

5. La internacionalización del currículo y la práctica docente: un reto para el docente en el fomento de la competencia intercultural

MARÍA CRUZ CUEVAS ÁLVAREZ*

MARCOS PÉREZ MENDOZA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.239.05>

Resumen

La internacionalización de las instituciones de educación superior ha llevado a confundir al docente y a su práctica, con respecto al desarrollo de la competencia intercultural. La característica primordial depende del contexto en el que se encuentre inmerso. Si bien el idioma o lengua que se hable en ese entorno es el medio de comunicación, no es la única forma de interactuar. Intervienen otros aspectos, tales como la idiosincrasia, las costumbres o las prácticas culturales de las personas del lugar. Sin embargo, cuando el docente busca la apropiación de las habilidades instruidas, se encuentra con desconfianza o resistencia por parte del grupo en cuestión, lo cual obstaculiza el fomento y el desarrollo de la competencia intercultural. Este trabajo etnográfico se realizó por medio de la técnica de observación participante de tipo moderada, con un grupo de profesores de una comunidad indígena en Tabasco. El objetivo fue caracterizar el rol del docente en el fomento de la competencia intercultural, desde la mirada de la internacionalización del curriculum; dicho rol debe ser activo, propositivo, guía y motivador para que los estudiantes de un grupo acepten las actividades propuestas para el fomento de la competencia intercultural. Si el do-

* Doctora en Administración Educativa. Profesora investigadora en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2349-5344>

** Doctor en Ciencias Económico Administrativas. Profesor investigador en la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5194-8366>

cente no se ve aceptado por el grupo, no es integrado y las estrategias que se propongan serán cuestionadas y rechazadas. Se concluye que la empatía mostrada por parte del docente fue la clave para la aceptación por parte del grupo y, posteriormente, cualquier iniciativa o estrategia implementada para el fomento de la competencia intercultural.

Palabras clave: *internacionalización, internacionalización del currículo, práctica docente.*

Introducción

En América Latina el papel de los docentes es muy importante porque, además de ser los encargados de enseñar, también deben instruir y responsabilizarse de diversos desafíos educativos siendo, al mismo tiempo, los principales actores o agentes del cambio social. Sin embargo, la internacionalización no se ha llevado a cabo en todas las universidades debido a diversos problemas, uno de los cuales es la capacitación de los docentes sobre las estrategias y actividades a implementar, ya sea por desconocimiento de los tomadores de decisiones de las universidades o porque es una prioridad resolver problemas estructurales o económicos.

La internacionalización de la educación debe ir orientada hacia la inclusión de las dimensiones internacional e intercultural, ya no solo por ser un indicador de calidad, sino como responsabilidad social de las instituciones de educación superior, derivada de las necesidades del mercado, para tener una visión global y con acción local.

La implementación de la internacionalización del currículo requiere de una inversión educativa en sus docentes basada en el conocimiento de la materia, adopción de diversos métodos de enseñanza y atención a la naturaleza del conocimiento para el logro de resultados. Es necesario que el docente, además, cuente con competencia intercultural para poder interactuar con personas de otras culturas de manera efectiva para la convivencia armónica y pacífica, a pesar de las diferencias.

El objetivo del presente trabajo es caracterizar el rol del docente en el fomento de la competencia intercultural desde la mirada de la internacio-

nalización del currículo. La metodología utilizada fue la etnografía utilizando las técnicas de revisión documental, revisión de la literatura y la observación participante.

Se concluye que el profesor observado, con experiencia de enseñanza de un segundo idioma, demostró competencia intercultural en su práctica docente, lo que le permitió ser aceptado en ese grupo social que, a su vez, permitió crear un ambiente de apertura y confianza en sus estudiantes al reconocer sus saberes, valorar los aspectos propios de su cultura, así como la inclusión de sus aportaciones en cada sesión.

Desarrollo

El reconocimiento del saber indígena y la planeación adecuada por parte del docente, sin el apoyo de políticas educativas ni planes de estudio en una institución de educación superior, constituye un problema complejo y latente que requiere abordarse con delicadeza.

Las personas pertenecientes a una comunidad indígena cuentan con sus propios saberes matemáticos, medicinales, filosóficos, artísticos y ambientales, los cuales los docentes podrían considerar como punto de partida si no están considerados ni incluidos en los planes de estudio (King y Schielmann, 2004).

El término *indígena* significa “originario de un país”, y es el término oficial utilizado en las leyes y las instituciones, pero además no tiene la carga peyorativa que se asocia al término *indio*, el cual fue el nombre otorgado por los conquistadores españoles a los habitantes originario de América (Navarrete, 2008, p. 7).

Antecedentes

Al respecto, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) ha basado sus programas “en el reconocimiento, la consideración y el aprovechamiento de la diversidad cultural como una ventaja pedagógica y sustenta su

metodología en el desarrollo de competencias básicas para la vida” (Gómez Zermeño, 2010, p. 2).

Como el medio de comunicación principal para expresarse en una cultura es la lengua, debe existir un método apropiado para enseñar en una segunda lengua, en este caso en español, para enseñar a hablar y expresarse por escrito de manera apropiada. Pero también para enseñar con acogimiento, respeto y seguridad (Schmelkes, 2010). Walsh (2014) sugiere que cuando este tipo de enseñanza se logra, se puede crear una sociedad diferente y es una condición necesaria donde la diversidad étnica es una realidad innegable.

Otro aspecto relevante a considerar es el rol del docente, las habilidades que debe demostrar y el material a utilizar acorde al nivel cognitivo y emocional de sus estudiantes, con la finalidad de propiciar un diálogo continuo entre el conocimiento que sus alumnos tienen y el que van a adquirir, para evitar resistencia o bloqueo por miedos relacionados a la aculturación o castellanización que han sufrido a lo largo de los años (Franziska Roeder, 2015).

El docente, además, debe realizar una evaluación diagnóstica para posteriormente vincular de manera directa el desarrollo y aprendizaje de las lenguas con diversos contenidos culturales en las cuales se observen prácticas sociales del lenguaje. Para ello se propone el trabajo con alumnos monitores a través del trabajo colaborativo, quienes apoyan la labor del docente con respecto a la lengua, así como con aspectos culturales de los participantes (Santos Cano, 2015).

El rol del docente en Latinoamérica es fundamental porque además de enseñar es alguien que dirige, orienta y se encuentra como responsable de responder a los retos y desafíos de una educación diferente, además de ser un actor clave o agente de cambio social con respecto al ejercicio de la interculturalidad en las aulas (Krainer y Guerra, 2016). El docente debe comprender que, aunque sus estudiantes hablen español, ellos se consideran bilingües, pues estiman su lengua indígena como su lengua madre, recurrirán a ella para la comprensión de nuevos significados y también buscarán equivalencias para la adquisición de nuevos conocimientos (Arismendi et al., 2016).

En México es necesario que haya un reconocimiento de la diversidad social dentro de un marco de diálogo intercultural, donde se reconozca su

lengua, su cultura y sus valores, para que los participantes puedan comprender que no se busca eliminar ni sobreponer normas o pretensiones evangelizadoras de una cultura dominante, sino que puedan comprender y apropiarse de los conocimientos presentados con fines educativos únicamente (Guzmán Marín, 2018).

Marco teórico

Han pasado ya tres décadas desde que el proceso de la internacionalización de la educación superior generó cambios en las políticas educativas desde la escala institucional, nacional, regional e internacional; sin embargo, se ha entendido que se deben aplicar estrategias internacionales e interculturales para impactar hacia el exterior, cuando deberían aplicarse hacia el interior de un país, en particular en los que existen grupos étnicos que buscan mantener viva su cultura.

Internacionalización de la educación superior. La internacionalización es un proceso diseñado para satisfacer necesidades e intereses de cada entidad, integrando la dimensión internacional e intercultural que se requiere de la formación tanto en profesores como en estudiantes a través de diversas estrategias que en un principio se desconocían y solamente se mencionaban las actividades, tales como sede de la institución en suelo extranjero, intercambio de profesores y estudiantes, redes institucionales de investigación y acreditación de carreras en otro país (Abba et al., 2010).

Sin embargo, la internacionalización no logra concretarse en todas las instituciones de educación superior (IES) debido a diversas problemáticas, siendo una de ellas la formación docente con respecto a las estrategias y las actividades a realizar, ya sea por desconocimiento de las personas que toman decisiones hacia el interior de las IES o porque la prioridad está en solventar problemáticas de índole estructural o financiero (Moctezuma Hernández y Navarro Cerda, 2011; Fëdorov, 2011).

La internacionalización busca mejorar la calidad educativa, potenciar la dimensión internacional de la enseñanza y agregar valor a la calidad del sistema de educación superior. Adicionalmente, permite que se cumpla con estándares académicos internacionales tanto en la enseñanza como en la

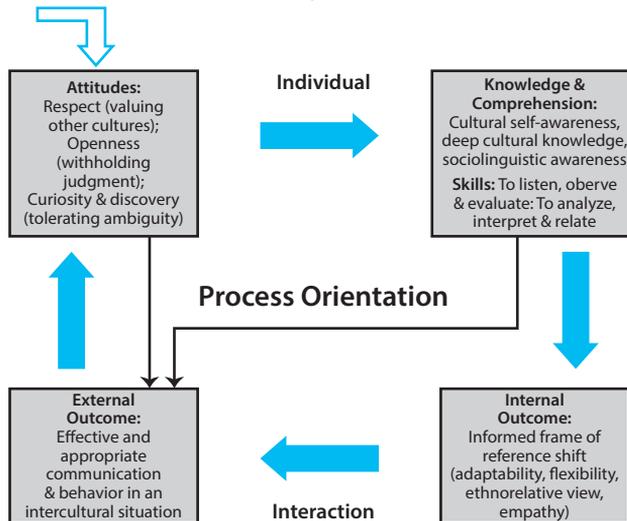
investigación, que requieren de esfuerzo compartido tanto del docente como de los estudiantes para lograr un cambio de actitud hacia este proceso (Cedeño Espinoza et al., 2021).

Internacionalización del currículo. Es el proceso de incorporar las dimensiones internacionales, culturales y globales en el contenido del currículo, así como en los resultados de aprendizaje, las actividades de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo a un programa de estudios (De Wit y Leask, 2015).

Esta estrategia de la internacionalización de la educación superior busca impactar en el currículo para la formación holística, incluyente y orientada hacia los valores; debe contar con un propósito, planearse y ser continua, además de ser sistémica y relevante al contexto donde se busque aplicar (Leask et al., 2021).

Competencia intercultural y práctica docente. Cuando se habla de competencia intercultural se refiere a las habilidades que una persona de una cultura demuestra durante una interacción con personas de otras culturas, sabe cómo comunicarse de manera verbal y no verbal de manera efectiva. Esta competencia involucra tres categorías: actitudes, conocimiento y habilidades que se muestran en el Modelo de Deardoff (2020):

Figura 5.1. Modelos de orientación de la competencia intercultural (Deardoff, 2020)



Fuente: Elaboración propia.

La persona que demuestra esta competencia en interacciones culturales es menos propensa a generar o sufrir un choque o diferencia intercultural, porque cuenta con las actitudes de apertura, empatía, respeto y tolerancia que le permiten comprender las ideas de otros sin llegar a discusiones ni querer imponer las propias.

Esta persona, además, cuenta con conocimiento básico o específico sobre aspectos de la otra cultura, tales como idioma o la lengua que se habla y, en algunos, casos tiene dominio de ella, además que sabe de costumbres, historia, idiosincrasia, festividades, entre otros aspectos.

Sabe también cómo observar, analizar, evaluar, interpretar y relacionarse; todas estas habilidades aplicadas en el momento justo de la interacción para enseñar y demostrar que las personas pueden convivir juntas a pesar de sus diferencias culturales, de manera armónica y amigable, en un entorno pacífico.

La implementación de la internacionalización del currículo requiere además de compromiso docente, con fundamentos de conocimiento disciplinario, diferentes formas de enseñar, centrado en la naturaleza del conocimiento para el logro de resultados (Leask y Beelen, 2009).

De acuerdo con Sanderson (2011), la práctica docente internacionalizada debe abarcar las siguientes dimensiones:

1. Tener algunos conocimientos básicos de teoría educativa,
2. incorporar contenido internacionalizado en el material de la asignatura,
3. tener una apreciación crítica de su propia cultura y sus supuestos,
4. tener algún conocimiento de otros países y culturas, mostrando una actitud abierta y de apreciación de otras cosmovisiones,
5. utilizar estrategias universales de enseñanza para mejorar las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes,
6. entender la forma en que la disciplina académica y la profesión se relacionan y están estructuradas en una variedad de países, y
7. entender el mercado laboral internacional en relación con la propia disciplina.

Por lo tanto, el perfil internacional del docente es fundamental para que el proceso tenga éxito, pues es quien construye, desarrolla y gestiona los

currículos y se convierten en los promotores del desarrollo de competencias necesarias para la internacionalización de sus estudiantes (Arango y Acuña, 2017).

Se sugiere que el docente que implementará la estrategia de internacionalización del currículo sea un profesor bilingüe con capacitación pedagógica, al ser este perfil el que demuestra un alto compromiso docente y que, además, creen que pueden marcar una diferencia significativa por su ser, saberes y praxis (Cuevas Álvarez et al., 2022).

Cuando los docentes saben desempeñar su rol en el proceso de la internacionalización del currículo implementan actitudes, conocimientos y habilidades internacionales e interculturales en sus prácticas de enseñanza, planes de estudio y planeación de lecciones creando un impacto en la formación profesional de los estudiantes (Benetoine, 2023).

Estado del arte. Dentro de las contribuciones de otros autores con respecto al tema de la internacionalización del currículo en la práctica docente para el desarrollo de la competencia intercultural, se detectaron cinco documentos, de los cuales tres se enfocan en políticas educativas, concepciones o definiciones y la manera de incorporarla en la práctica docente. Por otra parte, un documento describe una experiencia educativa, específicamente en una institución con orientación intercultural y de manera cronológica. El último documento diseñó un programa de capacitación para el desarrollo de la competencia intercultural; el autor, además, realizó una validación de diferentes instrumentos para medir el nivel de competencia intercultural, que se aplicaría al término del programa como medio de comprobación, así como para obtener un resultado numérico de aprendizaje.

Se observa poca literatura reciente sobre la temática de la competencia intercultural y la práctica docente, en particular en contextos indígenas, con lo cual se detecta un vacío en la literatura y un área de oportunidad para realizar el presente texto.

Tabla 5.1. *Estado del arte*

Autor(es) y año	Origen	Enfoque	Título	Resultados/Hallazgos
Rojas Lozano et al. (2018).	México	Cualitativo: con técnica de experiencia educativa.	Balance, retos y perspectivas de la educación con pertinencia cultural en Tabasco.	En la experiencia educativa en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) de Tacotalpa, Tabasco, existe necesidad imperante de dotar de las herramientas e instrumentos a profesores para realizar su función. En 2005 y 2007 hubo interés por el proceso de selección y capacitación para los docentes. En 2009 iniciaron con el modelo educativo por competencias. En 2010 hubo menor inversión en la actualización docente. En 2012, por presión estudiantil, el interés fue la consolidación de la plantilla laboral derivado de alta rotación.
Comboni Salinas y Juárez Núñez (2020).	México	Cualitativo: revisión de la literatura.	Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas.	Notiones y funciones del docente tradicional e histórico concluyendo que, el rasgo distintivo del conocimiento pedagógico es su orientación hacia la formación y cultivo del carácter de los individuos. Se requiere de una reconstrucción del quehacer docente, en el entendido para ambas partes de que no se trata de una colonización sino de una comprensión mutua para el crecimiento en conjunto.
Quidel Lincoled (2020).	Chile	Cualitativo: revisión de la literatura.	Monoculturalidad y resistencia: características y prácticas de las escuelas en espacios de diversidad en la Araucanía.	Punto relevante al planificar una clase es el contexto sociocultural de la escuela, detectar las características fundamentales, comprender su cotidianidad, las competencias lingüísticas y su modo de vida.
Huaiquimil Hermosilla (2020).	Chile	Mixto: encuesta y diseño de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural.	Diseño y evaluación de un programa de desarrollo de la competencia intercultural en alumnado de escuelas en contexto indígena mapuche.	La interculturalidad requiere de una pedagogía que ponga en acción un diálogo de saberes como un proceso donde se afiance la identidad cultural y lingüística de las personas. Personas autónomas que comprendan la realidad desde diversas ópticas culturales que además respeten y se enriquezcan con la diversidad cultural.
Carter-Thuillier et al. (2022).	Chile	Cualitativo: revisión de la literatura.	Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades en la macrozona sur de Chile.	Debido al fenómeno migratorio y la presencia de estudiantes extranjeros en las universidades de la macrozona, no se observa una formación docente coherente con las características socioculturales del entorno que sean capaces de resguardar la diversidad cultural, al no contar con formación ni desarrollo de competencia intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

Metodología

Este estudio se realizó con la metodología de etnografía debido a que es una forma del enfoque cualitativo de recolectar información a través de observaciones o entrevistas que posteriormente se utilizan para sacar conclusiones sobre el funcionamiento de los individuos o de sociedades específicas (University of Virginia, 2023).

Durante la observación, el investigador tiene la oportunidad de tomar notas de campo sobre las actividades y las reacciones del grupo sin ser parte de gese, pero tampoco es un individuo ajeno o desconocido, manteniendo con ello un nivel de observación moderado (Spradley, 1980).

También se realizó una revisión documental y revisión de la literatura para descubrir el modelo teórico de la competencia intercultural, fundamentar los antecedentes y, además, para establecer el estado del arte sobre el tema. La revisión documental permitió considerar aquellos escritos que contuvieran los orígenes, las características y la relevancia del tema, que es utilizada por investigadores sociales para evaluar documentos por su valor histórico o social y así crear una narrativa a través de su estudio, relacionados a un evento o individuo (Tight, 2019).

La revisión de la literatura de fuentes primarias y secundarias permitió obtener documentos o secciones de ellos para recuperar fuentes clave sobre el tema de manera sintetizada (Purdue, 2022) sobre el tema de la competencia intercultural en comunidades indígenas presentada en orden cronológico.

La observación participante con grado moderado de observación se realizó en un grupo de posgrado, en sesiones sabatinas de cuatro horas, en el periodo de junio de 2022 a junio de 2023 y registrados en las asignaturas de Seminario de Investigación 1 a 4, en una institución de educación superior localizada en la comunidad indígena de Buenavista, Centro, Tabasco. Las asignaturas se impartieron en modalidad presencial y formato cuatrimestral. El grupo estuvo conformado por nueve informantes de rango de edad de 40 a 55 años de edad, siendo tres mujeres y seis hombres, todos jefes de familia.

Características del docente observado

El docente cuenta con 29 años de experiencia en la enseñanza bilingüe, en particular del idioma inglés. Tiene 23 años de experiencia como profesor universitario a nivel licenciatura y cinco años como docente a nivel posgrado en IES ubicadas en zonas urbanas.

Es investigador desde 2017 con publicaciones relacionadas a la internacionalización de la educación superior, internacionalización del currículo y competencia intercultural. Pertenece, además, desde 2019 al World Council on Intercultural and Global Competence (WCIGC), desde el cual se realizan publicaciones, webinarios y esfuerzos para la promoción de la competencia intercultural con colegas de diversas partes del mundo.

Esta es la primera ocasión que imparte clases a personas adultas hablantes de una lengua indígena en una comunidad indicada en el *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*, elaborado por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INPI, 2023).

Procedimiento

Durante la primera asignatura de investigación que se impartió en el último mes del primer cuatrimestre, el docente se encontró con una barrera o resistencia relacionado a ciertos términos, palabras o conceptos, en particular para el desarrollo del tema de investigación. El docente aplicó una evaluación diagnóstica a partir de una serie de actividades, en las cuales los informantes podían demostrar sus conocimientos al respecto a partir de sus usos y costumbres en la comunidad para comprender cómo explicar temáticas, conceptos y procedimientos para evitar con ello resistencia o desconfianza.

Durante las siguientes sesiones, en las asignaturas subsecuentes, el docente implementó actividades de aprendizaje utilizadas en la metodología para enseñanza de lenguas extranjeras y permitió que, de manera cotidiana, platicaran en la lengua yokot'an para explicarse entre ellos términos, conceptos o ejemplos propios de su comunidad para la adquisición de conocimientos. En otro momento, también se invitó a que los estudiantes, de ma-

nera voluntaria, pasaran al pintarrón a escribir la fecha del día y la posibilidad de exponer temas en su propia lengua.

De manera adicional, el docente comentaba la posibilidad de que como propuesta de grupo sugirieran a la institución que los identificadores de salones u otras áreas de la escuela estuvieran también en lengua yokot'an como medio de reconocimiento y fomento por parte de la institución. Los alumnos también propusieron que sus trabajos de investigación pudieran entregarse, al menos la sección de resumen y palabras clave en español y en yokot'an.

Hallazgos

A partir de la evaluación diagnóstica, los informantes demostraron desconfianza de la información proporcionada y rechazo a la explicada por el docente, cuestionando los orígenes de algún concepto, de alguna metodología e inclusive del formato APA, mencionando que, en los seminarios o metodologías de investigación cursados en sus niveles educativos previos, no se realizaba de esa manera, ni mucho menos en su comunidad, en particular en la forma en que se redactan los documentos, por ejemplo:

- El uso reducido de palabras en los títulos.
- La cantidad de palabras para el resumen, las palabras clave, y del documento en general.
- El cambio de la palabra “bibliografía” por “referencias”.

En el caso de las estrategias implementadas por el docente, se resalta el centrado en el aprendizaje del estudiante, al brindar espacios donde ellos fueran los protagonistas de su propio aprendizaje, lo cual permitió crear un ambiente de trabajo colaborativo y de confianza, permitiéndose tener una mentalidad abierta, respetuosa y tolerante con los ajustes o cambios que la internacionalización del currículo requiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También fomentaba que utilizaran su lengua durante la sesión y trataran de explicar a otros compañeros, usando ejemplos de resolución de

problemas propuestos en su comunidad. Si surgía una palabra en español, en inglés o en latín, dependiendo de los autores utilizados, ellos buscaban la equivalencia en su propia lengua para una mejor comprensión. De manera adicional, el docente compartía lecturas breves de autores de diferentes nacionalidades para que conocieran cómo las personas de otras culturas abordan o enfocan un problema desde una perspectiva diferente a la propia.

La siguiente estrategia fue la del alumno monitor de equipo, lo que permitió generar concientización, sensibilización y adaptación de los demás compañeros al tipo de actividades a realizar, a la inclusión de una dimensión internacional para brindar resultados innovadores a las problemáticas presentadas, además de sugerencias de cómo implementarlas en su comunidad. Lo anterior se vio reflejado en las propuestas de investigación presentadas por los estudiantes, que suscitaban diferencias culturales, en particular con el concepto de “sustentabilidad” al que se hace mención desde la internacionalización del currículo, tales como artesanal, de origen natural u orgánico y que, para los miembros de la comunidad, son características normales de los productos que ahí se consumen.

A medida que iban comprendiendo que existían esfuerzos globales y nacionales de reconocimiento de las comunidades indígenas, se sintieron reconocidos, aceptados y valorados, retomando estrategias que en la literatura se indicaba para poner en práctica al menos en la institución donde se encontraban cursando su posgrado. Se sintieron, además, motivados cuando leyeron en la revisión de la existencia de documentos, reglamentaciones y programas internacionales que protegen a comunidades con características como las suyas.

Uno de los cambios inmediatos y observables fue el diseño de una mapirosa, representativa de cambio o transformación, que se concretó incluir en uno de los espacios principales y visibles en la institución y además cuenta con frases en lengua yokot’an.

Figura 5.2. Presencia cultural concretada por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

En esta imagen se aprecia una de las sesiones de metodología del grupo, así como la fecha en lengua yokot'an escrita por uno de los estudiantes y palabras de metodología en el idioma inglés y otros términos en el idioma español escritos por el docente.

Figura 5.3. Uso de una segunda lengua en el contenido



Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente imagen se observa cómo el lenguaje corporal indicaba en su postura la resistencia con respecto a la información presentada en las primeras sesiones de la asignatura de Metodología de la Investigación.

Figura 5.4. *Perspectiva de las actitudes de los estudiantes*



Fuente: Elaboración propia.

Esta perspectiva que cambiando conforme fueron observando ciertas actitudes de parte del docente, por ejemplo, que no se molestaba si se comunicaban en su lengua para que él no supiera qué comentaban, y dando espacio a la privacidad en sus comentarios, lo que le permitió ser aceptado de manera más rápida, generando la integración con el grupo de estudiantes.

Figura 5.5. *Momento de descanso durante la sesión*



Fuente: Elaboración propia.

El rol del docente se convirtió entonces en guía, facilitador y responsable de buscar las estrategias para responder al reto de llevar a cabo el ejercicio de interculturalidad en el espacio áulico.

Este espacio de convivencia es característico de los miembros de la comunidad con un docente; les permite conocerse y crear vínculos emocionales y personales sin la barrera académica o jerárquica que normalmente separa al docente de los estudiantes, entendido como la interacción en la que personas comparten experiencias, ideas y pensamientos como iguales.

El reto para el docente es entonces comprender que debe adaptarse a los usos y costumbres de la comunidad en la que se encuentra impartiendo clases, si busca ser aceptado como parte de la misma y no crear conflictos ni resistencia en su quehacer, a la vez que debe fomentar el desarrollo de la educación intercultural.

De las categorías previamente señaladas por Deardoff, se menciona que el docente demostró dominio de la competencia intercultural al manifestar en todo momento actitudes, conocimientos y habilidades interculturales. Permitir la interacción privada de los estudiantes en clase utilizando su lengua, sin que el docente demuestre sentirse aludido ni excluido, fue una de las actitudes agradecidas y mencionada por sus estudiantes. También que compartieron estrategias globales para aplicar de manera local para el fomento de su lengua entre las nuevas generaciones, así como la promoción de esta y de su cultura desde su entorno local hacia los ámbitos estatal, nacional e internacional.

Conclusión

Se concluye que el profesor observado demostró en su práctica docente dominio de la competencia intercultural durante el año en que se realizó el estudio, porque como lo indica Sanderson, el profesor incluía en su práctica conocimientos básicos de teoría educativa, tenía apreciación crítica de la cultura en la que se encontraba, compartía lecturas de autores de otras culturas, utilizaba estrategias internacionales o globales para relacionar la disciplina académica con la profesión de sus estudiantes, entendía cómo

funciona el mercado internacional, con lo cual utilizaba diversas estrategias de enseñanza acordes al contexto de sus estudiantes para mejorar sus experiencias de aprendizaje.

El profesor observado es, además, un profesor que cuenta con una formación en enseñanza de un segundo idioma, es bilingüe y conoce por experiencia propia la necesidad de buscar equivalencias constantes de ejemplos, conocimientos o expresiones en la cultura origen del individuo para marcar una diferencia significativa en su práctica con alto compromiso docente, como lo indica Cuevas Álvarez.

Se está de acuerdo con lo mencionado por Benetoin, que para que un docente se desempeñe de manera eficiente y logre internacionalizar el currículo, debe demostrar conocimiento del plan de estudios, así como en la planeación de lecciones con la finalidad de crear un cambio positivo o impacto en la formación de sus estudiantes.

Se sugiere, entonces, que en las IES se brinde capacitación a sus profesores en el desarrollo de la competencia intercultural para que comprendan la importancia de la internacionalización del currículo, beneficios en su práctica docente y los efectos positivos y observables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la experiencia educativa que ambas partes pueden tener, en particular aquellos docentes que imparten clases en una comunidad indígena o tienen estudiantes de alguna etnia en particular.

Referencias

- Abba, J., López, M. P. y Taborga, A. M. (2010). *Internacionalización de la Educación Superior: Hacia un enfoque contextualizado, multidimensional y operativo*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5624/ev.5624.pdf
- Arango, A. y Acuña L. (2018). La Internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES*, 2(1), 35-49.
- Arismendi, F. A., Ramírez, D. y Arias, S. (2016). Representaciones sobre las lenguas de un grupo de estudiantes indígenas en un programa de formación de docentes de idiomas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1). <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8598>

- Benetoine, P. (2023). *La internacionalización del currículo. Estudios de casos en universidades argentinas*. Teseo y FLACSO.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R., y Carter-Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile (Incorporating intercultural competence in pre-service teacher education: examining possibilities for Physical Ed). *Retos*, 43, 36-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>
- Cedeño Espinoza, E., Juanes Giraud, B. Y. y Haro Calero, R. D. (2021). La internacionalización de la educación superior. Experiencias de la fundación metropolitana. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 400-406. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n5/2218-3620-rus-13-05-400.pdf>.
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cuevas Álvarez, M. C., Pérez Mendoza, M. y Arias Moguel, G. U. (2022). Actividades de internacionalización del curriculum implementadas con alto compromiso docente. *Revista de Investigaciones, Universidad del Quindío*, 34(2). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/517/5173391008/html/>
- Deardoff, D. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies*. Routledge. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- De Wit, H. y Leask, B. (2015). Internationalization, the Curriculum, and the Disciplines. *International Higher Education*, 1(83), 10-12.
- Fëdorov, A. N., (2011). Internacionalización de la educación superior: significado, contexto, raíces y manifestaciones. *Innovación Educativa*, 11(56), 5-13.
- Franziska Roeder, A. (2015). La interculturalidad en la educación indígena en México desde la perspectiva de la antropología cultural y social. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, 4(7). <https://doi.org/10.29057/icshu.v4i7.967>
- Gómez Zermeño, M. G. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100002
- Guzmán Marín, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>
- Huaiquimil Hermosilla, A. (2020). *Diseño y evaluación de un programa de desarrollo de la competencia intercultural en alumnado de escuelas en contexto indígena mapuche* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Extremadura. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11108/1/TDUEX_2020_Huaiquimil_Hermosilla-I.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (24 de junio de 2022). Atlas de los pueblos indígenas en México. INPI. <http://atlas.inpi.gob.mx/>

- King, L. y Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. UNESCO.
- Krainer, A. y Guerra M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. FLACSO.
- Leask, B. y Beelen, J. (2009). *Enhancing the engagement of academic staff in international education*. Advancing Europe-Australia cooperation in international education: Symposium background papers, Melbourne, Australia.
- Leask, B., Torres-Hernández, A. M., Bustos-Aguirre, M. L. y de Wit, H. (2021). *Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.
- Moctezuma Hernández, P. y Navarro Cerda, A. B. (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. *Revista de la Educación Superior*, 40(159), 47-66.
- Navarrete Linares, F. (2008): *Los pueblos indígenas de México*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/monografia_nacional_pueblos_indigenas_México.pdf.
- Purdue University. (2022, 1 de diciembre). *Writing a literature review*. Purdue University. https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/conducting_research/writing_a_literature_review.html
- Quidel Lincoled, J. (2020). Monoculturalidad y resistencia: características y prácticas de las escuelas en espacios de diversidad en la Araucanía. En C. Huenchullán Arrué (Coord.), *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula* (pp. 181-195). ORELAC-UNESCO.
- Rojas Lozano, V. R., Navarro Martínez, S. I. y Escobar Potenciano, A. (2018). Balance, retos y perspectivas de la educación con pertinencia cultural en Tabasco. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.74534>
- Sanderson, G. (2011). Internationalisation and teaching in higher education. *Higher Education Research and Development*, 30(5), 661-676.
- Santos Cano, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2010): *Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible*. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la UIA (inDE)
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart & Winston.
- Tight, M. (2019). *Documentary research in the social sciences*. Sage Publications. <https://instr.iastate.libguides.com/researchmethods/documentary#:~:text=Documentary%20research%20is%20often%20conducted,to%20Content%20Analysis%20research%20methodologies>.
- Universidad de La Laguna. (5 de septiembre de 2023). *Internacionalización del Currículum*. Universidad de La Laguna. <https://www.ull.es/internacional/internacionalizacion-del-curriculum/>
- University of Virginia. (30 de mayo de 2023). *Ethnographic research*. University of Virginia. <https://research.virginia.edu/irb-sbs/ethnographic-research>

Walsh, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino: Notas pedagógicas y senti-pensantes. En M. E. Borsani y P. Quintero. *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo* (pp. 47–78). Educo: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

Segunda parte

SALUD, BIENESTAR Y SABERES COMUNITARIOS

