

Recibido: 10/10/2024**Revisado:** 08/11/2024**Aceptado:** 15/11/2024**Publicado:** 10/12/2024**Autor corresponsal**María Rebeca Gutiérrez Estrada
rebeca.gutierrez@unison.mx**Cómo citar:**Gutiérrez Estrada, MR. Salazar García, DF. Rodríguez Rosales, ME. Gastélum Knight, CM. (2024). Desarrollo de la competencia intercultural en docentes de inglés en China: Un estudio de caso. *Yachay*, 13(2). 96-106. DOI: <https://doi.org/10.36881/yachay.v13i2.944>**Fuente de financiamiento:**

No financiado.

Declaración de conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

Desarrollo de la competencia intercultural en docentes de inglés en China: Un estudio de caso

María Rebeca Gutiérrez Estrada

Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sonora, México.

<https://orcid.org/0000-0001-6018-0531>rebeca.gutierrez@unison.mx**Danya Fernanda Salazar García**

Posgrado en Humanidades, Universidad de Sonora, México.

<https://orcid.org/0009-0009-0038-2428>danyafermandasalazar@gmail.com**Migdalia Elizabeth Rodríguez Rosales**

Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sonora, México.

<https://orcid.org/0000-0003-2580-0656>migdalia.rodriguez@unison.mx**Carla Michelle Gastélum Knight**

Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sonora, México.

<https://orcid.org/0009-0006-1205-9036>carla.gastelum@unison.mx**Resumen**

El presente estudio subraya la necesidad de desarrollar la Competencia Intercultural (CI) como una herramienta fundamental para las y los docentes de inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés) en un contexto globalizado y en constante evolución. Este estudio se enfoca particularmente en aquellas educadoras que se trasladan a un entorno cultural diferente y deben adaptarse a nuevas realidades socioculturales. El estudio de caso analiza las experiencias de una docente de EFL originaria del norte de México que se mudó a China para avanzar en su carrera profesional. El propósito de la investigación cualitativa fue explorar las experiencias y percepciones de las docentes de EFL que han enseñado en China. El marco teórico de esta investigación se basa en los conceptos de CI y el aprendizaje transformacional. Los resultados obtenidos sugieren que la CI no solo facilita la adaptación a los cambios informacionales, sino que también contribuye significativamente a enfrentar la rápida transformación de los roles de los docentes y estudiantes en los contextos educativos contemporáneos.

Palabras clave: Competencia Intercultural, enseñanza de lenguas, formación de docentes.

Intercultural competence development in English teachers in China: A case study

Abstract

The present study highlights the need to develop Intercultural Competence (IC) as a fundamental tool for English as a Foreign language (EFL) teachers in an ever-evolving globalized context. This study focuses particularly on those educators who move to a different cultural environment and have to adapt to new socio-cultural realities. The case study analyzes the experiences of an EFL teacher originally from northern Mexico who moved to China to advance her professional career. The purpose of the qualitative research was to explore the experiences and perceptions of EFL teachers who have taught in China. The theoretical framework of this research is based on the concepts of IC and transformative learning. The results obtained suggest that IC not only facilitates adaptation to informational changes, but also contributes significantly to coping with the rapid transformation of teachers' and students' roles in contemporary educational contexts.

Key words: Intercultural Competence, language teaching, teacher education.**OPEN ACCESS****Distribuido bajo:**

Introducción y relevancia del estudio

El presente trabajo se basa en un estudio de caso realizado entre 2019 y 2021 (Salazar García, 2021) en el cual un grupo de docentes trabajaron en el extranjero y navegaron las complejidades de la vida en otra cultura. El marco teórico que subyace este estudio concibe a las Competencias Interculturales (CI) como aquellas “habilidades, actitudes y comportamientos necesarios para mejorar las interacciones que se producen entre las múltiples diversidades, ya sea dentro de una sociedad (diferencias debidas a la edad, el género, la religión, el estatus socioeconómico, la afiliación política, la etnia, etc.) o a través de las fronteras” (Deardorff, 2020, s/p). Como profesoras de inglés y formadoras de futuros docentes, observamos que egresadas y egresados del programa de Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) de la Universidad de Sonora buscan oportunidades de empleo en el extranjero, particularmente en China. El programa de la LEI en la Universidad de Sonora comenzó en 1995, y desde entonces un número significativo de estudiantes han egresado y continuado su desarrollo profesional, obteniendo posgrados y ejerciendo no solamente como docentes, sino en diferentes ámbitos laborales tanto local como internacionalmente. En los últimos años, una de las tendencias, dadas las condiciones que propicia la economía global, ha sido la de trabajar en China.

Como resultado, las docentes que formaron parte de la investigación original experimentaron situaciones culturales y emocionales que impactaron diferentes rubros de sus vidas tanto profesionales y personales, mismas que, a partir de lo indicado por los resultados de este trabajo, podrían haberse potenciado si las docentes hubieran cursado un módulo preparatorio sobre CI durante su formación universitaria. Por lo tanto, explorar las experiencias de estas docentes proporciona una primera mirada sobre posibles cambios curriculares que son pertinentes para la formación de futuros profesores que se encuentran cursando la licenciatura en enseñanza de inglés de la Universidad de Sonora, así como otros programas similares en el país. En este trabajo nos enfocamos en los hallazgos de una participante: Ana.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) resalta la importancia de las Competencias Interculturales en un mundo diverso:

Las Competencias Interculturales tienen como objetivo liberar a las personas de su propia lógica y modismos culturales para que puedan interactuar con otros y escuchar sus ideas, las cuales pueden pertenecer a uno o más sistemas culturales, especialmente si no son valorados o reconocidos en un contexto sociopolítico particular (UNESCO, 2013, p.5).

De manera similar, la globalización ha hecho cada vez más posible desarrollarse y avanzar profesionalmente en cualquier país, lo que ha llevado a muchas personas alrededor del mundo a buscar empleos en el extranjero. Los cambios sociales provocados por la globalización han suscitado que las personas busquen expandir su conocimiento sobre otras culturas. Como resultado, la CI puede ayudar a las personas

a relacionarse con estos cambios sociales en sus respectivos contextos.

Existen varios estudios que apoyan la noción de cursos preparatorios de CI para docentes en formación y en servicio, como el de Sobkowiak (2019) que enfatiza la necesidad de mejorar la preparación previa al viaje y las sesiones de retroalimentación posteriores al regreso, con el fin de maximizar los beneficios interculturales de las experiencias en el extranjero. Otro estudio de Demircioğlu & Çakır (2015) ubicado en Turquía y enfocado en docentes de inglés locales y en el extranjero, discute el papel crítico de la Competencia Intercultural en la enseñanza de lenguas, enfatizando la necesidad de enfoques estructurados para integrar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en las prácticas docentes. El estudio también sugiere que, aunque las y los docentes reconocen la importancia de la CCI, existe una falta de educación formal y de formación sistemática en la enseñanza intercultural de lenguas en los programas de preparación docente.

Por otra parte, Cushner y Chang (2015) examinaron el impacto de las experiencias de enseñanza en el extranjero y el desarrollo de la CI de los estudiantes. Los autores resaltan la necesidad de una preparación más estratégica y consciente de los estudiantes para estas experiencias en el extranjero. Sugieren enfocarse en resultados de aprendizaje predeterminados relacionados con la interacción intercultural y la competencia, y proponen que se preste mayor atención a la preparación previa a la partida, la guía durante la experiencia con un enfoque en conceptos interculturales y la retroalimentación posterior para asegurar un aprendizaje efectivo y completo. Estos autores destacan la importancia de desarrollar la CI en la formación docente, particularmente en los docentes de lenguas, el cual es menester de nuestro estudio.

En respuesta a un mundo más diverso e inclusivo, la Universidad de Sonora ha priorizado la internacionalización en su Plan de Desarrollo Institucional (2017-2021 y 2021-2025). Uno de los objetivos de dicho plan es promover las dimensiones internacionales e interculturales entre los estudiantes universitarios para fomentar el reconocimiento y el respeto hacia la diversidad cultural. La internacionalización es un aspecto importante de la educación superior, como señala Gacel-Ávila:

Para que la educación superior y sus actores se beneficien de las oportunidades que la globalización y la internacionalización ofrecen, se requieren estrategias de amplio alcance que desarrollen políticas institucionales favorables y duraderas, incluyendo: contenidos y estructuras curriculares; el desarrollo de competencias internacionales e interculturales en el perfil del estudiante; la promoción de la comprensión intercultural; así como la producción de conocimiento con una perspectiva global basada en la colaboración internacional (Gacel-Ávila, 2018, p. 57).

Este argumento sugiere que la internacionalización es

fundamental para el desarrollo de la CI. Sin embargo, Byram (2008) quien han trabajado con el tema de CI y comunicación intercultural, advierte que una persona no se convierte automáticamente en interculturalmente competente por el solo hecho de transitar hacia otra cultura o hablar otro idioma, ya que requiere un acto de conciencia o sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural, y en ese sentido un desarrollo de la CI. Para desarrollar la CI existe un conjunto de actitudes y habilidades que deben considerarse no solo a nivel de un intercambio internacional, sino también como ciudadanos éticamente responsables hacia nuestros entornos.

A partir de estas reflexiones, surgieron algunas interrogantes que a su vez promovieron las preguntas de investigación del proyecto original:

¿Cuáles son algunas de las experiencias que enfrentan las y los docentes en formación y en servicio durante su asignación laboral en el extranjero (como experiencias culturales, lingüísticas y/o sociales)?

¿Han experimentado estas/estos docentes una transformación en sus identidades?

¿Cómo ha moldeado su experiencia enseñando en el extranjero el crecimiento personal y profesional de las y los participantes?

¿Cómo han enfrentado/afrentado las y los docentes las experiencias y/o desafíos culturales, lingüísticos y sociales en el extranjero?

Para abordar estas preguntas, esta investigación explora las experiencias de un grupo de docentes durante su estancia laborando en el extranjero, específicamente en China, donde enseñaron en un período que abarcó entre uno y tres años de servicio. Se busca tener una mejor comprensión de las experiencias y percepciones de las docentes y que dichas experiencias promuevan que las universidades públicas en México incorporen cursos sobre CI en sus currículos. Estas competencias proporcionarán a sus futuras generaciones de un marco internacional integral. Además, el estudio busca identificar posibles herramientas que ayuden a las y los estudiantes que van al extranjero a afrontar situaciones estresantes, experiencias culturales diferentes y otros problemas que puedan surgir en otro país. Debido a la extensión de los datos, en este artículo solo nos enfocamos en el recorrido de una participante: Ana. En la siguiente sección, discutimos los fundamentos teóricos que sustentan el estudio.

Marco Teórico

La Competencia Intercultural (CI) abarca el conocimiento, las habilidades y la sensibilidad necesarias para trascender las diferencias culturales, permitiendo a los individuos desenvolverse de manera eficaz en un entorno culturalmente diverso (Earley & Ang, 2003). Ang y Van Dyne (2008) sugieren que la inteligencia cultural es una forma complementaria de inteligencia que puede explicar la variabilidad en la adaptación a la diversidad y el funcionamiento en nuevos entornos culturales. La competencia intercultural, brevemente definida por Fantini y Tirmizi (2006) comprende “un conjunto complejo de habilidades necesarias para desempeñarse de

manera efectiva y adecuada cuando se interactúa con personas que son lingüística y culturalmente diferentes a uno mismo” (p. 12). Deardorff (2006) define la CI como “la capacidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientadas, que conduzcan a comportamientos visibles y a una comunicación efectiva y adecuada en interacciones interculturales” (p. 243).

Las definiciones que abordamos en este trabajo reflejan la existencia de un consenso general por parte de investigadoras e investigadores. Por lo tanto, la CI considera un conjunto de herramientas que permite a los individuos desenvolverse en contextos culturalmente diversos. En este estudio, exploramos cómo las profesoras de inglés desarrollaron estas habilidades como una herramienta clave para su crecimiento personal y profesional. Como se mencionó anteriormente, la CI facilita la interacción con aquellos que son cultural y lingüísticamente diferentes de nosotros. La sensibilidad, la empatía, el reconocimiento y la tolerancia son fundamentales para el intercambio cultural. Cuando una persona experimenta un intercambio en un nuevo contexto cultural, sus marcos de referencia previos se ven cuestionados y desafiados. Se produce un cambio, y este cambio a menudo se refiere a la transformación de la vida y la identidad del individuo. Por lo tanto, un concepto que a menudo se vincula con la CI es el aprendizaje transformacional, definido por Mezirow (1997) como:

El proceso que genera el cambio. En este sentido, el autor explica que los adultos han adquirido un conjunto coherente de experiencias —asociaciones, conceptos, valores, sentimientos, respuestas condicionadas—marcos de referencia que definen su visión del mundo. Los marcos de referencia en este contexto son las estructuras de suposiciones a través de las cuales comprendemos nuestras experiencias. Estos moldean y delimitan selectivamente las expectativas, percepciones, cognición y sentimientos (Mezirow, 1997, p. 5).

En este estudio, este concepto se utilizó para desentrañar las respuestas de las participantes a sus experiencias como profesoras de inglés que trabajan y viven en un contexto diferente al de su lugar de origen. Vivir en un lugar distinto lingüística y culturalmente implica nuevas formas de comunicación e interacción con las personas, adaptarse a nuevas formas de convivencia y lidiar con cuestiones culturales. En este caso particular, una profesora de inglés se adapta tanto como miembro de una sociedad como profesional, y en un aula donde se implementan nuevos métodos de enseñanza. Esto conduce a un cambio individual, que puede manifestarse de diversas formas.

La internacionalización de la educación superior nos muestra la facilidad con la que las y los estudiantes tienen la oportunidad de trasladarse a otros países y ampliar sus conocimientos. Knight (1994) describe una dimensión internacional como una perspectiva, actividad o servicio que introduce o integra una perspectiva internacional/intercultural/global en las funciones principales de la educación superior. El proceso

de internacionalización también muestra que las y los estudiantes que han egresado buscan oportunidades laborales en otros países debido a la falta de mejores oportunidades en su lugar de origen. Sin embargo, cuando las y los docentes de inglés regresan a su país de origen, se establecen en el ámbito educativo, en parte gracias a la experiencia adquirida en el extranjero, y de esta manera promueven una experiencia internacional similar a la suya. Gacel-Ávila confirma que:

Este considerable número de mexicanos que estudian en el extranjero es un elemento clave en el proceso de internacionalización de la educación superior en el país, ya que el 68% de ellos se integra al sector educativo. Al regresar a casa, estos académicos se convierten en líderes ideales de iniciativas y actividades de cooperación internacional gracias a las relaciones y contactos que han establecido con colegas en las instituciones donde estudiaron (Gacel-Ávila, 2005, p.5).

Para las personas que viven en el extranjero, expuestas a lo nuevo y desconocido, experimentan un cambio en su identidad como un constructo complejo y multifacético. El concepto de identidad y su conexión con este estudio revela que el trabajo identitario es relacional y, por lo tanto, se lleva a cabo en compañía de otros.

Implica la negociación de nuevas posiciones de sujeto a lo largo del tiempo, en la intersección entre pasado, presente y futuro. Los individuos son moldeados por su historia socio-cultural, pero también moldean su historia socio-cultural a medida que la vida avanza. Todo el proceso no es armónico, sino conflictivo, y el individuo a menudo se siente ambivalente (Block, 2009, p. 27).

Como sugiere el trabajo de Norton (1997, 2000, 2010) y Block (2009) sobre la identidad, las personas experimentan cambios físicos, psicológicos y existenciales en su identidad a lo largo de sus vidas. En el caso de las profesoras de inglés que trabajan en otro país, estos cambios identitarios son aún más pronunciados, ya que adaptarse a una cultura y contexto diferente modifica sus perspectivas y pueden influir en cómo se adaptan o, en algunos casos, si pierden parte de su identidad. Para ambos casos, su identidad se vuelve más flexible.

Como hemos discutido en esta sección, la Competencia Intercultural y su desarrollo están profundamente conectados con la identidad y la transformación en la vida de una persona. Promover el desarrollo de la CI como un conjunto de herramientas en las y los estudiantes universitarios les permite tener interacciones pacíficas y significativas con personas cultural y lingüísticamente diferentes tanto en su país como en el extranjero. En la siguiente sección de este artículo, discutimos la metodología utilizada para recopilar datos que exploran las experiencias de las participantes al enseñar en el extranjero.

Diseño metodológico

El estudio abordó las dinámicas únicas entre la cultura, la

identidad y el lenguaje, así como las experiencias derivadas de los intercambios culturales que trascienden las fronteras nacionales. Por esta razón, una metodología cualitativa fue la más adecuada para abordar el tema del proyecto de investigación original. Según Creswell (2007), la investigación cualitativa comienza con suposiciones, visiones particulares y únicas del mundo, así como el uso de un enfoque teórico y la investigación de problemas que examinan el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. Como medio para abordar un problema, las y los investigadores emplean un enfoque de indagación cualitativa en evolución, recopilando datos en un entorno natural, es decir, personas y lugares estudiados (p. 37).

Un estudio interpretativo básico (Merriam, 2002) se enfoca en: “cómo las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen sus mundos y el significado que le atribuyen a dichas experiencias” (p. 38). Por lo tanto, un estudio interpretativo básico se complementa con un estudio de caso y captura la esencia de esta investigación, ya que buscamos comprender las experiencias de los participantes en relación con los aspectos sociales de sus vidas en un país extranjero. A partir del grupo de participantes, se exploraron sus experiencias y cómo estas transformaron sus vidas en diversas áreas (personal, académica, profesional, cultural, lingüística y social).

Estudio de caso

Cuando utilizamos una metodología cualitativa buscamos encontrar patrones entre los datos y las acciones mostradas por las participantes, para así reconstruirlas y explicar con la mayor precisión posible las formas en que se experimentaron originalmente. Por lo tanto, para el estudio original del que se deriva este artículo (Salazar García, 2021), se eligió un enfoque de estudio de caso, el cual nos proporciona una comprensión detallada de temas complejos y situaciones de la vida real. Las participantes y su experiencia trabajando en China justificaron el uso de esta metodología de corte cualitativo. Creswell (2007) explica que los estudios de caso cualitativos se distinguen por el tamaño del caso delimitado; el caso puede incluir a una o varias personas, un grupo que comparte determinados rasgos de interés, un programa completo o una actividad.

También pueden diferenciarse en términos de la intención del análisis del caso. El autor menciona además que la investigación de estudio de caso es un enfoque cualitativo en el que se explora un sistema delimitado (un caso) o varios sistemas delimitados (casos) a lo largo del tiempo (p. 73). Por ejemplo, Yin (2003) recomienda recopilar seis tipos de información: Documentos, registros archivísticos, entrevistas, observaciones directas, observaciones de los participantes y artefactos físicos (citado en Creswell, 2007, p. 75). La intención general del estudio de caso indudablemente da forma a la estructura más amplia de la narrativa escrita (Creswell, 2007, p. 195).

Nunan (1992) señala que este tipo de metodología de investigación puede ayudar a descubrir una gran cantidad de

información a través de un estudio detallado de un pequeño número de participantes. En este escenario, el objetivo principal fue obtener datos sobre las experiencias de los profesores de inglés en un país extranjero, en este caso, China.

Contexto

El estudio se llevó a cabo en la Universidad de Sonora, cuyo campus se encuentra en Hermosillo, Sonora, México. Se centró en cuatro estudiantes (egresadas) que han cumplido con la totalidad de los requisitos del programa y obtenido su diploma, o que están en proceso de obtenerlo. Las cuatro estudiantes pertenecen a la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI), quienes fueron contratadas para enseñar inglés en China.

Es importante mencionar que, aunque los datos fueron recabados en 2019-2020, mantienen vigencia en lo que corresponde al Programa de Desarrollo Institucional 2021-2025, documento rector de la Universidad de Sonora. Dicho documento se nutre de las tendencias educativas y profesionales que rigen a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el mundo, pero particularmente en América Latina, incluyendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas. El PDI atiende entre sus prioridades el siguiente Objetivo Prioritario 16, el cual estipula “Reforzar las relaciones de cooperación con instituciones académicas nacionales y extranjeras y ampliar la internacionalización para complementar la formación de los universitarios” (Universidad de Sonora, 2021, p. 96). Para ello, establece entre sus estrategias generales la promoción de la cooperación académica con universidades y centros de investigación, la intensificación de la movilidad estudiantil y el intercambio de académicos y la incorporación de la dimensión internacional e intercultural en las funciones universitarias.

Ante los objetivos y líneas de acción que plantean el PDI y los ODS, los estudios relacionados con la CI resultan una base importante para comprender las complejidades de aquellas personas que deciden laborar en el extranjero y exponerse a otras culturas, ya sea a través de los diferentes programas que promueve la universidad o aquellos impulsados por otras instancias.

Participantes

Para el estudio original (Salazar García, 2021) la muestra de participantes fue seleccionada intencionalmente. La muestra incluyó a cuatro mujeres: Karen, María, Ana y Paulina. Al momento de la recolección de datos, eran docentes en formación o en servicio, con experiencia enseñando en China. Algunas de ellas habían sido contratadas por una agencia, mientras que otras habían buscado oportunidades de enseñanza por cuenta propia. Logramos contactar a las cuatro profesoras a través de una de las participantes, quien posteriormente nos condujo a las demás. Es importante destacar que, para los propósitos de este artículo, nos enfocaremos únicamente en el recorrido de una participante: Ana. Para fines de este artículo, seleccionamos a Ana por ser la participante que tuvo un perfil

más rico en experiencias, contrastes y actitudes, reflejando así su conexión con la cultura y el desarrollo de la CI.

Todas las participantes del estudio original son mujeres mexicanas, cuya lengua materna es el español. Todas tuvieron experiencia trabajando como maestras en escuelas públicas y privadas en Hermosillo, Sonora. Asimismo, todas brindaron su consentimiento informado para participar en el proyecto de investigación.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron un cuestionario de carácter cualitativo y una entrevista semi estructurada. Dada la naturaleza de la investigación y la disponibilidad de las participantes mientras trabajaban en el extranjero, el cuestionario fue creado utilizando Google Forms y fue respondido en línea.

El cuestionario incluía 25 preguntas abiertas y fue enviado a las docentes que se encontraban en China (Karen, María, Paula y Ana) en el momento en que se llevó a cabo el estudio original. Después del envío del cuestionario, se realizó una entrevista de seguimiento. El propósito de dicha entrevista fue profundizar en la experiencia de las participantes en China y complementar las respuestas proporcionadas en el cuestionario.

Como se mencionó anteriormente, para propósitos de este artículo, se seleccionó a Ana por la riqueza de los datos tanto en el cuestionario como en la entrevista. Al igual que el resto de las participantes, Ana accedió a la entrevista de seguimiento. Durante la entrevista con Ana, se abordaron un total de 50 temas relacionados con la competencia intercultural en ambos instrumentos: cuestionario y entrevista, en la recolección de datos, así como la relación entre ambos métodos

Análisis de datos

El análisis de datos en la investigación cualitativa es principalmente interpretativo, con el objetivo de extraer ideas, patrones o significados del conjunto de datos. El proceso de análisis cualitativo puede ser inductivo (los códigos emergen a partir de los datos) o deductivo (se aplica un marco de codificación preexistente a los datos). Este proceso es iterativo en lugar de lineal, lo que significa que podemos movernos entre los distintos pasos, refinando su análisis a medida que surgen nuevas perspectivas. El objetivo es generar una comprensión profunda y detallada de los datos alineada con los objetivos de la investigación. A continuación, discutimos los hallazgos de este estudio.

Hallazgos

En este apartado, las experiencias de Ana se presentan como una narrativa en relación con los temas vinculados a su aprendizaje, así como los aspectos culturales y sociales de su experiencia docente en China. Estos temas surgieron del cuestionario y la entrevista, ambos conectados con las preguntas de investigación del estudio original. La entrevista original se realizó en español, la lengua materna de Ana. Para los fines de este artículo, hemos proporcionado los extractos

seleccionados. También es importante señalar que, en el momento en que se llevó a cabo el estudio, Ana fue el primer caso identificado en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) que había viajado a China para enseñar y quien había residido allí por más tiempo (un año y ocho meses).

Competencia intercultural: adaptación y tolerancia al cambio

La viñeta de Ana

Ana es una mujer de 27 años que ama la vida y aprender cosas nuevas. Antes de trabajar como profesora de inglés en China, primero fue niñera en el mismo país. En general, le encanta trabajar con niños. Se considera una persona resiliente e independiente, con metas claras. Algunos de sus pasatiempos son viajar y cocinar.

La experiencia de Ana refleja la Competencia Intercultural (CI), el aprendizaje transformador y el impacto de la internacionalización. En el siguiente extracto, Ana describe los aspectos sociales, culturales y emocionales que fueron de gran importancia durante su estancia.

China es principalmente un país con una sociedad, tradiciones y costumbres diferentes. Cuanto más rápido te adaptes, más rápido te aculturarás, es decir, adaptarse rápidamente al entorno ayuda a mejorar la calidad de vida; por supuesto, no todos tienen las mismas posibilidades, y algunos renuncian a seguir adaptándose a un ambiente extraño y se van (Ana, comunicación personal, 28 de octubre, 2019).

La reflexión de Ana demuestra la Competencia Intercultural (CI) tal como la define Deardoff (2006) como “la capacidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientadas que resultan en un comportamiento y comunicación visibles, tanto efectivos como apropiados en interacciones interculturales” (p. 241-266). Aunque Ana no parecía conocer explícitamente el concepto de CI, utilizó el término aculturación para referirse a la aceptación y tolerancia de las diferencias que conducen a una estancia positiva en otros contextos. Si bien aculturación no es sinónimo de CI ni de su desarrollo, los ejemplos proporcionados por Ana nos permitieron comprender sus experiencias desde esa perspectiva. Aquí se observa cómo la CI contribuye a la adaptación de una persona a una nueva cultura y promueve la comunicación con los demás. Esto también refuerza la idea de que la CI es una habilidad personal que no todos comparten. Para Ana, que tenía metas muy claras desde el principio y una personalidad extrovertida, adaptarse a una nueva cultura fue algo relativamente fácil. En cuanto a sus habilidades de supervivencia que hicieron su estancia más cómoda, Ana menciona dos puntos importantes: lo que más le costó y cómo manejó estas situaciones difíciles. Ana tenía un asistente mientras enseñaba, lo cual fue un desafío para ella:

Bueno, todo viene por etapas, si no hay equipo, podría ser mucho más complicado y frustrante. En mi caso, una etapa importante fue poder llegar a un acuerdo con los asistentes de enseñanza (Ana, comunicación personal, 16 de noviembre, 2019).

Aquí Ana se refiere a los profesores chinos que la

acompañaban mientras enseñaba. Ellos supervisaban los aspectos administrativos de la escuela, el comportamiento de los estudiantes y traducían al mandarín cuando era necesario. Al principio, esto fue difícil para Ana ya que tuvo que acostumbrarse a una nueva forma de enseñar.

Al principio fue difícil, por ejemplo, el asistente de enseñanza tenía miedo de preguntarme ‘oye, ¿y ahora qué vamos a hacer?’ Para ellos era súper extraño hablar con los profesores del grupo, otros maestros extranjeros se sentían incómodos hablando con los asistentes de enseñanza, y yo no me sentía bien con eso, así que dije: ‘No quiero esto más’, y pasé más tiempo con mis asistentes porque en realidad estoy pasando más tiempo con ellos. Con el otro maestro extranjero, solo lo veía de pasada. Interactuaba más con los asistentes de enseñanza, me sentaba con ellos y hablaba, así que ya no tenía que hacerlo todo yo sola. La última asistente que tuve fue la mejor de las mejores porque era una clase... de nivel superior, así que me decía ‘mira, vamos a hacer esto, esto y esto’, ella me daba el material para hacerlo porque entendía cómo funcionaban los estudiantes, entonces le decía: ‘Mira, tienes que decirme cómo trabajan mejor los estudiantes porque yo no soy china, no entiendo cuáles son sus fortalezas o sus limitaciones, porque todos tenemos limitaciones y fortalezas, independientemente de nuestra nacionalidad.’ Luego le preguntaba a mi asistente ‘¿cómo va el estudiante? ¿Cómo te sentiste? o ¿qué estaba pasando?’ (Ana, comunicación personal, 16 de noviembre, 2019).

Las citas reflejan claramente cómo la buena comunicación fue fundamental para la experiencia de Ana en el extranjero. Como profesora de inglés en otro país, uno no está al tanto de las dinámicas que existen en estas escuelas. Ana ha utilizado un elemento importante de la CI: la comunicación asertiva. Se puede decir que la disposición de Ana para encontrar una solución y su comprensión de que la única forma de realizar su trabajo era comunicar sus sentimientos de manera asertiva y respetuosa, contribuyeron a una buena relación laboral con sus asistentes. También menciona que existe una diferencia entre el profesor extranjero y el profesor chino y cómo cada uno es percibido: los profesores de inglés son más una atracción para las escuelas, y no tienen derecho a tomar decisiones. En cambio, solo los profesores chinos son percibidos como los que tienen derecho a decidir, por lo que sus decisiones no se cuestionan.

El problema era... que existía una gran distinción entre los profesores extranjeros y los profesores chinos. A los profesores chinos se les llamaba asistentes, y las personas con las que trabajaba los veían como dioses, intocables, y siempre tenían la razón. Entonces, cuando entras en este ambiente, al menos para mí, siendo alguien que valora la equidad y disfruta trabajar en armonía, si veo que el problema es la comunicación, me siento con la persona y converso. Los asistentes tienen muchas responsabilidades: no

solo reciben a los estudiantes, también hablan con los padres y supervisan todo para que la escuela funcione sin problemas. Nosotros somos el apoyo adicional que hace que la escuela funcione. Eso fue frustrante para mí, así que tuve que hablar con cada uno de los asistentes y compartir mis ideas para la clase. Para ellos era lo más extraño: yo presentaba el tema, y ellos me apoyaban, porque estaba acostumbrada a trabajar en equipo, pero ellos no lo estaban (Ana, comunicación personal, 16 de noviembre, 2019).

Como se sugiere claramente en el extracto anterior, Ana tuvo que enfrentar diversos aspectos de la cultura escolar en su entorno laboral, el primero de ellos siendo la distinción entre estos dos tipos de profesores. Esto nos muestra que Ana, como profesora extranjera, no estaba preparada para manejar las dinámicas sociales en esta cultura. Esto refleja una mayor necesidad de desarrollar una actitud clave en el desarrollo de la CI, según Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo (2008): la tolerancia hacia la ambigüedad. La conciencia y el conocimiento de este y otros componentes clave de la CI habrían facilitado las experiencias de Ana. Aunque Ana reconoce que los profesores extranjeros son un “añadido” en las escuelas, sus opiniones a menudo no se toman en serio. Esto podría ser un aspecto cultural dentro del sistema escolar chino, donde a los profesores chinos (asistentes) no se les permite expresar sus opiniones o donde se espera que los profesores extranjeros sean los primeros en hablar en la dinámica escolar. A pesar de estas situaciones, Ana tuvo una experiencia agradable y, cuando se le preguntó si recomendaría a otros enseñar en China, mencionó lo siguiente:

Si no haces un esfuerzo, no lograrás nada. Por supuesto, experimenté el choque cultural, pero esas son cosas a las que uno debe adaptarse gradualmente; es un asunto profundamente personal. China no es un país que te diga que no hagas nada, te permitirá seguir la corriente, pero si no buscas una manera de vivir cómodamente, simplemente no lo lograrás. Debes buscar activamente tus propias comodidades. Naturalmente, cuando llegas, no sabes qué hacer, pero ya sea que vivas en una ciudad pequeña o grande, tienes que resolverlo por ti mismo (Ana, comunicación personal, 28 de octubre, 2019).

Ana menciona que es importante tomar la iniciativa y enfatiza la importancia de saber cómo comunicarse con otras personas.

En verdad, se trata de mantener una comunicación clara y efectiva tanto con los colegas como con los supervisores. Ellos ofrecen todo el apoyo que está en su poder para garantizar que tu experiencia sea agradable y placentera (Ana, comunicación personal, 28 de octubre, 2019).

Como muestra esta cita, una buena y asertiva comunicación es una parte esencial de la CI, pero la buena comunicación también implica tolerancia y ser empático (Bertelsmann Stiftung y Fondazione Cariplo, 2008). Se podría argumentar que una actitud tan abierta permite mantener una buena relación

al interactuar con diferentes personas. Otro comentario que mencionó Ana, que quizás sea evidente, es que una forma de enfrentar algunas situaciones era pedir ayuda.

Pedir ayuda a un hablante nativo de chino o a un residente (Ana, comunicación personal, 28 de octubre, 2019).

Aunque esta frase parece muy simplista, describe cómo no se sentía avergonzada al pedir ayuda y cómo superaba esas barreras que podrían haberle impedido avanzar. Cuando se le preguntó si tuvo alguna preparación antes de su partida o si la empresa que la contrató le había proporcionado una visión general o ideas sobre cómo navegar la vida en China y la experiencia de enseñanza, Ana también mencionó lo siguiente:

No realmente, en los días previos a mi partida hacia este país, solo investigué sobre el clima, ya que simplemente quería saber qué tipo de ropa debía llevar (Ana, comunicación personal, 16 de noviembre, 2019).

Al llegar al país, te brindan una introducción tanto sobre el país como sobre la familia, lo que te permite familiarizarte gradualmente con tu entorno (Ana, comunicación personal, 16 de noviembre, 2019).

Como muestra la primera cita, Ana no estaba preparada antes de su partida, ya que no había desarrollado su CI. A pesar de ser extrovertida y adaptarse rápidamente a la vida en China, no se puede dar por sentado que no tuvo momentos de frustración. Si hubiera asistido a un curso formal que abordara las posibles experiencias negativas, los diferentes aspectos culturales, normas sociales y otros temas relacionados con la CI. Un curso también proporcionaría un marco de reflexión sobre la diversidad y el desarrollo de pensamiento crítico sobre las diferencias culturales. Estar en un país diferente significa que hay diferentes normas sociales, procedimientos y políticas con las que Ana tuvo que enfrentarse sin conocimiento previo.

La segunda cita refleja cómo la empresa le dio una pequeña introducción a los aspectos culturales y sociales, costumbres y la familia. Sin embargo, no hay que olvidar que no viajó a China como turista, sino como profesora de inglés. Además, debió estar preparada cultural y pedagógicamente para trabajar como docente extranjera en otro país. Tuvo que adaptarse a un nuevo sistema educativo y cambiar su forma de enseñar.

Aprendizaje transformador: crecimiento como individuo y como docente

El siguiente tema que surgió fue el aprendizaje transformador y, en el caso de Ana, ella añadió que fue una experiencia increíble que la cambió.

Sobre todo, lo más importante es que te ayuda a darte cuenta de que el mundo es vasto y está al alcance de todos. La distancia entre nosotros puede ser grande, pero cuando perseguimos un objetivo común, se vuelve insignificante (Ana, comunicación personal, 28 de octubre, 2019).

Ana explica que si tienes metas claras, todo es posible. Esta

cita refleja su personalidad y muestra cómo esta experiencia le ayudó a comprender que existe un mundo lleno de posibilidades tanto profesionales como personales. En la siguiente cita, reflexiona sobre cómo cambió su personalidad y cómo se vio a sí misma durante su tiempo en China.

¿Cómo me transformó? Bueno, aprendes tanto, a todos los niveles. No puedes decir simplemente que es un crecimiento académico. Imagina empezar como ¿au pair? y terminar siendo juez en un decatlón, una competencia que se lleva a cabo en China a intervalos específicos, con niños que ya han pasado por varias etapas. Mi papel consistía en realizar una entrevista y escuchar una presentación. Tenía que centrarme en su fluidez, pronunciación, postura, así como en sus puntos de vista y cómo los presentaban. Pasar de ser 'nadie' a participar en una competencia de ese calibre... También fui presentadora, juez... fue una experiencia completamente transformadora. El mayor choque fue regresar a esta realidad, donde no soy nadie, mientras que allá era alguien (Ana, comunicación personal, 28 de octubre, 2019).

La cita anterior muestra una transformación en su identidad profesional y personal y cómo las personas pueden llegar a sufrir por este cambio al regresar a su país de origen. Como dijo Ana, “volver a esta realidad donde no soy nadie y allá era alguien” (Ana, comunicación personal, 28 de octubre, 2019). Se podría argumentar que mientras estaba en China, Ana encontró un lugar donde sintió un sentido de pertenencia, donde se sintió más capaz y empoderada. Sin embargo, cuando regresó a su país de origen, volvió a una realidad donde sabía que todo cambiaría nuevamente y que no iba a sentirse tan reconocida como lo fue en China. Esto también refleja que un extranjero puede ser más reconocido en otro país solo por ser culturalmente diferente. Es importante darse cuenta de que personas como Ana, que han vivido en otro país por un tiempo, experimentan un cambio en su identidad; independientemente de la magnitud de este cambio, se produce un cambio en cómo se perciben a sí mismas y al mundo. Cuando también se le preguntó a Ana sobre su desarrollo profesional en China, dijo:

Profesionalmente, es profundamente enriquecedor ayudar tanto a los estudiantes como al personal académico a aprender la forma 'mexicana' de hacer las cosas, bien ejecutadas, por supuesto. Ofrecerles una perspectiva diferente asegura que las barreras del idioma se conviertan en la menor de tus preocupaciones en el lugar de trabajo (Ana, comunicación personal, 28 de octubre, 2019).

Es interesante que afirme que si te adaptas bien a un entorno diferente al tuyo, sin dominar el idioma oficial, el mensaje que quieres transmitir terminará superando esas barreras lingüísticas. Ella menciona que hacía las cosas “a la mexicana”, pero que las hacía bien. Así, implícitamente señala que existe una percepción generalizada de que lo que es ‘mexicano’ está mal hecho o no está a la altura de otras culturas a nivel académico. Para concluir el tema del aprendizaje transformador, le preguntamos si le gustaría volver a China

para enseñar inglés nuevamente. Ana respondió:

Ha sido una de las mejores experiencias de mi vida, me encantaría vivir en China de nuevo, no lo pensaría dos veces (Ana, comunicación personal, 16 de noviembre, 2019).

De hecho, hubo dificultades en el camino, pero al final fue una experiencia de vida enriquecedora que la hizo crecer tanto personal como profesionalmente.

Internacionalización: salir de la zona de confort

En esta sección discutiremos los hallazgos respecto a las diferentes perspectivas entre los dos sistemas educativos y su integración internacional.

Personalmente, quería romper con la burbuja en la que vivía en Hermosillo [su ciudad natal], y lo logré. Tuve que enfrentar situaciones desafiantes y soportar injusticias de ciertos superiores que se aprovecharon de mi falta de dominio del idioma (Ana, comunicación personal, 28 de octubre, 2019).

Esta cita refleja cómo Ana percibe la falta de oportunidades laborales en México, especialmente para los profesores de inglés. Ana tuvo que superar una serie de situaciones injustas que ocurrieron principalmente porque no dominaba el idioma oficial (mandarín). Esto evidencia que algunos países no tienen una idea clara de lo que implica la perspectiva internacional, cuando, en el caso de Ana, los profesores extranjeros son tratados negativamente en algunas empresas y escuelas. Sin embargo, Ana habló sobre su preparación y entrevista antes de ser contratada en una escuela. La siguiente cita representa el proceso de reclutamiento que un profesor extranjero debe pasar para obtener un trabajo.

Me dieron capacitación, pero esencialmente, cuando vas a la entrevista, tienes que hacer una clase de demostración, mostrar tus habilidades, tus competencias y, lo más importante, cómo te desenvuelves en el aula. La mayoría de las demostraciones se realizan frente a una audiencia, tanto profesores como estudiantes. En mi caso, solo tuve que hacer tres demostraciones, de los 15 trabajos que tuve, por así decirlo. La primera fue solo para mi jefe, y se trataba simplemente de explicar cómo llevaría a cabo la clase. En una ocasión, ni siquiera tuve que hacer una demostración; me dijeron que, como venía muy recomendada y sabían que había sido profesora, no era necesario. Esa es la parte más extraña, porque casi siempre se requieren demostraciones. Sin embargo, una vez que comienzas a trabajar, te dan capacitación, no es la mejor del mundo, pero lo intentan. Lo único que no te enseñan es el manejo del comportamiento, la gestión del aula, que es algo que realmente necesitas, especialmente porque no hablas chino. Ni siquiera te enseñan el vocabulario básico para dirigirte correctamente a los estudiantes. Por ejemplo, si dices: 'Oye, tú, siéntate', solo como ejemplo, si no te entienden, no pasará nada. Así que ese es el único problema: no te enseñan frases básicas

para gestionar el comportamiento de los estudiantes (Ana, comunicación personal, 16 de noviembre, 2019).

Aunque existe un protocolo de reclutamiento para convertirse en profesor de inglés, este proceso no es muy formal y no sigue una estructura adecuada para los extranjeros. A Ana se le pidió que describiera cómo enseñaría la clase, pero nunca se le explicó qué se esperaba de ella. Además, el comité de contratación no parecía haber tomado en cuenta que la forma en que enseñaba inglés en México sería diferente en China. En el caso de Ana, así como en el de los otros participantes, el proceso de reclutamiento fue confuso. Los resultados muestran que, ya sea trabajando en escuelas privadas o públicas, el proceso de contratación de profesores de inglés en China es informal, y lo único que se tomó en cuenta fue su pronunciación en el idioma y una rápida explicación de cómo enseñaría una clase. Sorprendentemente, en el caso de los participantes de este estudio, no se requería un título universitario, y pudieron enseñar y ser contratados simplemente porque “sabían el idioma”. Además, Ana menciona que lo único para lo que no se sintió preparada en la formación docente fue la gestión del aula, algo crucial para ella, ya que no sabía cómo funcionaba la disciplina en China ni en un aula con más de 40 estudiantes, culturalmente diversos, que no hablaban su idioma. En resumen, su experiencia docente mostró una falta de formalidad hacia los profesores extranjeros.

Discusión y conclusiones

Este estudio se centró en explorar las experiencias de una profesora de inglés, Ana, los desafíos relacionados con vivir y trabajar en otra cultura, y la importancia de desarrollar la Competencia Intercultural (CI): una competencia para el aprendizaje a lo largo de la vida. El estudio contribuye a la idea de que la CI es una herramienta esencial para que las y los profesores de inglés puedan navegar las complejidades de un mundo en constante cambio; particularmente para aquellos docentes que se trasladan a una cultura diferente, se exponen a contextos diversos y se adaptan a entornos desconocidos. Desarrollar la CI, como lo demuestran los testimonios de Ana, es una herramienta indispensable que puede ayudar a los individuos a enfrentar estas situaciones. Por lo tanto, los distintos componentes de la CI deberían incluirse en todos los programas de licenciatura a nivel universitario. Los datos de este trabajo indican que la experiencia en otro país, para personas como Ana y sus coparticipantes mejora cuando, al desarrollarse la CI, existe una mejor adaptación a la nueva cultura y también se promueve una mejor comunicación con los demás (Cushner & Chang, 2015; Hernández-Angulo, 2021). Sin embargo, los datos también indicaron que la introducción a la CI durante los estudios universitarios propiciaría una mejor interacción de docentes que desean ejercer su profesión en el extranjero (Demircioğlu & Çakır, 2015; Martínez-Lirola, 2018; Sobkowiak, 2019). La comunicación asertiva, la tolerancia a la ambigüedad, el desarrollo de la empatía, son solo unos de los componentes principales de la CI y para la construcción de una cultura de

paz, debemos abordar el desarrollo de la CI desde distintas propuestas teóricas y disciplinares como la pedagogía del encuentro (Leiva-Miranda et al., 2024).

Otro punto importante planteado en este estudio es la falta de oportunidades laborales y salarios competitivos para los profesores en México. Los datos del estudio original revelaron que las participantes se vieron motivadas, y económicamente obligadas, a trasladarse a China en busca de mejores oportunidades de empleo. Sin embargo, a pesar de ganar un buen salario en China, las participantes enfrentaron una serie de desafíos, incluidos aquellos relacionados con la internacionalización de la educación. Por ejemplo, no existían políticas escolares claras para los profesores extranjeros, y la agencia que contrató a Ana tampoco fue clara en cuanto a la necesidad de un curso preparatorio antes de su partida. Como extranjeras, las participantes en este estudio tampoco contaban con un contrato formal. Además, algunas instituciones no reconocieron sus títulos universitarios y también enfrentaron problemas legales con su visa de trabajo. Los hallazgos mostraron que las agencias actuaban como intermediarias entre los futuros docentes y las escuelas en China, sin informar a ninguna de las partes sobre las expectativas o los requisitos educativos para las contrataciones internacionales. La CI debería considerarse en todos los contextos y con todos los actores, incluidas las agencias de contratación, que cobran a ambas partes por sus servicios. Sobre este punto en particular, estudios recientes visibilizan (Mora-Pablo & Basurto, 2019) algunos de los retos y desafíos que encuentran profesores de inglés en México como: barreras administrativas y apoyo insuficiente, entre otros. En Estados Unidos las y los docentes reportaron experimentar: prejuicios, así como desafíos relacionados con su identidad cultural, falta de reconocimiento de su competencia en el idioma (contrario al caso de las docentes en China) y la adaptación cultural donde se reportaba que enseñar en un contexto extranjero implica adaptarse a diferentes metodologías pedagógicas y expectativas culturales que pueden diferir del sistema educativo mexicano como lo indicaron los datos de esta investigación.

Los resultados de la investigación nos proporcionan un retrato sobre distintos temas a considerar en futuras investigaciones que tengan como objetivo el desarrollo de la CI para los profesores de inglés actuales y futuros que desean trabajar en el extranjero. En el caso de México, también es necesario examinar las inconsistencias en los salarios y la estabilidad que existen entre los diferentes profesores de inglés en el país. Investigaciones adicionales ayudarían a identificar el mercado laboral para los profesores de inglés y el desequilibrio económico existente en el mundo. Se necesitan cambios reales para mejorar las condiciones laborales de estos profesores en México, lo que contribuiría a aumentar la motivación en términos de educación como campo de estudio, oportunidades profesionales y calidad educativa.

Finalmente, en relación con la internacionalización de la educación superior, las autoras desean reflexionar sobre cómo generar espacios dentro de las universidades públicas —como

es nuestro caso— donde podamos resaltar la importancia de la diversidad lingüística y cultural que permitirá el desarrollo de la competencia intercultural (CI), pero también abordar la situación de precarización laboral que sufren los docentes en el país y por qué buscan mejores oportunidades en otros países. Es vital que las universidades pensemos en mejorar la formación de los futuros docentes. Además, creemos que es importante examinar si la internacionalización beneficiará solo a un grupo de países o si todos los países se beneficiarán de manera equitativa con su implementación. Discutir estos puntos más ampliamente nos proporcionará una imagen más clara de lo que realmente se busca con la internacionalización de la educación superior y, lo más importante, qué beneficios, si los hay, existen para México y el resto de América Latina.

Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones de la investigación original, se debe considerar la posibilidad de ampliar la muestra a otros programas de licenciatura. La recolección de datos se realizó entre octubre de 2019 y febrero de 2020, unos meses antes de que se reportaran los primeros casos de COVID-19 en México y el mundo y se aplicaran las normas de distanciamiento social debido a la emergencia sanitaria. Dado que las docentes se encontraban en el extranjero, atendieron nuestro llamado a través de entrevistas telefónicas; sin embargo, en el caso de Ana, aprovechamos una visita a la ciudad para realizar la entrevista de manera presencial. Otra limitación importante es que Ana fue entrevistada de forma presencial, mientras que las otras participantes fueron entrevistadas a distancia. Esta diferencia generó una variación en la riqueza de los

datos proporcionados por Ana en comparación con las demás participantes. En la metodología cualitativa, es importante que él o la investigadora entre en contacto directo con los participantes para, además de registrar las transcripciones literales, comprender otras dimensiones del lenguaje no verbal, lo cual aporta mayor solidez a la interpretación de los datos (Denzin & Lincoln, 2000). Por último, abordar la problemática desde los retos y desafíos enfrentados durante la pandemia podría haber sido otra línea directriz para este proyecto.

Recomendaciones

A partir de las limitaciones identificadas en este estudio, se recomienda ampliar la muestra a otros programas de licenciatura para obtener una mayor representatividad de los datos. En futuras investigaciones, sería valioso explorar los desafíos enfrentados durante la pandemia de COVID-19, ya que esta situación ha planteado retos específicos que podrían proporcionar una visión más completa de la adaptación de los docentes en contextos interculturales. Finalmente, en línea con los objetivos y las rutas de acción planteadas en los PDI y los ODS, se sugiere desarrollar estrategias para mejorar la preparación de los docentes que planean trabajar en el extranjero, incluyendo módulos específicos sobre CI durante la formación universitaria y una mayor coordinación con las agencias de contratación para garantizar procesos más transparentes y efectivos.

Contribuciones de autoría

Los autores declaran haber contribuido en la misma proporción

Referencias

- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: definition, distinctiveness, and nomological network. En S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* (pp. 3-15). M. E. Sharpe.
- Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo. (2008). *Intercultural competence: The key competence in the 21st century?* https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSI/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30238_30239_2.pdf
- Block, D. (2009). *Second language identities* (Illustrated ed.). Continuum.
- Byram, M. (2008). The intercultural speaker: Acting interculturally or being bicultural. En *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections* (pp. 57-76). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807-006>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2.a ed.). Sage.
- Cushner, K., & Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1040326>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de narraciones*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373828>
- Demircioğlu, S., & Çakır, C. (2015). Intercultural competence of English language teachers in International Baccalaureate World Schools in Turkey and abroad. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 15-32. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/334/208>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2.ª ed.). Sage.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Fantini, A. E., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence* (Informe final de investigación). Federation of The Experiment in International Living. https://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Gacel-Ávila, J. (2005). La internacionalización de la educación superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 19, 98-120. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16296>
- Gacel-Ávila, J. (Ed.). (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe: Balance regional y prospectiva*. UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265635>
- Hernández Angulo, J., Garbey Savigne, E., & Enriquez O'Farrill, I. (2021). Importancia de la perspectiva afectiva e intercultural en la comunicación profesional en tiempos de crisis. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 20(1), 1-18. <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3912>
- Knight, J. (1994). *Internationalization of Canadian universities* [Tesis doctoral, Michigan State University]. <https://doi.org/10.25335/52e-x7f75>
- Leiva-Miranda, P., Rambao-Almanza, M., y González-Arizmendi, S. (2024). El aprendizaje significativo de la competencia intercultural a partir de la pedagogía para el encuentro. *Praxis*, 20(1), 88-107. <https://doi.org/10.21676/23897856.5200>

- Martínez-Lirola. (2018). The importance of Introducing Intercultural Competence in Higher Education: Proposal of Practical Activities. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.3>
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mora-Pablo, I., & Basurto Santos, N. M. (2019). Experiencias educativas y de vida de migrantes de retorno: ¿Una creciente generación de maestros de inglés en México? *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(5), 75-91.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429. <https://doi.org/10.2307/3587831>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education.
- Norton, B. (2010). Language and identity. En N. Hornberger & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 349-369). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-015>
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Salazar García, D. F. (2021). *Intercultural competence development in English teachers in China: A case study* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Sonora.
- Sobkowiak, P. (2019). The impact of studying abroad on students' intercultural competence: An interview study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(4), 681-710. <https://doi.org/10.14746/sslit.2019.9.4.6>
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- Universidad de Sonora. (2021). *Plan de desarrollo institucional 2021-2025*. <https://www.unison.mx/institucional/pdi2021-2025.pdf>