). Este perfil, predominante en la muestra, se caracteriza por niveles moderados a altos de apertura, competencia comunicativa y valoración de la diversidad, junto con bajos niveles relativos de ansiedad y pensamiento etnocéntrico. El patrón de respuestas refleja una SI consistente y equilibrada, sin tensiones internas marcadas entre actitudes, emociones y valoraciones culturales.

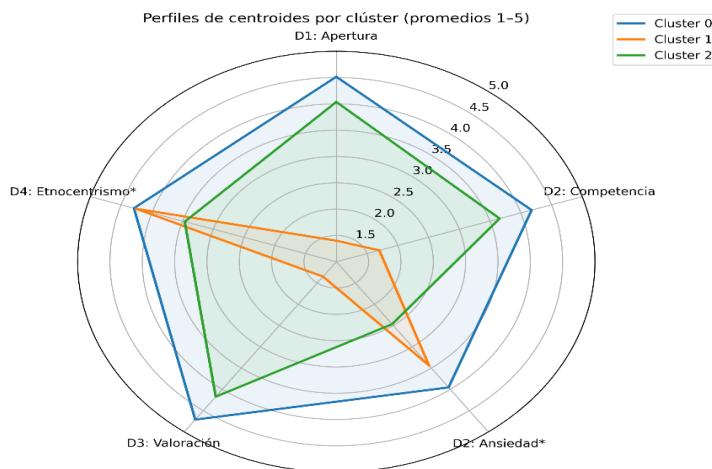
Clúster 0: Sensibilidad alta con etnocentrismo moderado (n = 136; 40.0%). Este perfil presenta altos niveles de apertura y valoración de la diversidad cultural, combinados con niveles relativamente elevados de ansiedad intercultural y pensamiento etnocéntrico. La configuración de los centroides evidencia una disonancia interna entre la valoración positiva de la diversidad y la experiencia emocional y cognitiva asociada a la interacción intercultural, lo que distingue claramente a este grupo del perfil equilibrado.

Clúster 1: Sensibilidad muy baja (grupo atípico) (n = 10; 2.9%). Este clúster minoritario se caracteriza por valores consistentemente bajos en apertura, competencia y valoración intercultural, junto con altos niveles de pensamiento etnocéntrico. Su reducido tamaño y su distancia respecto a los otros perfiles permiten considerarlo un grupo atípico dentro de la estructura global de la muestra.

Representación gráfica de los perfiles identificados

Figura 3

Gráfico radar de los centroides por clúster



La Figura 3 muestra de manera comparativa la estructura de los tres perfiles identificados. El gráfico evidencia con claridad: (a) un perfil equilibrado y consistente (Clúster 2), (b) un perfil con altos valores actitudinales, pero con tensiones emocionales y cognitivas (Clúster 0), y (c) un perfil marcadamente bajo en SI (Clúster 1). Esta representación visual refuerza la diferenciación tipológica y la coherencia interna del agrupamiento.

Comparación descriptiva de la distribución de perfiles entre Perú y México

La Tabla 7 presenta la distribución de los perfiles de sensibilidad intercultural según país. En Perú, el perfil predominante corresponde al Clúster 2 (60.4 %), seguido del Clúster 0 (37.2 %) y del Clúster 1 (2.4 %). En México, también predomina el Clúster 2 (51.9 %), aunque con una mayor proporción relativa del Clúster 0 (44.4 %); el Clúster 1 mantiene una frecuencia baja (3.8 %).

Para complementar el análisis descriptivo, se aplicó una prueba chi-cuadrado de independencia entre país y perfil. El resultado ($\chi^2(2) = 2.56$; $p = 0.278$) no evidencia asociación estadísticamente significativa entre el país de procedencia y la pertenencia a un perfil específico. En consecuencia, las diferencias observadas se reportan como variaciones descriptivas.

Tabla 7

Frecuencias absolutas y porcentajes dentro de cada país

Cluster	Perú	México	Total
---------	------	--------	-------

	N	%	N	%	N
Cluster 0	77	37.2	59	44.4	136
Cluster 1	5	2.4	5	3.8	10
Cluster 2	125	60.4	69	51.9	194

En términos descriptivos, Perú concentra una mayor proporción relativa del perfil “Equilibrado” (Clúster 2), mientras que México muestra mayor proporción relativa del perfil “Con barreras/disonancia” (Clúster 0).

Relación entre los perfiles de sensibilidad intercultural y las variables sociodemográficas

La Tabla 8 presenta la distribución de los perfiles de sensibilidad intercultural según sexo. El análisis mediante la prueba chi-cuadrado mostró una asociación estadísticamente significativa entre el sexo y la pertenencia a los perfiles ($p = 0.017$). En términos descriptivos, los hombres presentan una mayor proporción en el perfil equilibrado (Clúster 2), mientras que las mujeres muestran una mayor representación relativa en el perfil con barreras (Clúster 0). El Clúster 1 mantiene una presencia marginal en ambos grupos.

Tabla 8

Distribución de perfiles de SI según sexo (n = 340)

Perfil (Clúster)	Hombres (%)	Mujeres (%)
Clúster 2 – Equilibrado	70.1	52.6
Clúster 0 – Con barreras	27.6	44.3
Clúster 1 – Atípico	2.3	3.1

Nota. Se trata de una variable con asociación estadísticamente significativa; Soporte estadístico: χ^2 , $p = 0.017$ (< 0.05).

Variables sociodemográficas sin asociación significativa

Para las variables formación en interculturalidad ($p = 0.160$), práctica docente en comunidades diversas ($p = 0.669$), contacto con lenguas originarias ($p = 0.092$), edad ($p = 0.634$) y movilidad académica ($p = 0.999$), las tablas de contingencia no evidencian asociaciones estadísticamente significativas. Las diferencias observadas se reportan como tendencias descriptivas, sin respaldo inferencial.

En conjunto, los resultados indican que el sexo es la única variable sociodemográfica asociada de manera significativa a los perfiles de sensibilidad intercultural, mientras que el resto de variables analizadas no muestra asociación estadística.

En síntesis, el sexo es la única variable sociodemográfica que muestra una asociación significativa con los perfiles de sensibilidad intercultural. El resto de variables analizadas no presenta asociación estadística, lo que refuerza el carácter complejo y no lineal del constructo.

DISCUSIÓN

En relación con los resultados generales, el estudio evidenció que los estudiantes de formación docente de Perú y México presentan niveles predominantemente medios y altos de sensibilidad intercultural, tanto a nivel global como en sus dimensiones constitutivas. Este hallazgo sugiere la existencia de una base intercultural favorable, aunque aún no plenamente consolidada en términos de implicación activa y regulación emocional. Rodríguez-Izquierdo (2022) sostiene que, incluso en contextos universitarios con políticas de internacionalización, los futuros docentes suelen ubicarse en niveles intermedios de desarrollo intercultural, caracterizados por dificultades para integrar plenamente la diferencia cultural en la interacción cotidiana. Ramírez-Pavelic y Contreras-Salinas (2022) confirman que la sensibilidad intercultural se asocia más a habilidades sociales y a la frecuencia de interacción que a la formación disciplinar en sí misma. En el contexto latinoamericano, Argüello-Gutiérrez et al. (2024) reportan que los docentes con actitudes pro-diversidad presentan niveles altos de sensibilidad intercultural, aunque con diferencias marcadas entre dimensiones. Quincho y Álvarez (2020) concluyen que la formación docente favorece el desarrollo intercultural, pero con efectos moderados. En conjunto, estos antecedentes permiten interpretar los resultados como expresión de una sensibilidad intercultural funcional, pero todavía en proceso de maduración experiencial.

Respecto al primer objetivo específico, los resultados muestran que las dimensiones de respeto y valoración de la diversidad cultural alcanzan niveles superiores a aquellas vinculadas con la implicación activa, el disfrute y la gestión emocional de la interacción intercultural. Sanhueza et al. (2021) evidencian que los estudiantes con experiencia migratoria presentan mayor interacción positiva, aunque el compromiso intercultural docente se mantiene en niveles moderados. Pöllmann (2018) señala que los futuros docentes reconocen la importancia del contacto intercultural, pero carecen de experiencias sostenidas que fortalezcan la

dimensión conductual. Díaz-Pacheco et al. (2025) identifican que el trabajo pedagógico en contextos con población migrante favorece el respeto y la confianza intercultural, lo que refuerza el papel del contexto de práctica. Valeeva y Valeeva (2017) explican que, en etapas iniciales de implementación curricular intercultural, las dimensiones valorativas se desarrollan antes que las conductuales. Estos aportes confirman que los niveles medios y altos observados no deben interpretarse como

En relación con el segundo objetivo específico, los resultados evidenciaron que la sensibilidad intercultural no se distribuye de manera homogénea, sino que se organiza en perfiles diferenciados. Chen y Sun (2024) demuestran que el análisis de conglomerados permite identificar perfiles con distintos grados de implicación intercultural en estudiantes de formación docente. Los componentes cognitivos, afectivos y conductuales no evolucionan de forma paralela, lo que explica la coexistencia de perfiles equilibrados y perfiles con tensiones internas. Moreno-López (2025) identifica perfiles de empatía en desarrollo en estudiantes normalistas, lo que coincide con los perfiles intermedios hallados en este estudio. Rivera-Castillo (2022) evidencia que una proporción significativa del estudiantado presenta alto respeto cultural con baja participación activa. Silva y Duarte (2023) sostienen que la confianza y el disfrute de la interacción son variables centrales en la configuración de los perfiles interculturales. Estos resultados confirman el valor metodológico del enfoque tipológico para comprender la complejidad del constructo.

Respecto al tercer objetivo específico, los resultados mostraron que Perú y México presentan estructuras tipológicas similares, sin diferencias estadísticamente significativas en la distribución de los perfiles. García-Arias et al. (2025) identifican patrones comparables de sensibilidad intercultural en ambos países, con predominio de perfiles centrados en el respeto a la diversidad. Rivera-Castillo (2024) sostiene que las variaciones interculturales responden más al contexto regional que al país en sí mismo. Martínez-López et al. (2023) evidencian que el tipo de institución y el entorno sociocultural influyen en la configuración de los perfiles en México. Yamamoto y Valdivia (2025) muestran que las diferencias interculturales se acentúan cuando se comparan países culturalmente distantes, lo que refuerza la interpretación de una matriz latinoamericana compartida. Ferreira (2026) concluye que los países de la región presentan perfiles similares, diferenciándose principalmente de contextos europeos en las dimensiones socioafectivas.

Finalmente, respecto al cuarto objetivo específico, los resultados evidenciaron asociaciones parciales entre los perfiles de sensibilidad

intercultural y variables sociodemográficas. Santos (2025) identifica diferencias en la expresión socioafectiva de la sensibilidad intercultural según el sexo. Hernández-Sánchez (2025) señala que el género actúa como variable diferenciadora en la configuración de perfiles afectivos en estudiantes de formación docente. Huaiquimil (2019), en contraste, atribuye mayores niveles interculturales a mujeres en otros contextos educativos, lo que sugiere que estas diferencias no son universales. Rodríguez-Izquierdo (2022) advierte que la mera exposición a contenidos interculturales no garantiza un desarrollo equilibrado del constructo. Zhang (2023) demuestra que la formación teórica desvinculada de experiencias prácticas sostenidas tiene un impacto limitado en las dimensiones conductuales. Desde el punto de vista metodológico, el diseño transversal y el uso de autorreporte, como señalan Barreto et al. (2017), permiten una descripción amplia del fenómeno, pero limitan inferencias causales. En conjunto, estos resultados confirman que la sensibilidad intercultural es un proceso complejo, situado y dinámico, cuya comprensión exige integrar resultados, contexto y metodología.

Desde una perspectiva aplicada, los resultados del estudio aportan evidencia empírica relevante para el diseño, implementación y evaluación de políticas y programas de formación docente intercultural, al demostrar que la sensibilidad intercultural no constituye un rasgo homogéneo del estudiantado, sino que se organiza en perfiles diferenciados con necesidades formativas específicas. La identificación de configuraciones tipológicas permite superar enfoques generalistas centrados exclusivamente en niveles promedio y orienta el diseño de estrategias pedagógicas focalizadas, dirigidas a fortalecer dimensiones socioafectivas y conductuales en estudiantes que, aun manifestando actitudes favorables hacia la diversidad, presentan tensiones emocionales, inseguridad o baja implicación en la interacción intercultural. En este sentido, el principal aporte del estudio radica en ofrecer un marco analítico que posibilita intervenciones formativas diferenciadas y progresivas, basadas en diagnósticos empíricos situados, lo que resulta especialmente pertinente en Escuelas e Institutos Pedagógicos que forman docentes para contextos culturalmente diversos. Asimismo, la evidencia comparativa entre Perú y México contribuye a consolidar una base regional de conocimiento sobre sensibilidad intercultural en la formación docente latinoamericana, fortaleciendo la toma de decisiones curriculares y la formulación de propuestas interculturales más contextualizadas, críticas y operativas.

Entre las principales limitaciones del estudio, debe señalarse el carácter transversal del diseño, el cual impide analizar la evolución temporal de la

sensibilidad intercultural y los posibles procesos de transición entre perfiles a lo largo de la trayectoria formativa. Asimismo, el uso de un muestreo no probabilístico restringe la generalización de los resultados a otros contextos institucionales, regiones o modalidades de formación docente. Adicionalmente, si bien se incorporaron variables sociodemográficas relevantes, estas fueron abordadas de manera descriptiva y no profundizaron en aspectos cualitativos vinculados a la intensidad, duración y calidad de las experiencias interculturales vividas por los estudiantes, lo que podría haber limitado la detección de asociaciones más finas entre dichas experiencias y los perfiles identificados. Finalmente, el uso de instrumentos de autorreporte puede estar influido por sesgos de deseabilidad social, particularmente en dimensiones asociadas al respeto y la valoración de la diversidad cultural, lo que exige cautela en la interpretación de los niveles elevados observados.

En función de las limitaciones identificadas, se recomienda que futuras investigaciones adopten diseños longitudinales que permitan analizar la estabilidad, transformación y consolidación de los perfiles de sensibilidad intercultural a lo largo del proceso de formación docente. Resulta igualmente pertinente incorporar enfoques metodológicos mixtos que integren técnicas cualitativas, como entrevistas en profundidad, grupos focales u observación de prácticas formativas, con el fin de comprender las experiencias subjetivas, emocionales y relacionales asociadas a cada perfil intercultural. Asimismo, se sugiere profundizar en el análisis de variables contextuales y experienciales, tales como la calidad de las prácticas en contextos culturalmente diversos, la interacción sostenida con lenguas originarias, la mediación pedagógica del conflicto intercultural y la implementación de programas específicos de educación intercultural. Finalmente, ampliar la investigación a otros países y modalidades de formación docente permitiría fortalecer la evidencia comparativa regional y avanzar hacia modelos explicativos más robustos sobre el desarrollo de la sensibilidad intercultural en la formación de docentes comprometidos con la equidad, la justicia social y el diálogo intercultural.

CONCLUSIÓN

En relación con el objetivo general, el estudio permitió identificar y caracterizar perfiles diferenciados de sensibilidad intercultural en estudiantes de formación docente de Perú y México, demostrando que este constructo no se manifiesta de manera homogénea, sino que se organiza en configuraciones internas distintas. Los resultados confirman que la sensibilidad intercultural es un proceso complejo y multidimensional, en el que los componentes cognitivos, afectivos y conductuales se articulan de forma desigual, lo que evidencia la

pertinencia de enfoques tipológicos que superen la lectura basada exclusivamente en niveles globales.

Respecto al primer objetivo específico, se concluye que los estudiantes de formación docente de ambos países presentan niveles predominantemente medios y altos de sensibilidad intercultural, tanto a nivel global como en sus dimensiones. Este patrón refleja una base intercultural favorable, especialmente en lo referido al respeto y la valoración de la diversidad cultural; sin embargo, también revela un desarrollo menos consistente en dimensiones vinculadas a la implicación activa y a la gestión emocional de la interacción intercultural, lo que indica que dichas disposiciones aún no se encuentran plenamente consolidadas en la trayectoria formativa.

En relación con el segundo y tercer objetivo específico, los resultados permiten concluir que la aplicación del análisis de conglomerados K-means posibilitó la identificación de tres perfiles diferenciados de sensibilidad intercultural y que la distribución de estos perfiles es similar entre Perú y México, sin diferencias estadísticamente significativas. Esta convergencia tipológica sugiere la existencia de patrones compartidos en la formación docente intercultural en ambos contextos, más allá de las particularidades nacionales, y confirma que la coexistencia de actitudes interculturales positivas con tensiones emocionales y cognitivas constituye una característica relevante del estudiantado en formación docente.

Finalmente, respecto al cuarto objetivo específico, se concluye que el sexo es la única variable sociodemográfica asociada de manera estadísticamente significativa a los perfiles de sensibilidad intercultural, mientras que variables como la formación intercultural previa, la práctica docente en contextos culturalmente diversos, el contacto con lenguas originarias y la movilidad académica no mostraron asociaciones significativas. En conjunto, estos hallazgos confirman que la sensibilidad intercultural debe ser comprendida como un fenómeno dinámico y diferenciado, cuyo desarrollo no responde de manera lineal a la acumulación de experiencias declaradas, sino a procesos socioafectivos y actitudinales más complejos, lo que refuerza el valor de la evaluación por perfiles como base empírica para orientar decisiones pedagógicas y formativas en contextos de diversidad cultural.

Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor declara que no existe ningún conflicto de interés con algún autor o institución.

Rol de los autores / Authors Roles:

Angélica Sánchez-Castro: Conceptualización, metodología, análisis formal, validación, investigación, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición, supervisión, administración del proyecto.

Josefina Moreno-Aguirre: Metodología, investigación, curación de datos, análisis formal, validación, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición, visualización.

Adda Cámara-Huchín: Investigación, análisis formal, validación, escritura – revisión y edición, visualización.

Ciria Trigos-Rondon: Investigación, análisis formal, validación, administración del proyecto, visualización.

Jessica Pisco-Tello: Investigación, análisis formal, validación, visualización.

Fuentes de financiamiento / Funding:

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill.

Alonso-Marks, E., & Sánchez Hernández, A. (2020). Intercultural development during short-term study abroad: the role of intensity of interaction on cross-cultural sensitivity. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 20, 13-46. <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/29195>

Argüello-Gutiérrez, C., Mondragón Angulo, J. P., & Bolaño Márquez, M. C. (2024). Aproximaciones a la sensibilidad intercultural en profesorado colombiano. *EDUCA International Journal*, 4 (2), 369-382 <https://revistaeduca.org/educa/article/view/114/67>

Ayala-Asencio, C.E. (2020). Competencias interculturales: Impacto del taller Comunicándonos en la sensibilidad intercultural de personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, 24(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7538281>

Barreto, R., Llinás Solano, C. & Hernández Beleño, S. (2017). Competencias interculturales de profesores virtuales en universidades de la Costa Caribe

Colombiana. *Revista Opción*, 33 (82), 263-279.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31053180011.pdf>

- Bennett, J.M. y Bennett, M.J. (2004). Desarrollo de la sensibilidad intercultural: Un enfoque integrador de la diversidad global y nacional. En D. Landis, JM Bennet y M. J Bennet (Eds.), *Manual de formación intercultural*, pp. 147-165.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Intercultural Press.
- Berry, J.W. & Grigoryev, D. (2022) An Adaptationist Framework to Examine Intergroup Contact. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15 (4).
<https://psychologyinrussia.com/volumes/?article=10725>
- Bierwiazek, K., & Waldzus, S. (2016). Socio-cultural factors as antecedents of cross-cultural adaptation in expatriates, international students, and migrants: A review. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(6), 767-817. <https://doi.org/10.1177/0022022116644526>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Campos, I.O. & Lachén, P. (2022). Exploración de la sensibilidad intercultural del alumnado en centros bilingües de Educación Primaria de Aragón. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 123-135
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/81358/4564456560410>
- Castillo-Pérez, J., & Vargas, R. (2025). Sensibilidad intercultural en estudiantes normalistas mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 89-112.
- Chen, G.M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *Howard Journal of Communications*, 2 (3), 243-261.
https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1110&context=com_facpubs
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 1-15.
https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/38

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Díaz-Pacheco, C., Vergara-Reyes, C. y Conejeros-Solar, M.L. (2025). Sensibilidad intercultural del profesorado hacia el colectivo inmigrante: una investigación mixta con tres escuelas públicas. *Revista Española de Pedagogía*, 83 (291), 399-41. <https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/27/52>
- Flores-Mamani, E., & Quispe-Tapia, J. (2024). Bilingüismo y sensibilidad intercultural en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Educación*, 48(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56789>
- Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G.-M. (2002). Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11 (2). 165-176. https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/29
- Gómez Yepes, T., Etchezahar, E., Albalá Genol, M. Ángel, & Maldonado Rico, A. (2024). The Intercultural Sensitivity in education: Critical Thinking, Use of Technology and Cyberbullying. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 22(64), 559-574. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i64.9710>
- González López, A., & Ramírez López, M. P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedad de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional De Sociología*, 74(2), e034. <https://doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.034>
- Gudykunst, W. B. (1984). Culture and the development of interpersonal relationships. In J. A. Anderson (Ed.), *Communication yearbook* (pp. 315-354). Newbury Park, CA: Sage.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Huaiquimil A., Mellado M.E. y Cubo, S. (2019). Sensibilidad intercultural y actitud hacia la diversidad cultural en contexto escolar. *Revista Inclusiones*, 6, 211-229. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1977>
- Huamaní, L. (2024). Sensibilidad intercultural en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 16(2), 45-62.

- Jardím, A., Senar, F., Magalhaes-Teixeira, B. & Amadó, A. (2024). Actitudes Lingüísticas y Percepción de Amenaza Lingüística: Perspectivas sobre su Impacto en la Sensibilidad Intercultural en el Contexto Catalán. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 18 (36), 1-17. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/591/533>
- Karanikola, Z., Katsiouli, G. & Palaiologou, N. (2022) Percepciones, visiones, prácticas y necesidades globales de los docentes en entornos multiculturales. *Revista Ciencias Educativas*, 12 (280), 1-11. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/4/280>
- Kerlinger, F. N. y L. H. N. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGRAW-HILL.
- Liu Y.R., Wang Y., Liang T., Zhuang S., Wang X., Wang J., Xie H. (2025) Intercultural sensitivity among nursing students: a latent profile analysis. *Revista BMC Nurs*, 24 (1030), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03659-9>
- Mak, A. S., Brown, P. M., & Wadey, D. (2014). Contact and attitudes toward international students in australia: Intergroup anxiety and intercultural communication emotions as mediators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(3), 491-504. <https://doi.org/10.1177/0022022113509883>
- Manrique-Jaramillo, Y.V., Estrada-Araoz, E.G., Cruz-Laricano, E.O., Díaz-Pereira, V.H. y Mamani-Roque, M. (2025). Exploring intercultural sensitivity in higher education students of the Peruvian Amazon: a descriptive study. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 6 (1), 1-8. <https://www.journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJIS/article/view/979/627>
- Mira Fernández, C., Areiza Pérez, L. M., Rodríguez Loaiza, D. C., & Saldarriaga Molina, J. C. (16-19 de septiembre de 2025). *Medición de la sensibilidad intercultural como estrategia de internacionalización del currículo en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia: desafíos y resultados* [Ponencia]. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI 2025, Cartagena, Colombia. <https://doi.org/10.26507/paper.4489>
- Neuman, W. Lawrence. (2014). *Social research methods : qualitative and quantitative approaches*. Pearson. <https://doi.org/10.2307/3211488>

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods*. Sage publications, 345
<https://cutt.ly/ItmHWO1r>
- Pöllmann, A. (2018). La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1), 83-92. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n1/1607-4041-redie-20-01-83.pdf>
- Quincho, R. y Álvarez, A. (2020). Formación docente y competencias interculturales en estudiantes de la Universidad para el Desarrollo Andino-Angaraes-Huancavelica. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Llamkasun*, 1 (1), 40 - 52.
<https://doi.org/10.47797/llamkasun.v1i1.6>
- Ramírez-Pavelic, M. y Contreras-Salinas, S. (2022). Escala de sensibilidad intercultural en estudiantes de nivel universitario de carreras de pedagogía en Chile. *Revista Educación*, 46 (2), 1-22.
<https://www.redalyc.org/journal/440/44070055037/html/>
- Rodríguez-Izquierdo (2022). Experiencias internacionales y desarrollo de la sensibilidad intercultural en estudiantes universitarios. *Revista Educación XX1*, 25 (1), 93-117.
<https://www.redalyc.org/journal/706/70671774004/html/>
- Sanhueza, S., Cardona, C., Herrera, V., Berlínaga, M.J. y Friz, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Revista Interciencia*, 46 (6), 256-264.
<https://www.redalyc.org/journal/339/33968022004/html/>
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Sage.
- Valeeva y Valeeva (2017). Intercultural Education from Russian Researches Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237 (2017), 1564 - 1571.
<https://cutt.ly/5tmHbrGV>
- Vázquez-Aguado, O., Fernández-Borrego, M. A., Fernández-Santiago, M., & Vaz-García, P. (2012). Construcción y validación de una escala de buenas prácticas interculturales Construcción y validación de una escala de buenas prácticas interculturales en Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(1). https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2012.v25.n1.38442

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Educación Superior y Sociedad*, 20(2), 25–40. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica como proyecto político-pedagógico. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 37–50. <https://www.humanas.unal.edu.co/repositoriocatedraunesco/files/3515/2702/9795/RAE-398.pdf>