

APRENDIZAJES DE UNA EXPERIENCIA CORTA DE MOVILIDAD VIRTUAL EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

ELIZABETH M. HERNÁNDEZ LÓPEZ / MAGDALENA L. BUSTOS AGUIRRE

Resumen:

Esta investigación, de tipo cualitativo, presenta el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las dimensiones de conocimiento, actitudes y habilidades, a partir de entrevistar a cinco estudiantes de una universidad pública estatal en México. Como parte de las estrategias de movilidad virtual de la institución, quienes participaron tomaron una formación en comunicación intercultural. Los resultados indican un incremento, aunque diferenciado, de la competencia comunicativa intercultural, especialmente en las dimensiones de actitudes tales como curiosidad, empatía, flexibilidad y conocimientos. Sin embargo, la falta de participantes de otros países y de colaboración intercultural durante el curso, mermaron su efectividad como estrategia de movilidad virtual.

Abstract:

This qualitative research studies the development of intercultural communicative competence regarding knowledge, attitudes and skills by interviewing five students from a public state university in Mexico. As part of the institution's virtual mobility strategies, the participants were trained in intercultural communication. The results reveal an increasing, although differentiated, intercultural communicative competence, especially regarding attitudes such as curiosity, empathy, flexibility, and knowledge. However, the lack of participants from other countries and of intercultural collaboration during the course diminished its effectiveness as a virtual mobility strategy.

Palabras clave: competencia comunicativa; interculturalidad; aprendizaje virtual, internacionalización; educación superior.

Keywords: communicative competence; interculturality; e-learning; internationalization; higher education.

Elizabeth M. Hernández López: investigadora de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Lenguas Modernas. Zapopan, Jalisco, México. CE: elizabeth.hlopez@academicos.udg.mx / <https://orcid.org/0000-0003-2982-4444>

Magdalena L. Bustos Aguirre: profesora asociada de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, Departamento de Turismo, Recreación y Servicio. Zapopan, Jalisco, México. CE: magda.bustos@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2370-9533>

Introducción

La internacionalización de la educación superior se define como un proceso intencional que busca incluir una visión global e intercultural en las funciones sustantivas de las instituciones educativas y cuyo fin último es contribuir a su calidad y relevancia (Craciun, 2022; De Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak, 2015).

Los procesos de internacionalización en las instituciones de educación superior (IES) pueden mostrar estrategias en tres ámbitos: *a*) en el local, también llamadas estrategias de internacionalización en casa, que incluyen las actividades vinculadas al currículum, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la investigación y otras actividades académicas, así como a las acciones de interacción con la comunidad (Gao, 2019; Knight, 2012); *b*) en el ámbito externo o foráneo y que implican la movilidad física, usualmente transfronteriza, de personas, programas, proveedores, proyectos, servicios e incluso IES, también llamadas estrategias de internacionalización en el extranjero (Gao, 2019; Knight, 2012); y *c*) mediadas por la virtualidad que se realizan en el ámbito local y con el apoyo de herramientas tecnológicas, también denominadas estrategias de internacionalización a la distancia (Mittelmeier, Rienties, Gunter y Raghuram, 2020).

De manera similar, estas estrategias se pueden llevar a cabo en tres niveles: el macro, que se relaciona con las políticas y organización institucional; el meso o medio, vinculado con la estructura y el diseño curricular; y el micro, que incluye las actividades de enseñanza-aprendizaje y todo aquello que sucede en el aula (Van der Wende, 1994). Finalmente, las estrategias de internacionalización pueden estar dirigidas a dos tipos de actores: los internos, es decir, estudiantes, académicas(os)¹ y personal administrativo de las IES, y los externos, es decir, entidades gubernamentales, sector privado, organizaciones civiles y sociedad en general (De Wit, 2024).

En lo que respecta a los estudiantes, una de las principales preocupaciones de las IES en el siglo XXI es preparar egresados que, con independencia de su campo de estudios y del contexto geográfico en el que se desempeñen, sean personas interculturalmente sensibles, conscientes de su contribución a un mundo más justo y equitativo, y que puedan desenvolverse como ciudadanos socialmente responsables y agentes económicos eficientes en el contexto de hiperconexión global (Hernández López, Núñez Mercado y

Bórquez Morales, 2024). La participación de los egresados universitarios como agentes económicos que contribuyan a la innovación y bienestar de sus comunidades implica el desarrollo de competencias para la empleabilidad, las que se definen como una suerte de fusión entre habilidades tanto personales como técnicas y conocimientos profesionales que permiten a las personas obtener un empleo, mantenerlo y progresar en él a lo largo del tiempo (Sewell y Dacre Pool, 2010).

Considerando que la cultura ejerce una influencia poderosa en las formas en que las personas enfrentan situaciones y confluyen en diferentes contextos y que la internacionalización es un medio para el desarrollo de competencias para la comunicación e interacción con personas de diferentes culturas e idiomas indispensables para la vida diaria y el empleo (Gregersen-Hermans, 2017), no es de extrañar que diversos estudios hayan encontrado vínculos importantes entre la movilidad internacional y el desarrollo de competencias interculturales (Almeida, 2020), así como entre la movilidad y las competencias valoradas en el mercado laboral (Coelen y Gribble, 2020).

A través de entrevistas a un grupo de estudiantes y egresados de una IES pública estatal mexicana, participantes en un curso extracurricular virtual de comunicación intercultural, este trabajo busca ampliar el entendimiento sobre los aprendizajes durante la movilidad virtual (MV) para su certificación como estrategia de internacionalización y comprender el proceso de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes vinculados a la competencia comunicativa intercultural (CCI) en los estudiantes universitarios.

La movilidad virtual como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

De acuerdo con Beelen y Jones (2020), las estrategias de internacionalización en casa comprenden todas aquellas acciones que, sin demandar la movilidad física de las personas, contribuyen a integrar la dimensión internacional e intercultural en el currículum formal e informal. Fantini (2020) asegura que el bilingüismo-multilingüismo acompaña siempre al biculturalismo-multiculturalismo y que cualquier esfuerzo de internacionalización del currículum requiere de: *a*) una comprensión matizada y profunda de la competencia intercultural y sus componentes; *b*) incorporar el desarrollo de aprendizajes tanto a nivel cognitivo como experiencial; y *c*) poner el dominio de otros idiomas en el centro del proceso.

Entre las estrategias para la internacionalización del currículo se puede incluir a la MV, que se define como “la oferta de experiencias académicas internacionales con el apoyo de las TIC, accesibles a estudiantes y personal universitario que no están físicamente en el campus” (Bustos-Aguirre y Herrera-Rodríguez, 2023:138). El intercambio y la MV son consideradas experiencias académicas internacionales exentas de cruces fronterizos, no centradas en las posibilidades o deseos de viajar de la comunidad universitaria, eficientes en términos de costo y que se convierten en una suerte de viajes mediados por la tecnología, donde los participantes transitan de lo familiar a lo incierto y viceversa sin salir de casa (Davies-Vollum, Ribchester, Danso-Wiredu y Raha, 2023; Luo y Gao, 2022; Vahed y Rodríguez, 2021).

La MV surge en el contexto europeo para atender a estudiantes mayores o con discapacidad y forma parte de una nueva generación de estrategias de internacionalización que buscan ser más incluyentes y contribuir al desarrollo de competencias globales e interculturales en la mayoría de los estudiantes (López-Duarte, Maley y Vidal-Suárez, 2022; Ruiz-Corbella y Álvarez-González, 2014). A diferencia del intercambio virtual, donde los estudiantes se conectan con pares durante un periodo de tiempo reducido y usualmente bajo la conducción de académicos en ambas instituciones, la MV es una experiencia inmersiva que involucra la exposición total a la cultura y organización académica de la institución extranjera, sin que medie la participación de académicos locales (Bustos-Aguirre y Herrera-Rodríguez, 2023).

La MV permite a las IES incluir perfiles más diversos en actividades de internacionalización y se le considera una vía para que una mayor cantidad de estudiantes desarrollen competencias que les permitan desempeñarse personal y profesionalmente en ambientes culturalmente diversos (Bustos-Aguirre y Herrera-Rodríguez, 2023). Entre estas competencias están la ruptura de estereotipos, la sensibilidad y conciencia intercultural, la mejora de habilidades lingüísticas en otro idioma y para el trabajo remoto, el desarrollo de redes personales y profesionales, y los aprendizajes teóricos y prácticos vinculados al campo disciplinar y profesional (Padilla Partida, González Robles, Gacel-Ávila, Bustos-Aguirre *et al.*, 2022; Zhang, Goodman y Gu, 2023).

Los beneficios de la MV y el intercambio virtual derivados del uso de las tecnologías son cada vez más importantes: entre el 50 y 70% de los

trabajos denominados como “de cuello blanco” en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se realizan de manera remota y aproximadamente una tercera parte de estos son de corte internacional (Kolm, Van Merriënboer, Frambach, Vanherle *et al.*, 2023). Además, se estima que en 2025 la proporción de la fuerza laboral del mundo que estará realizando trabajo remoto será de aproximadamente un 50 por ciento (Stephens, 2023).

Sin embargo, el diseño de experiencias de MV no es sencillo, pues demanda un genuino interés académico, flexibilidad y disposición, así como una intensa y efectiva colaboración para solventar diferencias culturales, de zonas horarias y de acceso y equipamiento tecnológico en aras de elegir las mejores herramientas de comunicación y las dinámicas de interacción más apropiadas (Davies-Vollum *et al.*, 2023; Ferreira-Lopes y Van Rompay-Bartels, 2020; O’Dowd, 2012; Zhang, Goodman y Gu, 2023). También hay que recordar que las experiencias de movilidad por sí mismas, sean virtuales o presenciales, no necesariamente contribuyen al desarrollo de competencias para la comunicación intercultural y revelan la necesidad de incorporar talleres o sesiones donde los participantes tengan acceso a conocimientos teóricos y actividades experienciales para desarrollar sensibilidad y competencias interculturales (Hernández López, 2023).

Aunque no hay un consenso, de manera general se concibe a la competencia intercultural como la combinación de actitudes, conocimientos y habilidades que, al ponerse en acción, permite comprender y respetar a las personas y grupos que se perciben como de diferente cultura o afiliación; responder de manera adecuada, efectiva y respetuosa al interactuar y comunicarse con ellas y tener la capacidad para establecer relaciones positivas y constructivas, así como comprenderse a sí mismos y a las propias afiliaciones culturales a través de encuentros con la “diferencia” cultural (Byram, Barrett, Lázár, Mompoin-Gaillard *et al.*, 2014; Gregersen-Hermans, 2017).

La CCI, que tampoco tiene una definición consensuada, se asume como un proceso individual, acumulativo e incremental de conocimientos, actitudes y habilidades que las personas utilizan para comunicarse efectiva y apropiadamente con otros que hablan diferentes idiomas y viven en entornos culturales distintos a los propios, y que se convierte más en una forma de “ser” que de “hacer”, transformando a la persona a lo largo de su vida (Byram, 1997; Dearthoff, 2015; Schauer, 2024).

Entre los principales atributos de la CCI están el autoconocimiento y la comprensión de otras cosmovisiones, de la responsabilidad con los demás y de la contribución de otros al desarrollo de uno mismo; la comprensión de las complejidades e interdependencias de las relaciones sociales, políticas y económicas de lo global en lo local; la capacidad para establecer relaciones, comunicarse y colaborar con otros; las actitudes de respeto, paciencia, empatía, flexibilidad, adaptabilidad y tolerancia a las diferencias y a la incertidumbre; la apertura, motivación, interés y curiosidad hacia otras culturas y lenguas; así como la competencia para escuchar, observar, evaluar y darse a entender en otro idioma durante las interacciones con los otros (Arasaratnam-Smith, 2020; Byram, 2021; Fantini, 2020; Gregersen-Hermans, 2017; Kolm *et al.*, 2023; Schauer, 2024).

En las IES, las actividades de promoción de la CCI pasan por procesos complejos de diseño y organización en los niveles micro y meso del currículum, que deben considerar la personalidad y biografía de los estudiantes participantes, así como la calidad de los encuentros interculturales que se están proponiendo. Una de las posibilidades curriculares es la organización de actividades de aprendizaje que promueven la interacción social, virtual o presencial entre estudiantes de culturas diferentes, como parte de una tarea colaborativa, pues permite establecer contactos interculturales de primera mano donde los participantes intercambian conocimientos, habilidades y experiencias, fortalecen aprendizajes y se sensibilizan ante las necesidades de comunicación de quienes no comparten el idioma (Chan, Lai, Wong, Ho *et al.*, 2017; Gregersen-Hermans, 2017; Luo y Gao, 2022; Reynolds, Ferguson-Patrick y Macqueen, 2017; Vahed y Rodriguez, 2021).

Diversos expertos (Arasaratnam-Smith, 2020; Bird, Oddou y Bond, 2020; Cameron, 2011; Davies-Vollum *et al.*, 2023; Gregersen-Hermans, 2017; O'Dowd, 2012) indican que las actividades de aprendizaje que contribuyen exitosa y sistemáticamente al avance en el desarrollo de la CCI cuentan con los siguientes atributos: ser intencionales y emanar de decisiones claras sobre el desarrollo de esta competencia en la población estudiantil; ser complejas, tener múltiples explicaciones e incluir diversas perspectivas; incorporar tanto componentes cognitivos que permitan la comprensión del fenómeno y su reflexión como actividades de aprendizaje activo; ser afectivas y vinculadas a respuestas emocionales; ser intensas, de

manera que los estudiantes se vean obligados a concentrarse, involucrarse y enfocar su atención; contener distintos formatos y tipos de evaluación; ser auténticas, relevantes, significativas, interesantes, personalizadas y contextualizadas para el grupo objetivo; ofrecer la posibilidad de desarrollar vínculos de amistad entre los participantes; estar diseñadas para permitirles aprender “con” otros culturalmente distintos y no solo aprender “sobre” ellos; así como generar el ambiente necesario para que los participantes estén dispuestos a desarrollar la CCI.

Para Kolm *et al.* (2023), la competencia intercultural requerida en la virtualidad es más compleja, pues además de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan la interacción entre personas de culturas e idiomas diferentes, la virtualidad demanda que grupos e individuos puedan trabajar colaborativamente, más allá de la mera división de tareas, en distintas zonas horarias, con diferentes niveles de equipamiento, infraestructura y acceso tecnológico, así como con distintos acentos, estilos de comunicación y niveles de dominio del idioma en común. Por tanto, además de lo señalado sobre la CCI, para la colaboración internacional en línea se necesitan competencias relacionadas con el uso de la tecnología, con la colaboración y el logro de objetivos comunes, con la gestión y organización, y con el campo disciplinar y profesional.

Diseño metodológico

El estudio tuvo como informantes a un grupo de estudiantes y egresados de una universidad pública estatal (UPE) del occidente de México que participaron en el curso-taller virtual Comunicación Intercultural y Management, ofrecido en inglés por académicos de una institución francesa con la que se tiene celebrado un convenio de cooperación e intercambio. El curso tiene una duración de 20 horas, distribuidas a lo largo de dos semanas, y su objetivo es fortalecer el perfil internacional de estudiantes y egresados a través del desarrollo de habilidades interculturales y competencias digitales; una vez finalizado satisfactoriamente, se otorga una certificación.

En la edición 2022, el curso-taller estuvo abierto para inscripción a todos los estudiantes y egresados de nivel superior de la UPE, independientemente de su disciplina, y se ofreció a través de la oficina de internacionalización como parte de sus estrategias de internacionalización en casa. De una población estudiantil que supera las 150,000 personas, únicamente

nueve estudiantes se inscribieron al curso en esta convocatoria, según la información proporcionada por la oficina señalada.

Considerando las características del curso-taller, se puede decir que se trata de una formación extracurricular corta en modalidad virtual, que deriva en una certificación para quienes lo acrediten, por lo que se circunscribe a lo que De Wit (2024) considera movilidad para certificación, siendo a la vez una forma de internacionalización del currículum informal a través de la MV, según Beelen y Jones (2020).

Partiendo de la premisa de que los cambios en la autoconciencia cultural y en los marcos de referencia personal requieren una reflexión a largo plazo más que respuestas inmediatas al final de la exposición intercultural (Davies-Vollum *et al.*, 2023) y considerando, bajo un paradigma interpretativista, que la entrevista cualitativa es el método apropiado para profundizar en la experiencia de los participantes (Kvale y Brinkmann, 2009), los datos para documentar los aprendizajes clave fueron rescatados a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas retrospectivamente.

Con base en la información recibida y apegado a un muestreo por conveniencia (Creswell, 2014), se procedió a contactar, por medio de correo electrónico, a los nueve estudiantes que habían tomado el curso-taller Comunicación Intercultural y Management en el verano de 2022. Este primer contacto informaba a los potenciales participantes acerca del propósito de la investigación y, en caso de aceptar, sobre las implicaciones de su colaboración (Cohen, Manion y Morrison, 2013). De los nueve estudiantes invitados a participar, cinco aceptaron ser entrevistados, la tabla 1 presenta una descripción general de ellos.

Una vez obtenido el consentimiento informado de los participantes (Cohen, Manion y Morrison, 2013), se calendarizaron y realizaron las entrevistas de manera individual, a través de la plataforma Google Meet, durante el otoño de 2023. Previo a la entrevista, se explicitó la opción de mantener cámaras apagadas, de así desearlo, para sentirse más seguros y resguardados en cuanto a su identidad (Kvale y Brinkmann, 2009), uno de los participantes decidió hacerlo de esa manera. También, como parte de las consideraciones éticas, se prometió confidencialidad al reportar los resultados para salvaguardar la identidad de la institución, así como de los participantes (Cohen, Manion y Morrison, 2013); a estos últimos, se les asignaron seudónimos tomando en cuenta su identidad cultural (Guenther, 2009).

TABLA 1
Participantes

Seudónimo	Edad	Programa educativo	Situación escolar al momento de la entrevista	Situación laboral al momento de la entrevista	Modalidad de empleo
Romina	25	Relaciones Internacionales	Egresada	Empleada: universidad mexicana	Presencial
Valeria	25	Relaciones Públicas y Comunicación	Egresada	Empleada: empresa multinacional	Remoto
Antonio	26	Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica	Egresado	Empleado: empresa multinacional	Remoto
Anette	27	Relaciones Internacionales	Egresada	Empleada: universidad estadounidense	Presencial
Erick	27	Recursos Humanos	Estudiante	Desempleado	NA

Fuente: elaboración propia.

La estructura de entrevista se guió por un protocolo de 10 preguntas abiertas, las cuales eran flexibles y se adecuaban para mantener la línea de investigación y dar seguimiento a la narrativa de los participantes. La fase inicial intentaba crear un ambiente de confianza mientras se contextualizaba la experiencia de MV. Las siguientes preguntas eran medulares para conocer y profundizar en los aprendizajes académicos, profesionales y personales que esta formación virtual internacional había dejado en la CCI de los estudiantes universitarios; en esta sección se incluyeron preguntas relacionadas con la situación laboral actual de los entrevistados y su percepción sobre la vinculación entre la formación virtual y su empleo. La pregunta de cierre ofrecía un espacio para complementar alguna información que los participantes quisieran aportar. Cada entrevista consistentemente tuvo una duración entre 40 y 50 minutos.

Los datos cualitativos derivados de las entrevistas fueron analizados temáticamente (Creswell, 2014). Sobre las transcripciones realizadas de

forma manual, las investigadoras procedieron individualmente a analizar repetidamente los datos buscando identificar temas comunes que emergieran reiteradamente y que permitieran interpretar patrones de significado para dar respuesta a la pregunta de investigación. Asimismo, antes de proceder al siguiente nivel de análisis, y con el objeto de integrar criterios de rigor en este estudio, las investigadoras discutieron y reflexionaron en conjunto sobre los temas preliminares que cada una había encontrado; esto con la intención de identificar y minimizar sesgos así como la posible subjetividad en la interpretación de los datos que pudieron surgir al hacerlo de manera aislada (Guba y Lincoln, 1985). Posteriormente, ambas acordaron los temas que más atinadamente reflejaban los aprendizajes de los participantes.

A continuación, se condensaron los temas que guiarían la narrativa y, en la fase final del análisis de datos, se seleccionaron los extractos que ejemplificarían los resultados. En esta selección de fragmentos, como otra consideración de rigor metodológico para la validación de los datos, se buscó incorporar las perspectivas de los diferentes participantes para una triangulación de los hallazgos (Flick, 2018). Finalmente, los resultados se reportan de forma narrativa considerando la importancia de una descripción detallada para permitir una construcción de las experiencias de los informantes y de sus significados vinculados; esto intenta proveer al lector con un lente a través del cual pueda ver la realidad de los participantes (Creswell, 2014).

Resultados y discusión

Del análisis temático inductivo, en un primer nivel emergieron temas relacionados con la motivación de los participantes por tomar el curso y su utilidad para su entorno laboral, académico o personal. En un segundo nivel, considerando que el objetivo de este trabajo es identificar los aprendizajes durante la MV –particularmente aquellos vinculados al desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de la CCI–, las narrativas encontradas se agruparon en cuatro temas. El primero permite contextualizar, de manera general, la experiencia de MV y los aprendizajes de los participantes. Los siguientes tres temas engloban cada uno los conocimientos, las actitudes y las habilidades vinculadas a la CCI. En este orden se presentan y discuten los resultados.

Experiencia de MV y aprendizajes generales

Una parte de los aprendizajes está relacionada con las motivaciones para tomar el curso-taller. En este sentido, es evidente que los participantes reconocieron esta formación como una opción para internacionalizar su perfil en el contexto de hiperconexión global actual: “reconozco la importancia de tener un perfil internacional en estos tiempos” (Antonio). Y consideraron que el curso-taller les permitía estar más preparados para enfrentar el impacto de lo global en lo local, como lo verbaliza Erick: “la globalización[,] cada vez la tenemos más cerca” (Erick).

Otras motivaciones, también vinculadas al fortalecimiento del perfil profesional, pero con una visión de largo plazo, fueron expresadas por Valeria y Anette. En el caso de Valeria, el curso-taller le brindó una experiencia internacional que espera le sirva en un futuro para estudiar un posgrado en el extranjero, mientras que Anette, quien trabaja para una universidad estadounidense, buscaba una certificación en la temática del curso para fortalecer su perfil y validar sus conocimientos.

Por su parte Romina, quien en su actual trabajo está en contacto constante con personas de Japón, al revisar el contenido del curso-taller consideró que además de internacionalizar su perfil, le podría brindar herramientas para el ámbito laboral: “[...] nunca he tenido problemas con ellos [compañeros japoneses de trabajo], pero [me pareció que el curso] me iba a dar [...] estrategia[s] para poder comunicarme, por ejemplo, con universidades en Japón” (Romina).

De manera similar, cuando Erick reflexionó sobre el contenido del curso y su aplicación práctica, encontró una vinculación directa entre lo aprendido y el mundo laboral en su ámbito profesional como estudiante de la licenciatura en Recursos Humanos: “[en las empresas con] personas trabajando de otros países [en un] ambiente intercultural [es importante que] todas ellas puedan convivir a pesar de las diferencias culturales (Erick).

Sin embargo, aunque los estudiantes reconocen la utilidad del curso y su aporte, también expresaron cierto desencanto con la modalidad virtual y su interés en que el curso hubiera sido presencial:

[la educación en línea es] una excelente herramienta, pero para masificar, para llevar educación a un gran número de personas, pero cuando es una especialización, por ejemplo, en este caso que es algo muy específico,

[...] no hay comparación [con] vivir una experiencia real en la presencialidad (Antonio).

También Anette considera que sería mejor ofrecer el curso de manera presencial y con una composición heterogénea y multicultural –ya que todos los participantes eran estudiantes o egresados de la UPE– dando la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo aprendido en un contexto intercultural:

[..] hacer el curso [en Francia], tener las clases en vivo y estar [ahí], como que te envuelve de una manera diferente [...] si hubiera sido como una mini estancia corta [...], estando en otro país, pues ahí sí o sí tendrías tú que aplicar lo que ves en clase..., a lo mejor si algunos de los compañeros hubieran sido internacionales y tener que trabajar en equipo con esos compañeros, pues prácticamente tienes que hacer lo que estás aprendiendo en el curso (Anette).

Otro de los atributos señalados en favor de la presencialidad, y en contra de la virtualidad, fue la creación de vínculos que este ambiente favorece; a pesar de la naturaleza de este curso en comunicación, su oferta en modalidad virtual no parece haber contribuido a la integración del grupo o al establecimiento de lazos de comunicación e interacción profesional: “yo después de ese curso solamente continué [en comunicación] con una persona [...]. [Esto muestra] la importancia de las cosas presenciales, porque [...] no hubo como ese *networking*, no hubo vínculos [entre] los compañeros del grupo” (Antonio).

En los testimonios obtenidos se observa un aprecio por el contenido del curso, particularmente porque ofreció a los participantes conocimientos nuevos y una certificación que los validaba. Sin embargo, aunque el curso se apega a la definición de MV establecida en párrafos anteriores, la falta de participantes de otras IES o culturas disminuyó su potencial como estrategia de internacionalización en casa o del currículum, y parece ser esta la razón por la cual los estudiantes mostraron una fuerte inclinación por la presencialidad.

Conocimientos vinculados a la CCI

En cuanto a los conocimientos vinculados a la CCI que obtuvieron los participantes en el curso-taller, se puede destacar en primer lugar el autocono-

cimiento y la comprensión de la cosmovisión de otros. Un ejemplo de esto es un incidente cultural que relata Antonio, egresado de una ingeniería y quien trabaja para una empresa de la India, donde tiene compañeros de otros países: “hace poco tuve [...] un pequeño roce con una persona de Alemania por cómo se expresan [...] entonces precisamente me acordé del curso, dije: ‘no, tranquilo, no te molestes, piensa diferente, recuerda que son diferentes los comportamientos en cada sociedad’, y ya pues salió bien” (Antonio).

En otra parte de la entrevista, Antonio evidencia que, a raíz del curso, su nivel de autoconocimiento cultural se incrementó, y que ahora es capaz de identificar y cuestionar comportamientos “muy mexicanos”: “[en las reuniones con otros mexicanos] cada uno estamos charlando así de estar interrumpiendo constantemente y pues ya te empiezas a dar cuenta de esas cosas” (Antonio).

Las palabras de Antonio reflejan, en primer lugar, un autoconocimiento al valorar que su forma de ver el mundo y comportarse no necesariamente es compartida por otros; en segundo, una comprensión de la forma de actuar, derivada de una cosmovisión posiblemente diferente, de los otros y, en tercero, la posibilidad de cuestionar y observar que, según Bennett (2004), podría indicar una incipiente transición del etnocentrismo al etnorrelativismo.

Para Erick, quien ha tenido menos oportunidades de contacto con lo internacional y aún está estudiando, el conocimiento de la existencia de diferencias culturales le permitió ampliar su visión sobre la diversidad y cómo se percibe: “Yo siento que sí me dio una perspectiva muy amplia [para] pensar y decir: bueno, sé que no tiene que ser así todo el mundo” (Erick).

Valeria, quien también labora en un entorno intercultural, vinculó los conocimientos aprendidos durante el curso-taller sobre las diferencias culturales a su trabajo remoto para una empresa multinacional, mostrando también que logró incrementar sus niveles de autoconocimiento y comprensión de otras cosmovisiones a partir del curso: “Me he dado cuenta de [que aunque] en México también somos latinos, no trabajamos igual que otros países de Latinoamérica [y que] Estados Unidos y Canadá [...], son distintos [en su] manera de trabajar y de comunicarse” (Valeria).

Romina también señala que a partir del curso-taller los conocimientos obtenidos la han llevado a ser más reflexiva en sus interacciones con personas de otras culturas: “He tenido oportunidades últimamente de [comunicarme] no solamente con [japoneses, sino también con] personas

de otros países. Y me he dado cuenta de que hasta yo reflexiono más de cómo [...] tengo que actuar, por ejemplo, [...] con la misma gente de mi país” (Romina).

En el transcurso de la entrevista, Valeria también compartió sus reflexiones sobre una mayor conciencia de las diferencias culturales en el ámbito personal y cómo estos conocimientos cambiaron la forma en la que convive con su novio europeo:

En estos meses que llevo interactuando con él, a veces me acuerdo del curso, de ciertas cosas que nos decían de que, por ejemplo [...], el tiempo [se concibe de manera diferente entre] los europeos que [entre] nosotros, ¿no? [...] valoran muchísimo la puntualidad y el tiempo, y aquí es muy diferente. Entonces siento que en ese sentido soy más consciente de las diferencias con otras culturas (Valeria).

Las reflexiones de Valeria y Romina, además de coincidir con Antonio y Erick en un crecimiento en el autoconocimiento, mayor conciencia sobre las diferencias culturales y un incremento en la comprensión de otras cosmovisiones, muestran una mayor conciencia sobre la complejidad de las relaciones sociales cuando se interactúa con personas de diferentes culturas.

Anette resume los conocimientos adquiridos en el curso, que se traducen en un incremento en la CCI, de esta forma:

En un mundo global estamos expuestos obviamente a tener que tratar con personas de otros países y no hay mejor forma de tratar de abordar los diferentes problemas, sino a partir de entender su cultura y entender de qué manera se manejan, [cómo] se comunican, qué es lo que esperan (Anette).

Se puede decir que en la dimensión del conocimiento como parte de la CCI los estudiantes quedaron muy satisfechos y se logró el objetivo: “Yo valoro mucho haber tenido ese curso porque me permite pues entender ciertas cosas y ciertas actitudes [...] en otro contexto, si no tuviera algunos de estos conocimientos, tendría como estos choques culturales, ¿no?” (Antonio).

Actitudes vinculadas a la CCI

Algunas de las actitudes de la CCI descritas en el apartado de revisión de la literatura se aprecian en las entrevistas realizadas a los participantes.

Una de ellas es la empatía, definida como “la capacidad de comprender[,] compartir los sentimientos de los demás [y] ver las cosas desde la perspectiva del otro en vez de la nuestra [que] permite las relaciones sociales y profesionales [...] y contribuye a un mundo equitativo y pacífico” (Naciones Unidas, s.f.).

Por ejemplo, Anette ejerce su actitud de empatía cuando reflexiona sobre algún suceso y se percató de que ahora es más flexible que antes, lo que también es una actitud vinculada al desarrollo de la CCI: “Cuando me llega a pasar [algo] digo: ‘bueno, a ver, deja me pongo en los zapatos de esta persona, ¿de dónde viene?, ¿quién es?, ¿qué espera?’ Entonces eso también abrió como mi flexibilidad” (Anette).

Otro conglomerado de las actitudes vinculadas a la CCI en las que los participantes mostraron avances es el relacionado con la apertura, la motivación, el interés, la curiosidad y la tolerancia hacia otras culturas y lenguas, según lo mencionaron Antonio y Erick:

Yo pienso que sí he cambiado [...], me intriga más saber cómo piensan las personas. Me gusta de hecho. Se me hace fascinante platicar con una persona, descubrir sus gestos, observarla y llegar al punto que es cierto el dicho: ‘cada cabeza es un mundo’ [...]. Me he vuelto un poco más [observador] en cuestión de todo ese tipo de pequeños detalles (Erick).

El curso [...] me permitió abrirme a convivir [...] ahora que tienes un poquito más del contexto multicultural y te das la oportunidad y la apertura [de] acercarte y relacionarte con personas de otras nacionalidades y [...] pues siento [que] en parte el curso [...] me ayudó a tener esa apertura (Antonio).

Me gustaría que [el curso] fuera más tiempo porque solamente fueron dos semanas y fue la punta del *iceberg*. Solamente me enseñaron un[a] pequeñ[a] parte d[el] área de estudios de [la] que me hablaron (Erick).

Sin embargo, hay que considerar que la participación de estudiantes en la MV está sesgada, pues quienes ya tienen un interés por lo internacional o un cierto capital de movilidad (Bustos-Aguirre y Herrera-Rodríguez, 2023) son los que se animan a participar y aprovechan la experiencia. Antonio parece ratificarlo, pues señala que se inscribió en el curso: “porque siempre me ha gustado la convivencia intercultural” (Antonio).

Por otra parte, Anette también comentó en la entrevista que, después del curso, tiene una actitud más proactiva y siente la responsabilidad moral de ser solidaria y contribuir al bien común. En su actuar cotidiano, ella intenta fomentar actitudes de mayor entendimiento y tolerancia en pro de relaciones respetuosas, positivas y constructivas con quienes pertenecen a otra cultura, retroalimentando a quienes la rodean con base en sus aprendizajes durante el curso:

[...] trato de que las otras personas cuando las escucho quejarse o [...] criticando a personas de otros países, pues me recuerda el curso y [...] lo que sé y lo que he vivido y es como tratar de darles ese pequeño *feedback*, de ser un poco más tolerantes hacía otras culturas [...]. Entonces yo trato [...] siempre [de] compartirlo con las personas que están a mi alrededor cuando se presta la ocasión (Anette).

Los participantes en el curso-taller también narraron cómo, a través del curso, además del autoconocimiento y una actitud más reflexiva, desarrollaron tolerancia y paciencia que, en el caso de Antonio, derivó en un cuestionamiento interno acerca de propios patrones de comportamiento: “porque ahora soy más [...] paciente y de hecho [...] yo me puse a reflexionar sobre muchas actitudes que tenemos y pues sí, ya te cuestionas por qué te comportas cómo te comportas” (Antonio).

Habilidades vinculadas a la CCI

Dado que el curso se impartió en inglés y contar con un nivel avanzado era un prerrequisito para la participación, se puede asumir que los participantes ya tenían la competencia para comunicarse en otro idioma, por lo que no se observó como un aprendizaje del curso durante las entrevistas. No obstante, puesto en la práctica, la capacidad interaccional de los participantes con miembros de grupos cultural y lingüísticamente diferentes pareció haber mejorado a raíz del contenido del curso. En este sentido, Romina señala que le proporcionó herramientas para mejorar la comunicación en su trabajo: “básicamente en mi trabajo hice de manera más eficiente la comunicación con personas en Japón [al] saber qué [aspectos eran importantes en] esa cultura para poder comunicarme” (Romina).

Por su parte, Anette puso en acción la habilidad para comunicarse y colaborar con otros que son culturalmente distintos, en este caso sus compañeros de la India, quienes por “cultura entregan tarde”, y lo expresa con

esta anécdota: “pues les di otra chance [...] para yo poder planear que [...] todo [estuviera listo] al momento que yo lo quería, pues tomaba como tres días antes como el último día [...], yo ya sabiendo que me lo iban a entregar tarde” (Anette).

Otra actitud desarrollada por los participantes, y que está vinculada con la capacidad para establecer relaciones con otras personas, es la forma de concebir el comportamiento de uno mismo y la posibilidad de adaptarlo según la relación en turno. Por ejemplo, en el entorno académico:

[el curso] me hizo darme cuenta [de] que no puedes actuar de la misma manera con todos [...], por ejemplo, yo no puedo actuar de la misma manera con un compañero [...] que con un profesor. Yo siento que personalmente me hizo hacer esa división, pero no como algo malo, sino como algo bueno para mantener una relación [...] como debe ser..., sus valores, su respeto y su manera de expresarte (Romina).

Los hallazgos presentados en relación con las dimensiones de conocimientos, actitudes y habilidades que Deardorff (2006) propone para la competencia intercultural muestran que los participantes avanzaron, en diferente medida, en su desarrollo.

Aunque no es claro el orden en el que las dimensiones de la CCI se desarrollan en los participantes y está fuera del objetivo de este estudio, los resultados parecen afirmar que tener actitudes de apertura, curiosidad, empatía e interés son pilares para el desarrollo de las otras dos dimensiones; asimismo, indican que los conocimientos sobre la existencia de otras cosmovisiones permitieron generar actitudes de mayor tolerancia, reflexión y sensibilidad derivando, en algunos de los casos, en actuaciones más conscientes y solidarias que parecen integrarse como una forma de *ser*, más que de *actuar* en los participantes. Pudiera decirse, por tanto, que se confirma la existencia de una conexión directa entre estas tres dimensiones y que una actitud proactiva es indispensable para el desarrollo de la CCI (Hernández López, 2023).

Sobresale también que algunas de las respuestas de los entrevistados muestran una motivación intrínseca por el conocimiento de, e involucramiento con, otras culturas y una relativización de las creencias y valores culturales propios que concuerdan con una transición, si bien incipiente, del etnocentrismo al etnorrelativismo.

También se aprecia a través de los comentarios de los cuatro participantes que actualmente se encuentran laborando que en este caso existió una vinculación entre la CCI y las competencias para la empleabilidad, pues el curso les permitió desempeñar su trabajo de mejor manera, lo que coincide con varios estudios previos sobre la relación entre la movilidad, la CCI y la empleabilidad (Bustos Aguirre, 2016; Coelen y Gribble, 2020).

Finalmente, a partir de las entrevistas se puede decir que, además de una concientización de la hiperconexión global y del incremento en la multiculturalidad en las relaciones sociales y laborales –que podrían considerarse factores de motivación externa para tomar el curso– capacitarse para un manejo efectivo de interacciones interculturales parece depender de un interés genuino por parte de los involucrados.

Conclusiones

Los resultados de este estudio intentan abonar a la discusión sobre la MV como estrategia de internacionalización en casa para el desarrollo de la CCI y su impacto en la trayectoria profesional, académica y personal de los participantes. Estudios con este enfoque son especialmente relevantes en contextos con una latente desigualdad social y económica, donde una movilidad presencial internacional puede no siempre ser una opción, y en la actualidad, la adquisición y el manejo efectivo de CCI son imperantes para hacer frente no solo a las demandas laborales, sino a las problemáticas sociales globales.

El contenido del curso-taller Comunicación Intercultural y Management que se ofreció en la UPE de este estudio como estrategia de internacionalización en casa mediada por la virtualidad, parece ser de beneficio para estudiantes y egresados, independientemente de su área disciplinar, pues atrajo no solo a personas afines a las ciencias sociales o a las económico-administrativas, quienes suelen participar más en actividades de internacionalización, sino también de las ingenierías.

Asimismo, la existencia y promoción del curso en la UPE indica un interés institucional por fomentar el desarrollo de la CCI en los egresados y cumplió con dos de los atributos que este tipo de actividades deberían tener: incluir componentes cognitivos que llevasen a los estudiantes a la reflexión y comprensión del fenómeno de la interculturalidad y generar el ambiente necesario para el avance en el desarrollo de la CCI.

Un elemento interesante es que dos de los cuatro participantes activos laboralmente se encontraban trabajando para empresas multinacionales de manera virtual, lo que coincide con lo señalado por Kolm *et al.* (2023) y Stephens (2023) sobre el incremento significativo en los empleos internacionales que se realizan de forma remota. Los otros dos entrevistados también evidenciaron un aumento de interacciones interculturales en su entorno laboral, ya sea desde el contexto local o en el extranjero. Lo anterior contribuye a confirmar lo siguiente: *a)* existe una relación entre la movilidad y el interés por carreras profesionales vinculadas con lo internacional (European Commission: CHE Consult, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture y ICF Consulting, 2018); *b)* es importante que las IES proporcionen a sus estudiantes una formación holística que les permita desenvolverse adecuadamente en contextos interculturales; y *c)* existe una suerte de triángulo virtuoso integrado por tres ejes: la movilidad como estrategia de internacionalización, la formación en CCI y el desarrollo de competencias para la empleabilidad, que se complementan y refuerzan mutuamente.

El curso permitió a los participantes fortalecer tanto sus conocimientos en el uso del inglés en la virtualidad y en la comunicación escrita, como su capacidad de adaptación para realizar actividades en otros husos horarios y sus habilidades para la colaboración y el trabajo remoto. Asimismo, los resultados permiten concluir que los participantes incrementaron, aunque en diferente medida, su CCI con independencia del formato virtual y de corta duración del curso-taller.

Sin embargo, los resultados también indican que, para que el curso pueda considerarse una experiencia enriquecedora de MV, es importante diversificar el origen cultural de los participantes e incorporar actividades que tengan como objetivo fomentar la colaboración y el desarrollo de redes interculturales y vínculos de amistad entre ellos, de manera que puedan aprender *con* otros en lugar de aprender *sobre* ellos (Davies-Vollum *et al.*, 2023).

En cuanto a la efectividad del curso como estrategia institucional de internacionalización en casa se puede señalar que, si bien logró el cometido de contribuir al desarrollo de competencias para el trabajo remoto y de la CCI en estudiantes y egresados de la UPE, la magra participación de estudiantes en comparación con la matrícula de la institución merma su efectividad.

Por otra parte, es importante recordar que el curso estuvo centrado en la comunicación intercultural como campo de estudios y no en el de-

sarrollo de competencias disciplinares específicas del área profesional de los participantes. Por tanto, no se puede asumir que otros cursos virtuales internacionales, enfocados en disciplinas o temáticas distintas, derivarán en aprendizajes equivalentes a los aquí presentados.

Finalmente, es importante señalar que este estudio, si bien exploratorio, de baja escala y que no pretende alcanzar conclusiones generalizables, representa un acercamiento a la comprensión del desarrollo de la CCI y de los aprendizajes en la MV y las autoras confiamos en su relevancia para que futuras investigaciones profundicen en estas temáticas.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Almeida, Joana (2020). *Understanding student mobility in Europe: An interdisciplinary approach*, Oxon: Routledge.
- Arasaratnam-Smith, Lily A. (2020). “Developing global graduates: essentials and possibilities”, *Research in Comparative and International Education*, vol. 15, núm. 1, pp. 20-26. <https://doi.org/10.1177/1745499920901945>
- Beelen, Jos y Jones, Elspeth (2020). “Internationalization at home”, en P. Nuno Teixeira y J. Cheol Shin (coords.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*, Dordrecht: Springer, pp. 1864-1867. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- Bennett, Milton James (2004). “Becoming interculturally competent”, en J. Wurzel (coord.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, vol. 2, Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, pp. 62-77.
- Bird, Allan; Oddou, Gary y Bond, Michael (2020). “Developing intercultural competency: With a focus on higher education”, en B. Szkudlarek, L. Romani, D. Caprar y J. Osland (coords.), *The SAGE handbook of contemporary cross-cultural management*, Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 498-518.
- Bustos Aguirre, Magdalena Liliana (2016). “La movilidad internacional y el desarrollo de competencias para el empleo: una revisión de la literatura”, en A. E. Granados Sevilla y K. J. Gleason Guevara (coords.), *Desafíos en el campo de las investigaciones de trayectoria estudiantil, egresados y mercados laborales*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 141-150.
- Bustos-Aguirre, Magdalena L. y Herrera-Rodríguez, Ana Cecilia (2023). “La movilidad virtual: ¿diversidad e inclusión o efecto Mateo 2.0?”, *Journal of International Students*, vol. 13, núm. 1, pp. 133-154. <https://doi.org/10.32674/jis.v13iS1.6595>
- Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Byram, Michael (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*, Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, Michael; Barrett, Martyn; Lázár, Ildikó; Mompoint-Gaillard, Pascale y Philippou, Stavroula (2014). *Developing intercultural competence through education*, Bruselas: Council of Europe Publishing. Disponible en: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258> (consulta: 10 de enero de 2024).
- Cameron, Ian (2011). “Destinations and pathways: The curriculum challenge”, en I. Hay (coord.), *Inspiring academics: Learning with the world’s great university teachers*, Nueva York: Open University Press/McGraw-Hill, pp. 79-86.
- Chan, E. Angela; Lai, Timothy; Wong, Arkers; Ho, Suki; Chan, Bessie; Stenberg, Marie y Carlson, Elisabeth (2017). “Nursing students intercultural learning via internationalization at home: A qualitative descriptive study”, *Nurse Education Today*, núm. 52, pp. 34-39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.02.003>
- Coelen, Robert y Gribble, Cate (eds.) (2020). *Internationalization and employability in higher education*, Oxon: Routledge.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence y Morrison, Keith (2013). *Research methods in education*, Londres: Routledge.
- Craciun, Daniela (2022). “What is higher education internationalization?”, en D. Deardorff, H. de Wit, B. Leask y H. Charles (coords.), *Handbook on international higher education*, 2ª ed., Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 56-58.
- Creswell, John W. (2014). *Research designs. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Davies-Vollum, K. Sian; Ribchester, Chris; Danso-Wiredu, Esther Yeboah y Raha, Debadayita (2023). “Virtual mobility to enhance intercultural competencies for a more sustainable future”, *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 1, núm. 15, pp. 833-847.
- De Wit, Hans (2024). “Internationalization in and of higher education: critical reflections on its conceptual evolution”, en L. Engwall (coord.), *Internationalization in Higher Education and Research: Perspectives, Obstacles, Alternatives*, Cham: Springer International Publishing, pp. 17-31.
- De Wit, Hans; Hunter, Fiona; Howard, Laura y Egron-Polak, Eva (2015). *Internationalisation of higher education*, Bruselas: European Parliament-Directorate-General for Internal Policies. Disponible en: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (consultado: 15 de enero de 2024).
- Deardorff, Darla K. (2006). “Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization”, *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, núm. 3, pp. 241-266.
- Deardorff, Darla K. (2015). “Intercultural competence: Mapping the future research agenda”, *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 48, pp. 3-5.
- European Commission: CHE Consult, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture y ICF Consulting (2018). *Erasmus+ higher education impact study: final report*, s.l.e.: Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/162060>.

- Fantini, Alvino E. (2020). "Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective", *Research in Comparative and International Education*, vol. 15, núm. 1, pp. 52-61.
- Ferreira-Lopes, Luana y Van Rompay-Bartels, Ingrid (2020). "Preparing future business professionals for a globalized workplace through intercultural virtual collaboration", *Development and Learning in Organizations*, vol. 34, núm. 2, pp. 21-24.
- Flick, Uwe (2018). "Triangulation", en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (coords.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Londres: SAGE Publications, pp. 444-461.
- Gao, Catherine Yuan (2019). *Measuring university internationalization: Indicators across national contexts*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Gregersen-Hermans, Jeanine (2017). "Intercultural competence development in higher education", en D. Deardorff y L. Arasaratnam-Smith (coords.), *Intercultural competence in higher education: international approaches, assessment and application*, Oxon: Routledge, pp. 67-82.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna Sessions (1985). *Naturalistic inquiry*, Londres: SAGE Publications.
- Guenther, Katja M. (2009). "The politics of names: Rethinking the methodological and ethical significance of naming people, organizations, and places", *Qualitative Research*, vol. 9, núm. 4, pp. 411-421.
- Hernández López, Elizabeth Margarita (2023). "Fostering intercultural competence in a pre-graduate course at a public university in Mexico", *Journal of Higher Education Theory and Practice*, vol. 23, núm. 16, pp. 74-86.
- Hernández López, Elizabeth Margarita; Núñez Mercado, Patricia y Bórquez Morales, Lilia Sulema (2024). "Assessing intercultural competence: The case of EFL pre-service teachers in the Mexican context", *Journal of Intercultural Communication*, vol. 24, núm. 4, 2024, pp. 84-96.
- Knight, Jane (2012). "Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education", en K. Darla, K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl y T. Adams (eds.), *The SAGE handbook of international higher education*, Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 27-42.
- Kolm, Alexandra; Van Merriënboer, Jeroen J.; Frambach, Janneke; Vanherle, Koen y de Nooijer, Jascha (2023). "Towards a framework of international online collaboration competencies - A consensus study", *Journal of Studies in International Education*, vol. 28, núm. 3, pp. 319-334.
- Kvale, Steinar y Brinkmann, Svend (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- López-Duarte, Cristina; Maley, Jane Frances y Vidal-Suárez, Marta M. (2022). "International mobility in higher education: students' attitude to international credit virtual mobility programs", *European Journal of Higher Education*, vol. 13, núm. 4, pp. 468-487.
- Luo, Han y Gao, Pan (2022). "Intercultural learning through Chinese-American telecollaboration: Results of a song sharing project", *Computer Assisted Language Learning*, vol. 37, núms. 1-2, pp. 85-113. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2026405>

- Mittelmeier, Jenna; Rienties, Bart; Gunter, Ashley y Raghuram, Parvati (2020). “Conceptualizing internationalization at a distance: a ‘third category’ of university internationalization”, *Journal of Studies in International Education*, vol. 25, núm. 3, pp. 266-282.
- Naciones Unidas (s.f.). “La ciencia de la empatía”, *Naciones Unidas-Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito* (sitio web), <https://www.unodc.org/unodc/es/listen-first/super-skills/empathy.html> (consulta: 8 de enero de 2025).
- O’Dowd, Robert (2012). “Intercultural communicative competence through telecollaboration”, en J. Jackson (ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, Oxon: Routledge, pp. 349-365.
- Padilla Partida, Siria; González Robles, Nancy Maricela; Gacel-Ávila, Jocelyne; Bustos-Aguirre, Magdalena L. y Becerra, Rosa Isela (2022). “Los efectos lingüísticos, académicos y culturales de la movilidad virtual”, *Educación Global*, vol. 25, pp. 69-80.
- Reynolds, Ruth; Ferguson-Patrick, Kate y Macqueen, Suzanne (2017). “Players in the world: Action for intercultural competence in classroom pedagogy”, en S. Choo, D. Sawch, A. Villanueva y R. Vinz (coords.), *Educating for the 21st Century: Perspectives, policies and practices from around the world*, Singapur: Springer, pp. 47-71.
- Ruiz-Corbella, Marta y Álvarez-González, Beatriz (2014). “Virtual mobility as an inclusion strategy in higher education: research on distance education master degrees in Europe, Latin America and Asia”, *Research in Comparative and International Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 165-180. <https://doi.org/10.2304/rcie.2014.9.2.165>
- Schauer, Gila A. (2024). *Intercultural competence and pragmatics*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Sewell, Penei y Dacre Pool, Lorraine (2010). “Moving from conceptual ambiguity to operational clarity. Employability, enterprise and entrepreneurship in higher education”, *Education + Training*, vol. 52, núm. 1, pp. 89-94.
- Stephens, Keri K. (2023). “Mobile work, mobility, and mobile devices: Responding to a societal shift”, *Mobile Media & Communication*, vol. 11, núm. 1, pp. 118-124.
- Vahed, Anisa y Rodriguez, Krista (2021). “Enriching students’ engaged learning experiences through the collaborative online international learning project”, *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 58, núm. 5, pp. 596-605.
- Van der Wende, Marijk (1994). “Internationalization as a process of educational change”, en *Pilot Project on Regional Co-Operation in Reforming Higher Education, Seminar II: Mobility in Higher Education*, París: European Commission/Organization for Economic Cooperation and Development, pp. 37-49.
- Zhang, Bo; Goodman, Lizbeth y Gu, Xiaoqing (2023). “Telecollaboration tool preferences for online intercultural learning in higher education: Perspectives of Chinese international students”, *SAGE Open*, vol. 13, núm. 2. <https://doi.org/10.1177/21582440231180087>

Artículo recibido: 11 de mayo de 2024

Dictaminado: 2 de diciembre de 2024

Segunda versión: 10 de enero de 2025

Aceptado: 20 de enero de 2025