

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Educación y Convivencia



Diseño de una propuesta de aprendizaje convivencial y de competencias de ciudadanía global y de interculturalidad dirigido al Programa de español para extranjeros y para los estudiantes de ITESO

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el GRADO de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA Presenta:

Presenta: Francisco Javier Hernández González

Asesor: Dr. Francisco Urrutia de la Torre

Tlaquepaque, Jalisco, diciembre de 2025

RESUMEN:

Las movilizaciones estudiantiles universitarias modernas datan de varias décadas atrás, a finales del siglo pasado. Estos intercambios estudiantiles han tenido un gran auge, así como consolidación a partir de la integración de la Unión Europea hacia el año 2000. Debido a ello, el desarrollo de las competencias interculturales de los estudiantes en movilidad concentró una mayor atención dentro de las planificaciones curriculares como resultado de indagatorias en sesiones previas y sesiones posteriores a sus estancias. Sin embargo, en América Latina y, aún en la Europa continental, el desarrollo de estas habilidades no se ha mostrado de una manera fehaciente en el desenvolvimiento de los actores y, de alguna manera, tampoco en los docentes que participan en dichos programas. Muchos estudiantes siguen mostrando sesgos culturales y podemos sugerir que actualmente el incremento de las posturas derechistas de ciertos gobiernos globales está influyendo en el mantenimiento de posturas y conductas excluyentes.

Por todo ello este trabajo intenta crear actividades que generen un mejor acercamiento intercultural entre los estudiantes de intercambio que acuden a la universidad ITESO, en su mayoría europeos, y los estudiantes nacionales. Pretendemos que al incorporar cada vez más acciones que sensibilicen culturalmente a los alumnos los lleve también a un mejor entendimiento de sí mismos, de su modo de vivir, de ser y estar en el mundo y, consecuentemente, del entendimiento de los otros.

El objetivo principal ha sido propiciar situaciones idóneas a través de prácticas y acciones dirigidas e intencionadas que coadyuven a mejorar la convivencia universitaria; además de facilitar y, en la medida de lo posible, garantizar el desarrollo de las habilidades interculturales. El trabajo se centró en un enfoque convivencial entre universitarios bajo una perspectiva de los principios de aprendizaje dialógico.

PALABRAS CLAVE: competencias interculturales, convivencia universitaria, ciudadanía global, aprendizaje dialógico, diálogo intercultural.

Contenido

RESUMEN:.....	2
HACIA UNA CONVIVENCIA MULTICULTURAL, INTERCULTURAL Y ASERTIVA.....	6
Introducción.....	6
1. Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1 De la multiculturalidad hacia la interculturalidad	9
1.2 Problemática	10
1.3 Árbol del problema.....	11
1.4 Justificación	12
1.5 El Marco común de referencia	14
1.6 Pertinencia	16
1.7 Objetivos del proyecto de intervención	17
1.8 El Estado de la cuestión.....	18
2. CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL	25
2.1 NOCIONES CULTURALES	25
2.1.1 Cultura	25
2.1.2 La identidad cultural.....	26
2.1.3 Diversidad cultural	27
2.1.4 Interculturalidad	27
2.1.5 Interculturalidad crítica.....	28
2.1.6 Competencia Intercultural	30
2.1.7 Competencia comunicativa intercultural (CCI).....	31
2.2 NOCIONES CONVIVENCIALES.....	33
2.2.1 Convivencia	33
2.2.2 Convivencia intercultural	33
2.2.3 Convivencia intercultural universitaria	34
2.2.4 Diálogo intercultural.....	34
2.2.5 Aprendizaje dialógico	35
2.2.6 Mediación cultural	36
2.2.7 Ciudadanía intercultural	37
2.2.8 El rol del lenguaje en actos interculturales	38

2.2.9 El papel de la tecnología en ambientes interculturales	39
2.3 ENFOQUES CONVIVENCIALES	43
3. CAPÍTULO 3: CONTEXTO	47
3.1 El Modelo Educativo del ITESO AC	47
3.2 Internacionalización e interculturalidad en ITESO	48
3.3 El Departamento de Lenguas	49
3.4 Las materias a mi cargo en el Departamento de Lenguas	50
3.5 La materia de Diálogo Intercultural con México	51
3.6 Los participantes: perfil de los estudiantes	52
3.7 Proceso de recepción de los alumnos de intercambio.....	53
3.8 El escenario de la intervención	53
4. CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA Y CONSIDERACIONES ÉTICAS	54
4.1 Herramientas para recopilar información e informantes iniciales	54
4.2 Recuperación de la experiencia previa	54
4.3 Consideraciones Éticas	57
4.4 Instrumentos y planeación para la intervención	57
4.5 Los cuestionarios.....	58
4.6 Fundamentos metodológicos	58
4.7 El método simbólico aplicado a los universitarios de la clase intervenida de Diálogo.....	62
4.8 Principios simbólicos y acciones sociales.....	63
5. CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	65
5.1 Preamátesis: Interpretación de la experiencia previa, primavera, 2024	65
5.2 La búsqueda del sujeto del bien deseado. Relación Sujeto-Objeto.....	66
5.3 Las acciones para llegar al objeto positivo al inicio de la intervención.....	67
5.4 Ayudantes y oponentes al iniciar la intervención.	67
5.5 La comunicación del destinador hacia el destinatario al iniciar la intervención.	67
5.6 Las acciones para llegar al objeto positivo al terminar la intervención.	70
5.7 Ayudantes y oponentes al terminar la intervención.	70
5.8 La comunicación del destinador hacia el destinatario al finalizar la intervención.....	70
5.9 Análisis de semejanzas y diferencias entre los diagramas de acción simbólica inicial y final.	72
6. CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	75

6.1 Los objetivos del TOG a la luz de los resultados obtenidos	75
6.2 Desde la oficina de Internacionalización	77
6.3 Desde el Departamento de Lenguas.....	78
6.4 Aprendizajes finales del docente.....	80
ANEXOS	88
Anexo 1: Preguntas para la Oficina de Internacionalización.....	88
Anexo 2: Formulario de 14 preguntas para los alumnos de la clase de Diálogo Intercultural con México, PRIMAVERA, 2024	89
Anexo 3: CUESTIONARIO INICIAL de Interculturalidad en estudiantes de ITESO, OTO 2024	90
Anexo 4: CUESTIONARIO FINAL de Interculturalidad en estudiantes de ITESO, OTOÑO 2024 .	91
Anexo 5: Transcripción de tres entrevistas directas	92
Anexo 6: Carta de consentimiento	97
Anexo 7: Plan de acción: intervenciones.....	98
A. PLAN GENERAL DE ACTIVIDADES PARA EL SEMESTRE DE OTOÑO 2024	98
B. MODELO DE PLANEACIÓN PARA CADA INTERVENCIÓN:.....	101

HACIA UNA CONVIVENCIA MULTICULTURAL, INTERCULTURAL Y ASERTIVA

Introducción

La globalización de los sistemas económicos nacionales ha traído consigo la movilidad laboral, el intercambio de residencias, el incremento de las migraciones, legales como ilegales y, particularmente, un aumento en las movilidades estudiantiles. El ITESO tiene convenios universitarios y redes de intercambio académicos con instituciones europeas, asiáticas y de América Latina. La lista completa de convenios con universidades extranjeras y de México se puede consultar en el portal del Instituto en el apartado de Internacionalización, Convenios, organismos y redes de intercambios. (ITESO Internacional, 2025)

Después de haber sufrido una evidente baja durante el período de la pandemia del COVID-19, las movilizaciones estudiantiles universitarios comenzaron a recuperar las cifras previas al aislamiento a inicios del año 2024. (ITESO, Revista CRUCE, agosto, 2025). De la misma manera, los estudiantes nacionales mostraron renovado interés en realizar intercambios al exterior o a universidades del interior del país. Un objetivo añadido a este trabajo de maestría está dirigido a apoyar a estos alumnos, nacionales e internacionales, no sólo a animarlos a llevar a cabo una estancia en otro país sino a lograr que su experiencia rinda los mejores frutos académicos y vivenciales a través de una serie de aprendizajes interculturales previos a dicha movilidad.

El desarrollo de las competencias interculturales representa no sólo una ventaja profesional y humana para todos como entes sociales, sino que además conforman habilidades necesarias en la co-construcción para el buen vivir, para practicar una completa y mejor ciudadanía y para ser un soporte dentro de las sociedades en la construcción de caminos hacia la paz (Lizárraga y Rodríguez, 2023). Sin embargo, muchos estudiantes no han podido incorporar las competencias interculturales que les permitan desenvolverse con confianza, empatía y respeto por las diferencias idiosincráticas y de diversidad en los valores culturales.

Por otra parte, al hacer una rápida búsqueda documental de programas que realizaran acercamientos convivenciales intencionados entre estudiantes universitarios extranjeros y mexicanos me resultó difícil dar con ellos. Y los que pude localizar se referían más a interacciones entre alumnos universitarios entre países europeos. Había pues, un espacio de oportunidad para diseñar acciones que invitaran a la reflexión y a incentivar una

dinámica de intercambio de saberes culturales entre estos grupos de alumnos, estudiantes 'itesianos'¹ y alumnos procedentes de países de otros continentes.

Una importante intención de este proyecto estuvo dirigida a que los alumnos nacionales cuestionaran sus creencias y reafirmaran sus identidades y que, en la medida de lo posible, incluyera a estudiantes de comunidades originarias, puesto que la universidad ITESO alberga a alumnos provenientes de pueblos originarios y también forman parte de la comunidad estudiantil. Y, por su parte, era una interesante labor conocer, y en su caso, redirigir las ideas y los ángulos de visión que los alumnos internacionales trajeran consigo desde sus lugares de origen de manera que provocara tanto vínculos relacionados con saberes como afectivos y significativamente vivenciales durante su breve estancia en nuestra universidad.

La forma en que se proyectó este acercamiento fue a través de los estudiantes de mi materia del semestre de la primavera del 2024, quien fungió como grupo focal y a quienes se les planteó los objetivos del trabajo y se les solicitó su voluntaria participación. La asignatura se llama Diálogo Intercultural con México y en ella participan alumnos internacionales y nacionales. La mayoría de los estudiantes internacionales hacen estadías semestrales y durante este período interactúan y conviven, principalmente, con los estudiantes mexicanos.

Una vez aceptada la colaboración de la clase en su totalidad se aplicaron cuestionarios de diagnóstico y se llevaron a cabo una serie de actividades orientadas a la consecución de los objetivos, para terminar con un cuestionario de finalización y entrevistas directas con algunos de ellos como testimonios relevantes.

El objetivo general de la intervención fue propiciar condiciones favorables dentro del campus universitario del ITESO, así como fortalecer las ya existentes, que orientaran hacia el aprendizaje de competencias interculturales en un ambiente convivencial de enseñanza aprendizaje entre los estudiantes internacionales y los alumnos locales. Me parece que los aprendizajes obtenidos son muy positivos a pesar de no tener las mejores conclusiones. Los testimonios y las respuestas de los estudiantes dejan ver mucho de las riquezas culturales que ellos traen consigo, pero también ciertos claros oscuros en cuanto sus visiones sesgadas de las otras realidades.

¹ Así se les conoce de manera familiar a los estudiantes de la universidad ITESO

De ahí que encuentre como una de las conclusiones de este proyecto mucho trabajo futuro y aspectos específicos para seguir generando condiciones y acciones que coadyuven hacia la mejora convivencial y experiencial de esta nueva generación de jóvenes.

Se presentan a continuación los capítulos que explicarán el planteamiento de la problemática observada dentro del campus universitario, basada en un diagnóstico previo y con su árbol del problema; el marco teórico en el cual nos basamos junto al enfoque convivencial que retomamos, la metodología utilizada y las consideraciones éticas correspondientes. Finalmente se resumen en algunas páginas los resultados obtenidos, las conclusiones y los hallazgos que el trabajo ha aportado.

1. Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 De la multiculturalidad hacia la interculturalidad

La confianza, como categoría analítica que enmarca a una buena convivencia, es considerada indispensable para crear mayores acercamientos socio afectivos entre los miembros de cualquier tipo de comunidad (Larraín, 2024). En una comunidad integrada por distintas culturas, como es el campus universitario, el concepto 'confianza' puede generar una semántica interesante. Estudiantes de distintos orígenes conviven en mis grupos cada semestre, en particular europeos: alemanes, franceses, holandeses; algunos de países de Europa del este: República Checa, Croacia, Letonia, Polonia; y los menos provienen de Asia: India, Corea, Japón. En fin, se cuenta con una participación multicultural dentro del aula, lo que convierte las sesiones en un extenso intercambio de puntos de vista, conceptos y de visiones del mundo.

Este mosaico multicultural que visita la universidad ITESO y que intenta crear una convivencia al interior de una clase, cuando sale del aula y del campus universitario se enfrenta a una cultura más: la cultura de la zona metropolitana de Guadalajara, la así llamada cultura "tapatía". Y a su vez, dentro de esta sociedad cultural, el alumno encuentra un sinfín de otras subculturas: las de sus compañeros de casa, las de la gente de la colonia que habitan, las de las familias de sus amigos, etcétera. En conjunto se crea un escenario privilegiado de intercambio de pareceres y de visiones del mundo, transitando así de su espacio privado, con el bagaje cultural propio, a un espacio compartido de puntos de encuentro, de escucha y habla recíprocas con la intención de atender a diferentes ideas, posturas, biografías, vivencias. En fin, un escenario multicultural en el que diversas culturas se encuentran solamente con la finalidad de compartir opiniones y apropiarse de una nueva lengua, hacia otro contexto que se transforma en intercultural, en donde habrá verdaderos contactos, cada día más profundos, con transformaciones que permitirán a los participantes ir más allá de sus fronteras mentales e incorporar aquello que de los otros les permite crecer y ganar como individuos.

Desde una perspectiva docente y como parte importante de los objetivos de la clase, mi propósito es que, en esos espacios de interacción en los cuales puedo intervenir como mediador cultural y modelándolo, se logre efectivamente una convivencia que lleve a un mejor (re)conocimiento de cada uno de los participantes donde se (re)conozcan sus valores personales, se discutan las subjetividades, se ponderen y se llegue a un doble descubrimiento como personas actuando en sociedad: la personalidad del otro y la propia personalidad individual con toda la carga cultural que este proceso conlleva.

1.2 Problemática

En esta sección relataré concisamente la problemática observada. La intención ha sido lograr que los estudiantes extranjeros y los estudiantes nacionales encuentren mayor participación conjunta y que se conozcan con mayor profundidad, de manera que pueda existir auténtica convivencia universitaria que los lleve a cuestionarse sus propias identidades a partir del intercambio de vivencias; beneficiar a nuestros alumnos locales al mismo tiempo que damos oportunidades a los alumnos internacionales de conocerse mejor y desarrollar sus habilidades interculturales.

Para el logro de este objetivo he detectado factores que de alguna manera obstaculizan su realización y que han sido objeto de estudio entre investigadores que promueven la adquisición de las competencias interculturales en movilidad: resistencia cultural, consciente o inconsciente, por parte de los mismos estudiantes a develarse más como seres independientes o en el camino de serlo; prejuicios comunes que dan pie a constantes choques culturales en muchos de los estudiantes en movilidad; carencia de previa sensibilización sobre diversidad socio cultural acerca de los países de llegada, entre otros aspectos (Reyes Rojas et al., 2023). Además, este trabajo de investigación de Reyes Rojas remarca elementos afectivos y de motivación como factores que estimularían la mejor convivencia entre universitarios.

A pesar de avizorarse un panorama de ganar-ganar entre distintas comunidades de estudiantes partiendo de una perspectiva constructiva y participativa, existen momentos de rechazo y de resistencia hacia este encuentro. Podríamos considerar a la resistencia en la transferencia y asimilación de distintos valores culturales como una problemática a trabajar en los estudiantes. De manera que propuse una planeación de actividades que intentara sensibilizarlos acerca del beneficio que da el reconocer, diferenciar y apropiarse de distintas conductas sociales, lo que desde la perspectiva de la investigación de Reyes Rojas et al. (2023) les aportaría un importante crecimiento no sólo socio cultural sino cognitivo y emocional.

La resistencia cultural puede provenir de ambos tipos de alumnos, nacionales como internacionales, resistencia generalmente basada en prejuicios y en temores infundados o en ideas estereotipadas sobre las culturas. De ahí, entonces, la idea era cuestionar los propios supuestos, estereotipos y paradigmas en torno al otro y a sí mismo, y formular propuestas de solución a problemas interculturales específicos que se plantean durante su estancia en este país.

Puesto que los programas de intercambio internacional están consolidados en ITESO y semestre tras semestre existe una considerable cantidad de estudiantes extranjeros -este ciclo escolar de primavera 2025 se integraron alumnos provenientes de 20 estados de la república y de trece países (ITESO, revista CRUCE, enero, 2025)-, un programa dirigido a fomentar las competencias interculturales, podría aportarnos mucho de su currículo socio cultural a través de un plan sistemático de actividades de interacción con los alumnos nacionales.

1.3 Árbol del problema

Expongo a continuación el esquema del árbol del problema. El problema central fue diagnosticado a través de distintas experiencias y observaciones en el aula. Tanto las causas como las consecuencias se derivan del diagnóstico del problema detectado y fueron deducidas a través de las evaluaciones de los alumnos, en diálogo directo con los mismos estudiantes, en observaciones redactadas en bitácora y a través de un formulario aplicado a un grupo de alumnos anterior al grupo intervenido (Anexos 2 y 3).

En la parte central de la tabla 1, se aprecia la problemática principal, la cual refiere la ausencia de programas sistemáticos que apoyen el desarrollo de habilidades para la ciudadanía global e interculturales entre los alumnos internacionales y los estudiantes nacionales. Al no aprovechar la presencia de estos alumnos externos se pierde la oportunidad de eliminar los estereotipos sobre sus culturas, así como de crear vínculos profundos y reflexionar críticamente sobre sus respectivos orígenes. En los cuadros superiores de la misma tabla 1 menciono otras probables consecuencias que crea esta problemática. Y en los cuadros inferiores del esquema podemos leer algunas de las razones que han originado la existencia del problema.

Tabla 1.

Matriz del árbol del problema

ÁRBOL DEL PROBLEMA			
CONSECUENCIAS/ EFECTOS	Reducción en la competitividad laboral	Creación u origen de subgrupos de odio o rechazo hacia las otras culturas basado en prejuicios	El monolingüismo

		y el desconocimiento.	
	Malentendidos culturales que crean antipatía, desinterés e incluso rencores (falta de empatía)	Una actitud cerrada ante resolución de conflictos entre personalidades de distintas culturas	Desmotivación y desinterés de algunos alumnos nacionales en realizar estudios de intercambio internacional
PROBLEMA CENTRAL:	Aunque ITESO cuenta con un amplio número de estudiantes internacionales en intercambio académico cada semestre, no existe un programa interno que aproveche su presencia en el campus con el fin de fortalecer la convivencia intercultural con los estudiantes mexicanos que a su vez desean hacer un intercambio internacional como ellos lo hacen aquí.		
CAUSAS	Poco contacto profundo de los alumnos mexicanos con las culturas de los países a visitar	Falta de seguimiento y retroalimentación a los estudiantes de intercambio	Insuficiente coordinación entre los profesores de la materia de Interculturalidad y la administración de Internacionalización
	Conocimientos socio culturales basados en estereotipos de ambos tipos de alumnos	Desinterés total o casi total en aspectos culturales por parte de algunos de los involucrados	Conceptos poco razonados sobre nacionalismo e identidad

1.4 Justificación

Dos valiosas razones me motivaron a plantear esta intervención de índole socio-académica, una de corte social y la otra institucional. La primera, que considero la más urgente e importante, surge como una reacción ante el actual e intenso clima de violencia que vivimos

como sociedad, que va desde el ámbito familiar, pasando por la violencia escolar, hasta llegar a una cruel y fuerte violencia social con casos documentados ampliamente en los años recientes (Salazar García y Araujo Pulido, 2023). El aumento en los casos de violencia y de conflicto entre nosotros como sociedad no es sólo una apreciación ampliada y viralizada por las redes sociales, que hacen este tipo de acciones mucho más visibles que en el pasado, sino que, en realidad, el crecimiento de estos casos está comprobado con cifras oficiales a través de la mayor cantidad de testimonios a nuestro alcance. ¿Es el ascenso de la intolerancia y de las posturas radicalizadas sobre temas sociales compartidos una de las razones para este aumento en actos violentos? ¿Es la facilidad con la que judicialmente podemos librar el castigo al cometer actos de injusticia social y/o violentos otra razón más para dicho crecimiento? O acaso, paradójicamente, ¿es la enorme presencia de las redes sociales en la vida cotidiana y el relativo fácil acceso a los medios tecnológicos lo que ha provocado este fuerte aumento en actos de agresión? Son preguntas personales que me hacen sospechar que la instalación del mal se ha consolidado en nuestra vida cotidiana.

Sin embargo, tal y como lo señalan Arias Castañeda, Mena Edwards, Fierro Evans y Huneus Villalobos (2021), creo que la construcción de grupos convivenciales propositivos es posible si nos enfocamos en recobrar sentimientos primigenios de cuidado mutuo y responsabilidades compartidas. Existe también la posibilidad de realizar diagnósticos a esas situaciones de vulnerabilidad y rompimiento de las relaciones afectuosas en cada grupo social violentado y determinar las causas que las originan para posteriormente, concentrarnos en su recuperación. Ese es uno de los objetivos de este proyecto, reafirmar nuestros nexos vitales y de solidaridad mutua partiendo de concepciones morales y sociales distintas para analizarlos y modificarlos si fuera el caso (Lizárraga y Rodríguez, 2023).

La segunda razón, académica institucional, surge a partir del planteamiento de la Comunidad Europea de reforzar en los estudiantes de idiomas segundos de todos sus países que la integran, habilidades de interculturalidad orientadas, precisamente, a desarrollar entre otros valores la tolerancia, la comprensión y la empatía entre sus miembros, cuyas culturas, hábitos y creencias son diferentes, pero que serían reconocidas y respetadas entre todos ellos. Este nuevo planteamiento quedó constituido en un documento creado en el año 2002 y al que llamaron Marco común de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002).

En efecto, esta propuesta de habilitar en competencias culturales a los estudiantes en movilidad de los países europeos es retomada y asumida por los países de América Latina que se encuentran en convenio para realizar intercambios estudiantiles (Lizárraga y Rodríguez, 2023).

1.5 El Marco común de referencia

A partir del 2002, año de la publicación del “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (MCRE, en adelante) por el Consejo de Europa y el Colegio Cervantes, se pretendió promover y estimular –reforzar los logros obtenidos hasta ese momento— no solamente las competencias lingüísticas directamente concernientes al aprendizaje de idiomas sino también, las competencias referidas a los saberes de la vida, tales como *saber hacer, saber ser y saber aprender* (Consejo de Europa, 2002).

A lo largo del capítulo quinto de este documento, *Las competencias del usuario o alumno*, se destacaba la importancia de que los estudiantes tuvieran consciencia intercultural y que desarrollaran las destrezas interculturales para la vida y se atendía a la necesidad apremiante de que los programas de estudios incluyeran actividades relativas a la interacción y el conocimiento más profundo y a detalle de las culturas de los países de las lenguas estudiadas. Se creía que con ello no solo les resultaría más efectivo el aprendizaje del nuevo idioma, sino que enriquecería a los aprendientes en todos los aspectos de su vida, les generaría sentimientos de comprensión y empatía, además de que reforzaría los lazos comunitarios de la recién creada Unión Europea.

Si bien es cierto que dentro de la enseñanza de un segundo idioma siempre se han considerado los aspectos socioculturales alrededor del mismo, con la publicación del MCRE se hacía más que patente la relevancia de saber y poseer habilidades y destrezas interculturales. Este documento contiene en total nueve amplios capítulos y uno exclusivamente para describir cuáles y cómo deberían considerarse estas competencias, el mencionado capítulo quinto, el cual se divide en dos grandes áreas, la de competencias generales y la de las competencias estrictamente comunicativas de la lengua.

Dentro de las competencias generales hay tres que en el contexto actual y ante la necesidad internacional de obtener un currículo global dentro de las carreras, resultan muy relevantes, a saber: *El conocimiento del mundo, el conocimiento socio cultural y la consciencia intercultural*; a esta última se le describe como sigue:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de

conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. (Consejo de Europa, 2002, p.101)

En el mismo apartado del marco se sugiere tener en cuenta la experiencia y el conocimiento sociocultural previo que tendrá el alumno de lengua y el que se le exigirá en su momento una vez en el país de llegada, además de verificar el conocimiento de la vida social de su propia comunidad como de la comunidad objeto de estudio, y finalmente se recomienda observar qué conciencia de la relación existente entre ambas culturas necesitará el alumno para desarrollar la competencia intercultural esperada.

Posteriormente, de manera más específica, este apartado menciona las destrezas y las habilidades interculturales esperadas para estos alumnos, dentro de las que se incluyen la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural, el uso de estrategias para establecer contacto, así como cumplir un rol de *mediador cultural* -intermediario- entre su cultura y la cultura extranjera, de manera que pueda superar con eficacia malentendidos interculturales y posibles conflictos.

También el amplio documento que es el MCRE recomienda tener presente qué características de ambas culturas, la propia y la nueva, tendrá que distinguir el alumno y cómo se puede capacitar para este fin. Además de reflexionar sobre qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio y cuáles serán los papeles y las funciones de *mediador cultural* para cumplir y cómo capacitarlo para enfrentar situaciones que se le exijan en estos nuevos contextos.

Por otra parte, en el mismo documento, es de resaltar dos competencias más: la competencia “existencial” (*saber ser*) que se refiere a los factores individuales relacionados con la personalidad y que comprenden las actitudes, los valores, las motivaciones, las creencias, los estilos cognitivos y los diversos tipos de personalidad que conforman su identidad personal. En este específico apartado se menciona:

Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. **El desarrollo de una ‘personalidad intercultural’** que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos **como una meta educativa importante en sí misma**. A este respecto, surgen importantes cuestiones éticas y pedagógicas, como, por ejemplo:
-Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito

- Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral.
- Qué factores de la personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera.
- Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos. (Consejo de Europa, 2002, p.104)

Finalmente, la última competencia que quisiera retomar del MCRE es la llamada ‘La capacidad de aprender (*saber aprender*)’ que en términos generales se refiere a la capacidad de observación, de participación y de incorporación de los nuevos conocimientos a los ya previamente existentes y a su eventual modificación en caso de ser necesario o elegido. Es decir, **aprender a transformar**.

La capacidad de aprender tiene varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis. (Consejo de Europa, 2002, p. 104)

1.6 Pertinencia

Aunque el contenido del MCRE sigue siendo considerado para la elaboración y diseño de planes de estudio o de libros de texto para enseñar segundos idiomas tanto en Europa como en América Latina, ya que además ha incluido las competencias de consciencia intercultural y habilidades socio culturales en los alumnos que deciden aprender un nuevo idioma, sorprende el que hasta ahora no contenga la habilidad de convivir como tal o de creación o formación de convivencia.

Habría que decir que cuando se publicó este documento del MCRE, eran años en que se iba configurando y tomando relevancia académica el término de ‘convivencia’ dentro del área educativa, es decir, se encontraba en formación conceptual; es “un concepto en construcción” se dijo en más de una ocasión (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). De ahí que, a pesar de que el MCRE había propuesto conceptos muy humanistas para la educación del futuro en alumnos de lenguas tales como los saberes existenciales, saberes de la vida, etcétera, era explicable que este marco no hablara en su propuesta de adquirir, tener o mostrar aptitudes específicas *de* la convivencia y, sin embargo, sí se vislumbran aptitudes *para* la convivencia.

Este trabajo cuya intención primera es la de promover e incorporar habilidades interculturales entre universitarios se vería complementado al involucrar en él un enfoque convivencial como proyecto final, como una necesidad de complementar las habilidades de todo ser, sea estudiante de idiomas o no. A través de actividades convivenciales los alumnos

internacionales aprenderían a acercarse más a sus pares mexicanos y viceversa. Nuestros estudiantes mexicanos sabrían mucho mejor como crear lazos verdaderos y sinceros, profundos y relevantes. Verificaríamos que la alteridad, el otro y lo otro, no siempre significa el y lo contrario, un ser insondable y ajeno, sino, precisamente, aplicaríamos una nueva y urgente habilidad al configurar el deseo de aprender a convivir con el ser alterno, dado que “la interculturalidad se suele plantear como una manera de resolver la diversidad cultural, lo cual era erróneo, pues esta no era el problema en sí misma, sino la incapacidad de los individuos de convivir cuando pertenecen a culturas distintas”(Reyes Rojas et al., 2023).

Además, el ITESO ha apostado hacia la Internacionalización y la movilidad tanto de académicos como de estudiantes (las clases COIL, el verano Internacional), por lo que se exige poner mayor atención en desarrollar las habilidades correspondientes a la inteligencia cultural, a mejorar y ampliar las destrezas interculturales (el CCII, Certificado de competencias Interculturales), la apertura al diálogo y el conocimiento del mundo. Así pues, este proyecto podría aportar dentro de mi área de trabajo, experiencia y conocimiento a los planes de internacionalización que se propone nuestro departamento y la universidad ITESO en general. (Proceso de planeación institucional ITESO, 2022-2026; Planeación de la oficina de Internacionalización 2022-2026)

Finalmente, aunque mi proyecto se orienta al trabajo colaborativo y dialógico entre alumnos de intercambio y alumnos mexicanos, se enfatiza la intención de que los estudiantes de este país adquieran más inteligencia cultural, que puedan reconocer en sus compañeros extranjeros mucho de lo que ellos mismos aspiran a ser y tener: viajes, conocimientos de lengua, más vivencias al exterior, es decir, ciudadanía global. Y por supuesto también reconocerse ellos mismos y darse cuenta de lo que no quieren ser ni tener, lo que quieren compartir y de lo que quisieran desprenderse en su camino a emprender como adultos en ciernes: obtener las herramientas socio emocionales y culturales adecuadas de las que puedan auxiliarse para su desarrollo profesional.

1.7 Objetivos del proyecto de intervención

OBJETIVO GENERAL:

- Fortalecer las condiciones para la convivencia intercultural universitaria entre alumnos extranjeros y nacionales desde el intercambio de saberes, actitudes y visiones de mundo apoyado en los principios del aprendizaje dialógico.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Diseñar un programa de actividades que propongan aspectos teóricos y actividades prácticas que acerquen a los estudiantes internacionales a un conocimiento de las ‘diversas culturas mexicanas’.
- Elaborar un plan de colaboración con la oficina de internacionalización para visibilizar y valorar tanto la diversidad cultural nacional como la internacional.
- Fortalecer el papel de los maestros de lenguas y de los alumnos acompañantes de manera que puedan fungir como mediadores culturales (al mismo tiempo que impulsan la voluntad e interés de los estudiantes)
- Promover el intercambio internacional en los alumnos de ITESO mediante la realización de actividades que fortalezcan su confianza y su competencia intercultural.

1.8 El Estado de la cuestión

Si bien en América Latina los estudios sobre el tema de la interculturalidad se remontan a mediados de los años cincuenta del siglo XX en trabajos de la antropología aplicada, es hasta finales del siglo XX que vuelven a ser una constante en los estudios sociales después de haber transitado por las nociones de interculturalidad estadounidenses y europeas (Vergara, 2023). Además, los trabajos de Paulo Freire y de Edgar Morin impulsaron los estudios de la interculturalidad al reformular los métodos de acercamiento a los objetos de estudio ponderando una pedagogía liberadora y proponiendo un marco de pensamiento complejo, respectivamente (Vergara, 2023).

En la actualidad, el concepto de lo intercultural traspasa los límites de las interacciones entre grupos sociales locales o regionales al interior de una nación expandiéndose hacia aquellos contactos que generan vínculos socio culturales entre distintas etnias, geografías o naciones y en diversos contextos que impliquen contactos e intercambios de saberes: empresas globales, intercambios académicos de estudiantes y/o docentes, aprendizaje colaborativo internacional a distancia (COIL), turismo internacional, tele educación, nomadismo digital, entre otros (UNESCO, 2017).

En este apartado se muestran, a través de la revisión de documentos relacionados con mi tema de intervención TOG, algunos análisis, proyectos, investigaciones y conceptos que se han desarrollado en torno al tema de la interculturalidad en la universidad y a la manera cómo se van entendiendo y proponiendo las dinámicas de movilidad de alumnos europeos

y de otras latitudes, ya sea integrándose a nuestro país, México, o que se encuentran en movilidad internacional. Los trabajos revisados datan de un período de 10 años atrás en promedio (hay un trabajo del 2012; el más reciente corresponde al año 2022). Los resultados encontrados tuvieron labor de búsqueda en la primavera del año 2024, por lo que muy probablemente haya nuevas entradas con trabajos más recientes. Es interesante destacar que no se encontró ningún trabajo relativo a lo intercultural que se haya realizado a nivel local, lo que conmina a una revisión más exhaustiva dentro de la región o que, tal vez, represente un área de oportunidad para la elaboración de próximos estudios locales sobre el tema.

El primer trabajo revisado pertenece al antropólogo de origen alemán pero radicado en Xalapa, Veracruz, Gunther Dietz (2017), *Interculturalidad: una aproximación antropológica*, tiene como objetivo “Definir y clasificar la noción de la interculturalidad de acuerdo con tres ejes semánticos diferentes pero complementarios”, ejes o paradigmas que se ubican desde la desigualdad, de la diferencia y de la diversidad. En este ensayo teórico se delimitan conceptualmente los ejes que enfocan a la interculturalidad desde las distintas miradas de la cultura, la etnicidad y el nacionalismo, además de proporcionarnos una diferenciación importante del concepto desde su contexto geográfico, ya sea de origen anglosajón, de origen europeo o de origen latinoamericano. Este trabajo es más de orden antropológico y se dirige a investigadores del área social, sin embargo, las delimitaciones del concepto ubican política y geográficamente a la noción de interculturalidad con la que se desea trabajar en términos de significado: una noción más latinoamericana pero que al tratar entre universitarios globales abarca los tres ejes.

En el trabajo titulado *Educación, Interculturalidad y pedagogía crítica para la convivencia en una sociedad globalizada*, los autores, García Aguilar y Sámano Rentería (2019), que pertenecen a la Universidad Autónoma de Chapingo, estudian como baluarte teórico a la pedagogía crítica, que retoma fundamentos teórico-políticos de los principales postulados de Paulo Freire, para quien, dicen, “la acción educativa tiene significado, impacto y valor sólo como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad y de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (García Aguilar y Sámano Rentería, 2019, p. 186) por lo que “toda práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados” (García Aguilar y Sámano Rentería, 2019, p. 192)

A lo largo de su trabajo los autores analizan la relación sociedad-cultura y dan cuenta de cómo la interculturalidad se arraigó en México en la modalidad educativa. Lo que da pie a tomar como herramienta estratégica a la actividad educativa como rasgo integrador de las

distintas culturas del país. Aspecto que les hace preguntarse si existe realmente una educación intercultural en México. Se ve en esta postura social y crítica una noción de la interculturalidad que debería integrar a las culturas locales con las nacionales en un intento de transformar los territorios hacia un reconocimiento que incluya sus necesidades y que agregue las nociones y visiones de los grupos indígenas y de las minorías. Visión que también se ha intentado realizar en este trabajo de intervención.

Una declaración sobre el tema intercultural que los autores de este trabajo proponen y que me ha llamado mucho la atención es que la interculturalidad no es un concepto descriptivo sino una aspiración. Lo que se podría tomar como un acto que se vuelve necesario aprenderlo, trabajarlo, practicarlo y, por lo tanto, pensar al acto de la interculturalidad universitaria como un proceso y no sólo como una meta en sí misma.

Por parte del CEPE, Centro de estudios para extranjeros de la UNAM, existe una propuesta didáctica: *“Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: propuesta didáctica con blended learning”*. Dicha propuesta combina actividades en clase y de manera autónoma, fuera del aula. Se dirige a los estudiantes que adquieren habilidades lingüísticas en un segundo idioma y que los investigadores suponen, además, están interesados en tener conocimientos de la cultura del país en el que se encuentran estudiando. La institución universitaria asume “que el estudiante al haber elegido a nuestro país para aprender el español como segunda lengua, también ha optado por vincularse con el entorno cultural y con aquellas características que distinguen a México del resto de las naciones hispanohablantes” (Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2006, p.3).

He aquí una de las preguntas que concierne a este trabajo de intervención: ¿Se debe asumir que los alumnos de intercambio en su totalidad están interesados en tener una aproximación intercultural en el país en el que están estudiando? La sección que los autores proponen para mejorar las habilidades de la lengua es a través de actividades de visionado de cortometrajes en línea y con trabajo extra-aula de manera autónoma para contrastar y vivenciar lo expuesto en imágenes. El uso de materiales audio visuales de corte ficcional o documental es una propuesta didáctica ya muy popularizada para acercar a los alumnos a tener una mejor idea sobre aspectos culturales si se trabajan de manera correcta luego en clase (Meier, 2003). Aspecto que se considera dentro de algunas de intervenciones de este trabajo.

Se destaca para el interés de la presente acción socioeducativa que “el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa no siempre va de la mano con la competencia intercultural. Es importante considerar que su adquisición demanda una disposición e

interés del estudiante por desarrollarla, así como una apertura a la convivencia” (Carmona Herrera et al., 2019). Cuestión que regresa a la pregunta expresada en el párrafo anterior: es importante tener en cuenta el acto de voluntad de integrarse en un acto de inmersión cultural y que éste sea deseado: promover la acción de voluntad entre los estudiantes de intercambio es labor, proceso y objetivo.

En el trabajo del año 2014, realizado por la investigadora de la Universidad de Guadalajara, Emma Ruiz Martín del Campo, *Educación, diferencias subjetivas y culturales ¿De la multiculturalidad a la interculturalidad?*, la autora se centra en responder a la pregunta de si se puede transitar de la multiculturalidad a la interculturalidad, para lo que debe recurrir a discutir los conceptos de cultura de teóricos como Mario Erdheim y Homi Bhabha y las aportaciones que para entender la subjetividad ha hecho el psicoanálisis, desde el mismo Freud hasta quienes se preguntan por las formas en que estamos “sujetos a nuestro propio y múltiple ser”. También trabaja sobre el guion de la película francesa del año 2008, *Entre les murs (La clase*, se tradujo al español), cuya historia analiza la cultura como tramas simbólicas que nos llevan a preguntarnos sobre la capacidad de interactuar con los demás de manera efectiva en este mundo global y en el cómo lograrlo.

A pesar de las dificultades de integración que se muestran en el filme, la autora concluye que:

es pues, difícil, aceptar a los otros, tanto con sus aspectos diferentes a nosotros, como con aquellos en que somos semejantes, de ahí que el encuentro entre sujetos procedentes de culturas distintas, es un reto que podemos enfrentar con la esperanza de lograr integraciones creativas, pero que da lugar también a cuestionamientos, hechos desde la variedad de múltiples disciplinas, relativos a la diferencia, a lo que da lugar a ella, y luego, cuando es el caso, a la hibridez lograda y la interculturalidad. (Ruiz Martín del Campo, 2014, p.13)

Para este TOG en particular los acercamientos teóricos y las definiciones de las tramas oscuras de nuestras identidades me dan fundamentos para la elaboración de actividades que intenten superar dichas tramas, pero al mismo tiempo entender lo complejo que puede resultar crear acercamientos auténticos, ya sea entre alumnos del continente europeo, como en el caso de la investigación de Ruiz Martín del Campo, como entre alumnos latinoamericanos y para este caso, mexicanos.

Dos documentos son particularmente interesantes en cuanto a la postura que adoptan acerca del MCRE, uno en clara postura crítica y otro más propositivo en su apoyo a las

definiciones que el Marco común para la enseñanza de lenguas propone como definición de las competencias interculturales de los alumnos europeos de lenguas.

Análisis crítico del impacto del MCER en las competencias interculturales de los estudiantes de décimo semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío a partir de los criterios establecidos por Amandine Denimal, François Rastier y Catherine Walsh, es el título del primero de estos trabajos. Como ya se prevé, el objetivo de este grupo de investigadores es “interpretar las posibles incidencias de la perspectiva utilitarista del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en la interculturalidad crítica de los estudiantes de X semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío”. Desde los resultados de los estudios interpretativos que se obtuvo, el enfoque que los alumnos están recibiendo sobre el tema de la interculturalidad es aséptico y se encuentra inmerso en una “semiótica cultural acrítica” (Aguirre-Ávila, Cardona-Cardona, Vargas-Aguirre, Villa-Ayala & Herrera-Pineda, 2022, p.19), por lo que se considera que los parámetros que el MCER propone para desarrollar habilidades de competencia intercultural son sólo superficiales y responden a un criterio utilitarista y acrítico con respecto al mundo e indiferente a las problemáticas actuales que padecen los jóvenes en particular.

De esta forma me resulta por demás interesante replantear los conceptos propuestos por el MCER en el área de la competencia intercultural, ya que son los más difundidos y referenciados.

Por otra parte, la monografía del año 2013, *Análisis del desarrollo de la competencia intercultural en los cursos portugués y cultura brasileña III y IV de la Universidad del Valle*, tuvo como propósito analizar las practicas docentes relacionadas con aspectos de interculturalidad y cuál era la percepción de los estudiantes de dichos cursos respecto al contenido cultural del programa. Desde la perspectiva del maestro Quintero Montoya, a los cursos de la lengua portuguesa se integran las referencias culturales brasileñas: mediante videos, música, interacciones y juego de roles situacionales se acerca a los alumnos a conocer los aspectos ajenos de forma inmediata.

El profesor ha tenido que desarrollar un papel de mediador cultural todo el tiempo dentro de la clase. Los descriptores para crear habilidades interculturales en los alumnos están basados en el MCER (2002) y en el Marco para la Competencia Cultural (1995) propuesto por el AATF (Asociación Americana de Profesores de Francés), que plantea siete categorías de conocimiento cultural sobre la francofonía: comunicación en el contexto cultural,

sistema de valores, patrones sociales y convenciones, instituciones sociales, geografía y medio ambiente, historia y literatura y artes.

El rol que el profesor ha tenido que tomar implica crear las condiciones más realistas posibles para que sus alumnos se apropien de interculturalidad del probable país a visitar sin tener en el aula a un estudiante de ese país. Además, para los objetivos de este TOG se ha generado la pregunta de si es posible proponer un marco para la competencia intercultural desde la perspectiva de nuestra universidad.

El último artículo académico revisado respecto del tema de este TOG es una propuesta de integrar las actividades interculturales ya creadas por el programa de movilidad ERASMUS dentro del aula universitaria de lenguas extranjeras: IEREST (*Intercultural Education Resources for Erasmus Student and their Teachers*). Este conjunto de actividades ya está desarrollado y se puede consultar en línea descargando gratuitamente el breve manual. Se crearon actividades para aplicarse a los alumnos que tendrán un intercambio dentro de Europa previamente a la salida de su país, otras para el momento de su llegada al país de estudio y unas actividades más, posteriores a su visita, ya de retorno a su país de origen. Se asume que, previamente a su partida, los alumnos que tendrán movilidad universitaria pueden prepararse no sólo desde el punto de vista lingüístico sino además del intercultural.

Las investigadoras Golubeva y Beaven (2015) señalan que “el desarrollo de la competencia intercultural no se adquiere de forma natural a través de la exposición a los contactos interculturales en un entorno internacional, y que la residencia en un país extranjero por sí misma no genera representaciones positivas de ese país” y por ello realizar una preparación de una competencia intercultural se vuelve un imperativo, lo que creará mayor certeza de resultados positivos. Algo con lo que concuerdo y que me dio luz al respecto de las actividades planeadas para realizar con los alumnos y las alumnas del ITESO.

Desde esta perspectiva, este último trabajo pareciera asumir que las estancias de los alumnos internacionales deberían siempre concluir en evaluaciones positivas sobre el mismo, pero se debe considerar que no necesariamente resulta así. No se puede forzar evaluaciones positivas en todo momento, si acaso lo que se espera particularmente es una visión abierta, crítica, respetuosa, pacífica, empática y una actitud de reaprendizaje.

Aunque no ha sido una revisión exhaustiva de los trabajos relacionados con el presente TOG, se puede observar algunas de las discusiones recientes sobre el tema de interculturalidad en los espacios universitarios. Un recuento breve:

En el ámbito latinoamericano, existe una tendencia a incorporar la interculturalidad crítica apoyada desde una decolonialidad cultural; incluir a los grupos marginados y a las comunidades originarias; reivindicar sus posturas y sus visiones socio culturales, su cosmovisión (Dietz, 2017; Aguirre-Ávila, Cardona-Cardona, Vargas-Aguirre, Villa-Ayala y Herrera-Pineda, 2022). Sin duda una forma de acercarse a la horizontalidad y el diálogo igualitario componentes principales del aprendizaje dialógico- sería darles un reconocimiento y acercarnos a sus saberes y aprendizajes e intentar incorporarlos también a los aprendizajes entre universitarios.

Otra línea de estudio que encuentro sería la discusión acerca del concepto de cultura e identidad. Algo que ya el antropólogo Gunther Dietz -entre otros autores- viene trabajando de mucho tiempo atrás. Este tema se acerca más a los conceptos y el aspecto teórico de lo intercultural. Aunado a este concepto las líneas que se abren a lo intercultural y que menciona el antropólogo son: la interculturalidad con relación a la cultura, la interculturalidad con relación a la etnicidad y la interculturalidad con relación al nacionalismo. Esta última línea de estudios también convoca a realizar discusiones y reflexiones sobre el concepto de lo nacional entre los estudiantes multinacionales y aquellos que provienen de distintas regiones del país.

Un aspecto muy práctico y relevante es la Pedagogía de la interculturalidad. Revisar y analizar los programas ya elaborados al respecto. Las consideraciones teóricas sobre las que se basan las actividades creadas por ciertas instituciones y ponerlas a discusión. Por ejemplo, las categorías para crear las competencias interculturales dadas por el MCER y otros organismos internacionales. Se abren alternativas también para plantear posibles escenarios de propuesta para la elaboración de un marco de competencias interculturales desde las universidades latinoamericanas.

Finalmente, esta revisión de trabajos sirvió como una base para contrastar las orientaciones que la universidad ITESO ha delimitado para certificar a sus estudiantes en las habilidades interculturales y de ciudadanía global, y guío para planificar las actividades de intervención al observar en los alumnos la adquisición de estas competencias o su necesidad y/o voluntad de adquirirlas o reorientarlas.

2. CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL

A continuación, en este capítulo, se desarrollarán las nociones básicas con las que dialogaremos a lo largo de este trabajo y con las que abordaremos la problemática expuesta. Puesto que uno de los temas centrales es la interculturalidad, iniciaremos definiendo lo que entendemos por *cultura* y enseguida los conceptos afines bajo el rubro de nociones culturales. Posteriormente se expondrán los conceptos relacionados a la convivencia.

2.1 NOCIONES CULTURALES

2.1.1 Cultura

La palabra cultura ha tenido una infinidad de definiciones. Etimológicamente las palabras latinas “cultura anime”, refieren al cultivo del espíritu. También, una común idea elitista define a la cultura como un acercamiento y vínculo con las bellas artes. Según el diccionario de la *Real Academia Española* (2025) la define como “el conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” y también como “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

Un acercamiento más contemporáneo del término -mediados del siglo pasado- ve a la cultura como ciertos “modelos de comportamiento”, para posteriormente, dentro de los estudios sociales, definirla como “pautas de significado”. El antropólogo Clifford Geertz, orienta el concepto al ámbito de los hechos simbólicos. Habla ya no de pautas de comportamiento sino de pautas de significado. En su texto *La interpretación de las culturas* (1992), Geertz afirma que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, (*por lo que*) considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”.

De esta manera se establece el término como una interpretación de símbolos. Viene luego el antropólogo Gilberto Giménez, quien, retomando la definición de Geertz, nos hace ver que no todos los repertorios de significados son culturales, sino sólo aquellos que son compartidos y relativamente duraderos. Por ello “la cultura es la organización social de sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas y objetivado en ‘formas simbólicas’”. (Giménez, 2004).

Para resumir estos importantes conceptos se reproduce la definición más acorde a las intenciones del presente TOG, la definición de la UNESCO, más global y genérica, pero que no excluye a las formas simbólicas:

(La cultura) es un grupo de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos de una sociedad o grupo social, que incluye todas las formas de ser en esa sociedad; como mínimo, abarca arte, literatura, estilos de vida, modos de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias. (UNESCO, 2017, p.14)

Aunque esta definición puede parecerse más abierta debemos notar que cada sujeto porta su cultura propia y a través de ella los símbolos que la rodean. Si bien, para los individuos su entorno posee un significado que puede ser objetivado, pues es observable, otros aspectos se interiorizan como formas incorporadas de lo cultural: “no se podría interpretar ni leer siquiera las formas culturales exteriorizadas sin los esquemas cognitivos o ‘habitus’ que nos habilitan para ello. (...) Desde esta perspectiva podemos decir que no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura.” (Giménez, 2004)

2.1.2 La identidad cultural

De acuerdo con el *Manual de competencias interculturales de la UNESCO* (UNESCO, 2017), la identidad cultural “remite a aquellos aspectos de identidad compartidos por los miembros de una cultura que, tomada como un conjunto, los marca como distintos de los miembros de otras culturas. Como la mayoría de (las) formas de identidad, la identidad cultural es socialmente construida —esto es, la gente hace algo para crear y luego lo defiende, tanto al hablar una lengua específica, comer alimentos particulares o seguir prácticas religiosas singulares”. Lo que, al mismo tiempo, significa que una persona puede poseer múltiples identidades y que estas mismas tengan cambios constantes, lo que nos dice que la identidad cultural no necesariamente tendría que ser monolítica.

Por otra parte, Gilberto Giménez también indica que “las culturas están cambiando continuamente por innovación, por extravención, por transferencia de significados, por fabricación de autenticidad o por ‘modernización’, pero esto no significa automáticamente que sus portadores también cambien de identidad” (Giménez, 2004)

En efecto, ocurre en la actualidad que los individuos son portadores de fluidez cultural e identidades híbridas como lo indica también el intelectual indio Homi Bhabha en su texto *El lugar de la cultura*, (2002), cuando dice:

El distanciamiento de las singularidades de ‘clase’ o ‘género’ como categorías conceptuales y organizacionales primarias ha dado por resultado una conciencia de las posiciones del sujeto (posiciones de raza, género, generación, ubicación institucional, localización geopolítica, orientación sexual) que habitan todo reclamo a la identidad en el mundo moderno. Lo que innova en la teoría, y es crucial en la política, es la necesidad de pensar más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales, y concentrarse en esos momentos o procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales. En esos espacios ‘entre-medio’ [in-

between] proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad. (Bhabha, 2002, p. 18)

Concretando, el concepto de identidad cultural es fluido, cambiante, híbrido y, precisamente, a través de interacciones interculturales se recrea constantemente.

2.1.3 Diversidad cultural

De los conceptos anteriores podríamos intentar definir lo que sucede en un encuentro de distintos sujetos provenientes de distintos orígenes, de cualquier índole, al entrar en interacción y procurar una comunicación. Sucederá lo que entendemos por diversidad cultural y lo que para la UNESCO queda definida como:

La existencia de una amplia variedad de culturas en el mundo de hoy. La diversidad cultural permite, y las competencias interculturales requieren, comprender la cultura propia pero también reconocer que cada cultura brinda sólo una opción entre muchas posibilidades. La diversidad cultural requiere, y las competencias interculturales permiten, la habilidad de expresar información a otros sobre la cultura propia a través de la comunicación con ellos, así como para interpretar información sobre el otro y su cultura. La cultura es resultado de la negociación constante con miembros del propio grupo; la comunicación es el vehículo por medio del cual ocurre la negociación. (UNESCO, 2017, p.15)

La diversidad cultural, entonces, se convierte en un vehículo indispensable que organiza diálogos productivos entre distintos saberes y haceres con la idea de crear futuros alternos compartidos.

2.1.4 Interculturalidad

Derivado de las nociones anteriores podemos entender al acto intercultural no sólo como una convergencia o encuentro de distintas culturas sino además el intercambio e influencia recíproca. La idea básica de lo intercultural es que las concepciones culturales se toquen, se atraviesen y se permeen a través de actos de empatía, de escucha y reconocimiento auténtico del otro, tal y como lo describe el *Manual de competencias interculturales de la UNESCO* (UNESCO, 2017), “lo que ocurre cuando los miembros de dos o más grupos culturales distintos (sea por tamaño o nivel) interactúan o influyen a otro de alguna manera, ya sea en persona o a través de distintas formas de mediación” (p. 16). Aunque se asume esta definición general del concepto, vale la pena recordar las tres líneas de investigación acerca del mismo y que contextualizan este proyecto de intervención, pues el término no se constriñe sólo a la cultura, sino que incluye etnia, lengua y nacionalidad,

como lo expresamos párrafos arriba siguiendo la polisemia sobre el término que nos presenta Gunther Dietz (2017).

Además, se añade a la definición, para los propósitos de este TOG, la visión pedagógica intercultural y crítica que demanda un compromiso ético y transformativo con los grupos vulnerables entre los estudiantes y de ahí hacia sus respectivas sociedades.

Intentando converger estas líneas conceptuales mencionadas en el apartado del estado del arte, este trabajo pretende, en cierta manera, asimilar el trabajo de Gertz al adscribirse hacia una interculturalidad inclusiva, étnica y latinoamericana, así como también intenta basarse en una pedagogía crítica que promueva el pensamiento crítico de nuestros universitarios y, finalmente, fomentar la voluntad de los estudiantes, esperando que sea su propio deseo e interés por el acto intercultural lo que los lleve hacia una genuina convivencia intercultural de aprendizaje vivencial.

2.1.5 Interculturalidad crítica

A la definición genérica de la interculturalidad se le han ido agregando diversos adjetivos de acuerdo con el contexto en el que se desea aplicar y/o estudiar. Los dos conceptos más conocidos y trabajados por autores contemporáneos (Walsh, 2009; Tubino, 2003) son los de interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. El adjetivo funcional dentro la interculturalidad hace referencia a un concepto que sólo intenta conectar a las culturas de manera práctica, que pretende vincular espacios de interacción entre diversos hablantes o comunidades, -especialmente europeas- con la intención de generar diálogo y reconocer las diferencias entre las culturas, pero sin ahondar en las diferencias económicas o políticas de aquellas culturas subalternas que provienen de los países o sociedades menos desarrollados.

En cambio, el interculturalismo crítico propone diálogos e interacciones culturales que vayan más allá de lo meramente práctico y que intenten reconocer, estudiar, y en la medida de lo posible, eliminar los conceptos o patrones históricos que han permitido relaciones verticales o de diferencias de poder entre las distintas sociedades: “Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas” (Tubino, 2003) Para Tubino, el multiculturalismo anglosajón es un claro ejemplo de interculturalismo funcional pues no propone ir a fondo sobre las consecuencias que la economía y la pobreza provocan en los ciudadanos de las sociedades subalternas o de menos recursos.

Otra visión acerca del interculturalismo crítico proviene de la autora norteamericana Catherine Walsh quien, a través de este concepto, cuestiona la colonialidad y también el eurocentrismo desde el punto de vista epistémico. Ella propone reconocer y reaprender maneras de saber, de hacer y de generar conocimiento, partiendo en particular desde las

sociedades del sur global. Así lo manifiesta en su artículo *Interculturalidad crítica y educación intercultural*:

La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (Walsh, 2009, s.p.)

Para la autora norteamericana la interculturalidad crítica más que un concepto es un acto en proceso de construcción. La entiende como una estrategia en la que se involucrarían relaciones de negociación con condiciones simétricas de respeto y equidad que superen críticamente los conceptos de multiculturalidad y pluriculturalidad. Es, en efecto, una visión más politizada de lo intercultural que desafía la colonialidad del poder.

Así pues, siguiendo a estos autores y tomando como referencia el trabajo de Aguirre-Ávila et al., (2022), en el que se cuestionan los aprendizajes que reciben los estudiantes universitarios de lenguas extranjeras de Quindío, Ecuador, se propone para este TOG reflexionar y retomar los conceptos de la interculturalidad crítica sobre la manera en que se producen las relaciones interculturales universitarias cuando se aprenden segundos idiomas o se realizan intercambios universitarios. Es decir, la postura crítica que dentro de un marco pedagógico deberían contener las acciones y actividades de interacción planeadas por los docentes y por los mismos universitarios al momento de entrar en contacto con sus pares provenientes de diversos orígenes “con el fin de que los estudiantes de lenguas y culturas extranjeras se eduquen interculturalmente a partir de un locus de enunciación no solamente europeo, sino también latinoamericano” (Aguirre-Ávila et al., p.19), tal y como lo propone también el trabajo de estos autores.

2.1.6 Competencia Intercultural

En primer lugar, deberíamos entender una competencia como la capacidad o la habilidad que todas las personas pueden desarrollar mediante un proceso de capacitación o entrenamiento. Existen diversos tipos de competencias que van desde las funcionales, comunicativas, cognitivas, culturales, orales, pragmáticas, etcétera. Actualmente los estudios sociales desarrollan competencias socio emocionales, éticas y capacidades de ciudadanía global. La finalidad de obtener competencias sociales es poder desenvolverse con una actitud apropiada en distintos contextos. La competencia que aquí nos interesa describir es aquella que implica la habilidad de interactuar con relativa destreza entre distintos contextos socio culturales y lingüísticos, la así llamada competencia intercultural.

Los estudios sobre las capacidades para relacionarse asertivamente entre individuos de distintas matrices culturales datan de muchos años atrás, pero para los estudios expresamente universitarios el inicio se ubica a partir de la teoría sobre las dimensiones culturales del holandés Geert Hofstede (1999) de principios de los años 80's. Su investigación estaba destinada a tener una mejor comprensión de comportamientos culturales de naciones enteras e involucró a más de 50 países. La finalidad última era lograr mejores interacciones socioculturales y, consecuentemente, más tratados y negocios comerciales entre los países participantes una vez reconocidos ciertos patrones culturales que parecían ser predecibles. El trabajo de Hofstede concluyó en la descripción pormenorizada de 6 dimensiones que categorizan comportamientos culturales que mantenían cierta estabilidad en el tiempo: distancia jerárquica, individualismo, masculinidad, control de la incertidumbre, orientación a largo plazo y finalmente, indulgencia versus contención.

Además de ser útil para la teoría organizacional y para las asignaturas de negocios o relaciones internacionales de las escuelas de administración, la teoría de Hofstede dio pie para dirigir sus conclusiones hacia otros temas socioeducativos como nociones de identidad, apertura social, relaciones humanas, aprendizaje de idiomas y, por supuesto, la predisposición e importancia de la comunicación intercultural.

En el campo de los intercambios universitarios estudiantiles existe ya un bagaje amplio de herramientas para construir competencias interculturales desde los años setenta. Sin embargo, dichas herramientas tenían como base las simulaciones y juegos de roles y provenían de contextos occidentales no siempre apropiados para ambientes no occidentales (Deardorff, 2020).

El desarrollo de las competencias interculturales toma mucho más relevancia y realismo a partir del establecimiento de la Unión Europea en 1993 y de su consecuente mayor tráfico humano en muchos sentidos. Los contactos entre las distintas culturas europeas fueron

mucho más estrechos y constantes, por lo que se promovió aún más el desarrollo de competencias interculturales para evitar así, en la medida de lo posible, choques culturales o malentendidos socioculturales. Particularmente podemos mencionar el programa de intercambio universitario Erasmus, creado en los años noventa por la Comisión Europea para fomentar y financiar la movilidad académica de estudiantes y docentes dentro de la Unión Europea.

Independientemente de los programas internacionales que han fomentado el desarrollo de estas habilidades, en el actual ámbito educativo se considera fundamental promover actitudes abiertas y propositivas que generen espacios de aprendizaje sanos y con condiciones adecuadas de enseñanza.

Así pues, por convenir y empatar con los intereses de mi trabajo, se retoma la definición que del término de competencia intercultural nos da la misma UNESCO:

(Las) Competencias interculturales se relacionan con tener un adecuado y relevante conocimiento sobre culturas particulares, así como conocimiento general sobre la suerte de cuestiones que emergen cuando miembros de diferentes culturas interactúan, conservando actitudes receptivas que impulsen el establecimiento y mantenimiento del contacto con otros diversos. También tener las habilidades requeridas para aprovechar el conocimiento y las actitudes al interactuar con otros. (UNESCO, 2017, p.20)

2.1.7 Competencia comunicativa intercultural (CCI)

La así llamada competencia comunicativa intercultural se deriva de la competencia intercultural, pero está más enfocada en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. A decir de los filólogos Cassany y Merino (2012) en su trabajo *El espacio de la cultura*, esta competencia es “un concepto multidimensional que se refiere a la eficacia de la comunicación, la adaptación, la integración social, la competencia en la lengua y el conocimiento de la cultura de acogida”. Además, los investigadores mencionan que de acuerdo con Byram (2000, citado en *El espacio de la cultura*), la CCI está compuesta por cinco elementos, los cuales se detallan a continuación:

- *Actitudes*: curiosidad e interés, deseo de evitar emitir juicios de valor sobre otras culturas o de exaltar solamente la propia.
- *Conocimiento*: de los grupos, de su producción y aplicación en la propia cultura y la cultura del interlocutor, y de las etapas comunes de la interacción social y personal.
- *Habilidad para interpretar y relacionar*: capacidad para entender un documento o evento de otra cultura, hablar de ello y vincularlo a documentos de la propia cultura.

- *Habilidad de descubrimiento e interacción*: capacidad para adquirir el conocimiento de una cultura y las aplicaciones culturales y para utilizar el conocimiento, las actitudes y las habilidades bajo la restricción de la comunicación y la interacción en tiempo real.
- *Consciencia crítica cultural / educación política*: capacidad para evaluar críticamente y en relación a distintas perspectivas, aplicaciones y producciones sobre la propia y otras culturas y países. (Cassany y Merino, 2012, p. 43)

Estos componentes de la CCI, retomados de Byram, coinciden con las habilidades que este proyecto TOG pretendió fomentar en los estudiantes de intercambio y de sus pares locales. En los estudiantes internacionales de intercambio se busca un *hablante intercultural*, que sea “capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y de explicar la diferencia y fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone” (Byram y Fleming, 2001, pp. 15-16) y en los alumnos locales se pretende formar *ciudadanos globales*, que reconozcan en sí mismos sus capacidades culturales intrínsecas así como que sean capaces de desenvolverse en diálogo racional, propositivo y constructivo con un hablante intercultural.

Hasta aquí se han expuesto las ideas más relevantes alrededor del concepto cultura y su conexión con el tema del presente trabajo. Aunque son definiciones independientes y se pueden abordar de manera autónoma, en conjunto están muy vinculadas y asociadas a una concepción más completa de actitudes y valores socio culturales idealmente esperados cuando pensamos en contextos de interculturalidad.

2.2 NOCIONES CONVIVENCIALES

Para complementar el acto de interacción entre estudiantes de culturas diversas, se pasa ahora a definir los distintos aspectos convivenciales en los que se sitúa este trabajo, incluidos roles indispensables como el lenguaje y tan emergentes como el de la tecnología.

2.2.1 Convivencia

De acuerdo con los estudios revisados en el apartado de ‘Estado del conocimiento’ del libro *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar* (Perales et al., 2014), el concepto de Convivencia apareció en México durante la última década del siglo pasado y los primeros años de este siglo. Al principio se le asociaba con violencia e indisciplina, con situaciones de riesgo e incluso aspectos de fracaso escolar. Con el paso del tiempo, más de dos décadas, el término y su conceptualización se han vuelto indispensables en la mayoría de los ámbitos educativos y a todos los niveles escolares. Sin embargo, “el marco en que se desarrolla la convivencia implica una multiplicidad de ámbitos asociados: la familia, el sistema educativo, el grupo de iguales, los medios de comunicación y el contexto político, económico y cultural dominante” (Perales et al., 2014, pp. 16-17) por lo que ha sido necesario acotar la noción del término o dirigirlo hacia la visión más conveniente de acuerdo con el contexto de interacción de los involucrados.

Gracias al trabajo de los investigadores de la educación se han planteado distintos enfoques de la convivencia orientados a mejorar todas las interacciones en que los individuos se ven inmersos no sólo en el campo escolar sino en cualquier espacio donde se mantenga contacto personal. En el ámbito escolar ayuda saber que existen distintos acercamientos al estudio del aspecto convivencial: entre profesor y alumno, por ejemplo, entre alumno-alumno, entre profesor-profesor, etcétera. Y, además, diferentes enfoques se orientan al desarrollo de distintas habilidades.

2.2.2 Convivencia intercultural

El informe titulado *La educación encierra un tesoro* (Delors et al., 1996), elaborado por la comisión de educación de la UNESCO, presidida por Jacques De Loris, postuló cuatro pilares para la educación del siglo XXI: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. La universalidad con que Delors supo remarcar las apremiantes necesidades de la educación futura y, aún más, pudo lograr el consenso entre los quince miembros de tan importante comisión para darle una primordial importancia al valor de “aprender a convivir”, en el que se incluía también el elemento esencial de “aprender a ser”, ya que Según Elfert (2015), retomando las reflexiones de Delors (1996), este término ofrecía: “la fórmula de choque más contundente, habida cuenta del mundo en que íbamos a vivir” (Elfert, 2015, p. 4) pues conjuntaba el “aprender a ser” con el “aprender a vivir juntos”.

Con-vivir, vivir con los demás, vivir con los otros y sumar: ser con los otros, ser con los demás. Entendido así, este concepto encierra muchas más nociones de humanidad, lo que lo vuelve más indispensable aún, pero al mismo tiempo lo hace más complejo, particularmente al hablar de diversidad cultural.

2.2.3 Convivencia intercultural universitaria

La intención al trabajar con mis alumnos dentro del valor de la convivencia se enmarca en este concepto, vivir y ser con los otros. Los estudiantes son originarios de otros países que cursan un semestre -o un año- dentro del ITESO. Su ineludible ‘habitar’, ‘estar’ y ‘existir’ (el ‘haber’ de Zubiri, el modo primario de convivir) con los estudiantes mexicanos y entre ellos mismos, crea un espacio rico de interacción e intercambio de visiones de mundo y de valores personales. Y aunque, como lo menciona el profesor Eduardo Arias, el término de convivencia no tiene una traducción propia en otros idiomas y es más aplicable a los países latinos, adquiere universalidad propia al destacar sus aspectos humanos: “El término ‘convivencia’ no deja de tener una implicación multicultural cuando la (*sic*) vinculamos al saber ‘vivir con otros’, ya que la unidad de sentido entre una noción y otra radica más en ‘con’ del ‘vivir’, permitiéndonos el uso alternado del término” (Arias, 2018, p.62)

2.2.4 Diálogo intercultural

Cito a continuación la definición que de este término nos ofrece la UNESCO:

Se refiere específicamente a diálogos ocurridos entre miembros de diferentes grupos culturales. El diálogo intercultural asume que los participantes acuerdan escuchar y entender múltiples perspectivas, incluyendo incluso aquellas celebradas por grupos o individuos con quienes están en desacuerdo. Como lo expresó la UNESCO, el diálogo intercultural anima la disposición a cuestionar certezas bien consolidadas basadas en valores al poner en juego razón, emoción y creatividad para encontrar comprensiones compartidas. (UNESCO, 2017, p.18)

Además de darse siempre en un contexto de respeto mutuo, el diálogo intercultural incluye la práctica de competencias interculturales como la escucha atenta y, consecuentemente, una mayor comprensión psicoafectiva de los conceptos y expresiones culturales del otro. Al realizarse entre individuos más que entre culturas, en el desarrollo del diálogo se enfatiza la interacción de dos personas en co-construcción de saberes y haceres con la esperanza de encontrar soluciones a problemas comunes. “El diálogo intercultural es, por tanto, una herramienta esencial en el esfuerzo de resolver pacíficamente conflictos interculturales, y una condición previa para cultivar una cultura de paz.” (UNESCO, 2017, p.19)

2.2.5 Aprendizaje dialógico

Para que el diálogo entre culturas sea eficaz, y puesto que el principal objetivo es su práctica y desarrollo entre las y los universitarios, se explica aquí la forma cómo se aplica y entiende.

El aprendizaje dialógico es un sistema o enfoque educativo que tiene como principios la comunicación y la interacción de los aprendientes. Sus fundamentos teóricos tienen como base los pensamientos de Paolo Freire cuya Teoría de Acción Dialógica (Freire, 1970) pondera el acto de dialogar con el otro como una forma eficaz de generar “curiosidad epistemológica” y así acercarnos al conocimiento. La experiencia de escucha y de diálogo no se reserva para los expertos en las áreas del conocimiento, sino que se basa en el aprendizaje que da la acción dialógica a través de las experiencias de vida de los actores.

En este diálogo no son más importantes las intervenciones del profesorado debido a su superior estatus en la estructura jerárquica del centro educativo, sino que se valoran las intervenciones en función de la validez de los argumentos que se dan. Esta validez viene dada por el grado en que las aportaciones al diálogo logran acuerdos que mejoran los aprendizajes de todas y todos y así la calidad de la educación. (Aubert et al., 2013, p. 148)

Se parte de la idea de que todos y todas tenemos un conocimiento previo basado en nuestra propia vivencia y como resultado de esta participación e interacción al compartir los saberes propios, los participantes resultan transformados acerca de lo que sabían antes de iniciar este tipo de diálogo. A la seminal teoría dialógica de Freire se le ha acumulado la teoría sociocultural del aprendizaje del pedagogo Vygotsky, quien considera que el aprendizaje logrado hasta el momento previo a la interacción va a desarrollarse como producto de esa interacción, la conocida como Zona de desarrollo próximo. También se ha agregado a este enfoque educativo el fundamento de que a través del lenguaje se llega a acuerdos y se avanza en lograr objetivos comunes expresado en la Teoría de la Acción Comunicativa del sociólogo alemán Jünger Habermas. A todo lo anterior se agrega aquí la contundente explicación de la Guía para las escuelas sobre aprendizaje dialógico de los autores García Yeste y García Carrión (2022):

Recogiendo las aportaciones de las teorías que mejor explican el aprendizaje, el Aprendizaje Dialógico contribuye a dar calidad e igualdad educativa, superar prejuicios y bajas expectativas, generando un aprendizaje transformador, y a facilitar la inclusión social de todas las personas en la sociedad actual (...) Además, el aprendizaje dialógico parte de la premisa que el aprendizaje depende de todas las interacciones que el alumnado tiene, tanto en el aula como fuera de ella en muchos otros espacios. Por lo tanto, busca abrir la interacción y el diálogo ligados al aprendizaje a múltiples personas, incluyendo aquellas que tradicionalmente han

sido excluidas o apartadas de ambientes académicos. Cuantas más personas y más diversas sean las que participen en el aula, más puntos de vista, conocimientos, experiencias y sentimientos se podrán compartir. (pp.12-13)

El aprendizaje dialógico tiene siete principios que orientan la intervención educativa, a saber: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

2.2.6 Mediación cultural

En el MCRE también se habla de las competencias generales que todo aprendiz de una lengua debe adquirir. Dentro de éstas existe la llamada consciencia intercultural, que refiere a contextualizar la cultura de la lengua meta, lo que “supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad (de la lengua meta) desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.” (MCRE, 2001, p. 101)

Dentro de este mismo apartado el MCRE describe las destrezas y las habilidades interculturales esperadas en los aprendices de idiomas, lo que incluye:

La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

La capacidad de superar relaciones estereotipadas. (MCRE, 2001, p. 102)

De esta manera está descrito el concepto de **intermediario cultural** o, como se propone en este trabajo, **mediador cultural**. Aquella tercera persona capaz de interpretar, identificar y expresar, de manera contextualizada, los referentes sociales y culturales de quienes pretenden establecer un contacto o comunicación, pero que no lo logran. No sólo lingüísticamente hablando sino, en particular, socio culturalmente, y a la vez relacionando distintas nociones culturales de dos -o más- mundos, cumpliendo el rol de facilitador de contacto y de entendimiento entre dos o más hablantes o grupos. No es una tarea fácil, puesto que requiere de la voluntad de acercar no sólo distintas lenguas sino también distintas cosmogonías. Como lo señala la profesora Marta Sánchez Castro (2013) en su trabajo sobre Mediación como práctica en el aula de lenguas, recopilado en el XXIII Congreso de lenguas ASELE:

Estamos, sin duda, como ya ha quedado demostrado, ante una actividad compleja que va más allá de la simple traslación de informaciones de una lengua a otra. En ella se hace hincapié en la capacidad de establecer un diálogo entre dos culturas y

su objetivo es el fomento del plurilingüismo y de la pluriculturalidad dentro y fuera del aula de LE. Para alcanzar este objetivo es necesario que el alumno sea capaz de conectar los diferentes aspectos de su lengua y cultura de origen con los de la/las lenguas y culturas meta. Es decir, el mediador debe tener la capacidad de entender y comprender lo ajeno o extranjero y poder efectuar con soltura el antes denominado ‘cambio de perspectivas’. (Sánchez, 2013, pp.798-799)

2.2.7 Ciudadanía intercultural

El diccionario de la RAE dice que el concepto de ciudadanía se otorga a una persona por ser miembro de un país, y que ello implica derechos y deberes que deben ser cumplidos con la finalidad de mantener un comportamiento propio y convivir con otros en civilidad. A este concepto de ciudadanía, la organización española Oxfam propone dirigirlo hacia una interculturalidad o globalidad en los aprendices cuando dice:

En Intermón Oxfam apostamos por educar para una ciudadanía global: educar con la intención que se produzca una transformación progresiva en los valores, actitudes y comportamientos de nuestro alumnado. Queremos fomentar el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano; la defensa del medio ambiente y el consumo responsable; el respeto de los derechos humanos individuales y sociales; la valoración del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos; la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria. (*Hacia una ciudadanía global*, Intermón Oxfam, 2005, p. 3)

Así pues, el concepto se complementa y se adapta a los objetivos del proyecto de construcción de convivencia universitaria. Además, el Marco conceptual y operativo de Competencias Interculturales de la UNESCO incluye este término dentro de su vocablo conceptual de habilidades, y dice que la ciudadanía intercultural actual:

Remite a un nuevo tipo de ciudadano, el requerido para la nueva aldea global. (...) Así como los ciudadanos competentes participan en actividades que ayudan y no obstruyen sus propias ciudades, Estados y países, los ciudadanos interculturales competentes deben tener en cuenta, y mostrar respeto por, un contexto sociocultural y geopolítico continuamente en expansión para sus palabras, hechos y creencias. Tener en cuenta el impacto de las palabras, hechos y creencias de uno sobre aquellos que habitan otras ciudades, Estados y países, ha empezado a ser un elemento básico de comportamiento responsable en el mundo moderno. La ciudadanía intercultural depende de conciliar múltiples identidades y contextos simultáneamente, asumir la habilidad para participar en diálogos interculturales

respetando los derechos de los otros culturales, e idealmente convertirse en un paso hacia la promoción de la paz.” (UNESCO, 2017, p. 20)

2.2.8 El rol del lenguaje en actos interculturales

Cuando un estudiante internacional con recursos limitados en una segunda lengua pretende comunicarse e interactuar con un hablante nativo de la lengua de aprendizaje sin tener éxito, es común que haga uso del inglés -asumida como lengua franca entre ellos- indistintamente del origen de los hablantes. Y, en efecto, es eso lo que con frecuencia sucede entre los alumnos de intercambio provenientes de distintas culturas.

Sin embargo, es también cierto que al hacer uso de manera estandarizada del idioma inglés no se adentra en la cultura de los hablantes de ese idioma en específico, puesto que se recurre a un léxico homogeneizado sin entrar en las sutilezas y especificidades del habla de algún país anglófono en particular. Es común escuchar a franceses, alemanes, asiáticos o latinos expresarse en un inglés fluido, correcto pero plano y sin matices que, por otra parte, los hace entenderse entre ellos, les permite comunicarse, hacer planes, organizar actividades, contarse ciertas anécdotas y ponerse de acuerdo sólo en aspectos generales.

Por ello, al estar en una situación de inmersión en México, aquellos alumnos que logran adentrarse en un mejor conocimiento del idioma español podrán tener una mayor apreciación de la cultura que el idioma mismo les acerca a través, por ejemplo, de los giros idiomáticos, las frases, los dichos populares, del comportamiento y de las actitudes culturales de los hablantes nativos, ya que “al aprender otro idioma, los estudiantes adquieren experiencia, e inevitablemente absorben algo, de una o más sociedades distintas a la suya y a sus prácticas culturales” (Byram y Fleming, 2001, p. 9).

En efecto, se sabe que aprehender² un idioma conlleva significaciones que van más allá de sólo señalar o identificar al mundo de lo objetivo, ya que las sutilezas que se expresan en el nuevo idioma llevan al aprendiz a tener la sensación de pertenencia a un grupo social, aunque éste sea distinto al suyo, “significa aprender los significados, valores y prácticas de dicho grupo, expresados a través del idioma” (Byram y Fleming, 2001, p.10). Es común también, identificar al buen aprendiz de un idioma segundo como aquel que más se acerca a la oralidad y al uso de vocabulario del hablante nativo, cosa que lo hará ser mucho más aceptado e identificado con los hablantes de su nuevo círculo.

De ahí que, generalmente, cuando un estudiante se queda en los márgenes lingüísticos e intenta adentrarse en el conocimiento y la práctica del nuevo idioma no logra incorporarse culturalmente de la misma manera que quien sí supera dichos márgenes. Al mismo tiempo

² Me refiero a la comprensión e integración de la cultura de la lengua que se estudia y no solo a su mera práctica lingüística

que, cuando se da dicha integración, se desarrolla paralelamente en estos aprendices un mejor entendimiento de sí mismos, de su propia naturaleza y de sus propias prácticas culturales. Según Byram y Fleming (2001):

Se aprecia al estudiante consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben, y conocedor de las identidades y culturas de las personas con quienes interactúa. Este “hablante intercultural” (Byram y Zarate, 1994) es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone. (pp. 15-16)

No obstante, es relevante aclarar aquí que no siempre funciona de esta manera, pues la aptitud lingüística no garantizaría un efectivo acercamiento cultural ya que dependerá en última instancia de la voluntad del aprendiente. No es lo más frecuente el que existan alumnos lingüísticamente muy competentes y al mismo tiempo desinteresados en tener un acercamiento cultural, pero los ha habido. Esta situación no contradice nuestra conclusión al respecto de que un mejor conocimiento de la lengua de aprendizaje conlleva a la posibilidad de una mayor profundidad socio cultural del país en que se aprende.

De ahí surge uno de los desafíos en la búsqueda de profundizar los vínculos universitarios interculturales, precisamente: al apoyar intencionadamente a los estudiantes en el desarrollo de su habilidad de habla, pretendemos hacerlos reflexionar y ponderar esta consciencia lingüística, puesto que *la convivencia no es solamente un contenido para aprender o para estudiar sino para actuar* (Miguel Bazdresch, Febrero, 2024, *Modelos para el aprendizaje convivencial*, notas de clase) ya que el carácter convivencial de la persona está asociado a un modo de ser, por lo que deberíamos apelar hacia una educación de las actitudes y en este proceso el rol del lenguaje es primordial.

2.2.9 El papel de la tecnología en ambientes interculturales

En el tiempo presente resulta una obviedad decir que el uso de las redes sociales promueve la comunicación a distancia, acerca y genera información, potencia comunidades de aprendizaje y posibilita el desarrollo de vínculos socio afectivos entre sus usuarios.

Por otra parte, existen desventajas producidas por el abuso de las redes como la distracción y con ello el bajo rendimiento escolar, la sobreinformación, además de la poca o nula verificación de los datos recabados en los medios, así como la falta de profundidad y de cierto sesgo en muchos de los contenidos ahí expuestos. Este último caso casi siempre deriva en el fomento y/o refuerzo de los estereotipos y crea prejuicios tanto individuales como culturales.

En efecto, aunque en algunos casos se aconseja tener precaución con el uso excesivo que de las redes se pueda hacer, la mayoría de los trabajos académicos revisados se decanta por el uso positivo que las TIC ofrecen a la educación (González Coronel, 2023; Díaz Quichimbo, et al., 2022).

Es muy notorio que la mayoría de los alumnos privilegian el uso del WhatsApp como herramienta útil para la comunicación dentro de las clases. Se envían mensajes con información general: citas para excursiones, cambios de fechas, definición de los temas para tratar en las sesiones, información sobre ausencias en clase y eventualmente saludos, fotografías o algún documento interesante para compartir. Esta aplicación y otras como Instagram, Tik Tok y Facebook, son herramientas comunes para enviar mensajes cuyo propósito son simples saludos, invitaciones a eventos sociales dentro y/o fuera del campus, mirar videos breves con contenidos reales de los usuarios nacionales y compartir memes creados por los mismos alumnos.

De esta forma los estudiantes internacionales usan una expresión de comunicación más auténtica, en cuanto a que descubren las expresiones locales y sus referentes culturales en los textos e imágenes recibidos como enviados, además de que entran en contacto con universitarios o jóvenes que no necesariamente pertenecen al campus, ampliando sus círculos de interacción.

En uno de los trabajos revisados sobre *Jóvenes y tecnologías en red*, la investigadora Paloma Sánchez (2021) observa que:

las tecnologías de comunicación son espacios de encuentro y construcción de subjetividades para las y los jóvenes. Esto no niega la existencia de otras formas de estar siendo y habitar el mundo por fuera de ellas, sino que se convierten en un espacio más, quizás el más preponderante. En este sentido, tampoco han desaparecido los medios tradicionales y la relación de las juventudes con ellos. Los medios conviven entre sí como resultado del uso social de las tecnologías. Estos jóvenes los utilizan en función de sus recorridos, sus capitales -sobre todo, económicos y culturales- y por el lugar que ocupan en un contexto de profundas transformaciones socioculturales a nivel global. (p. 16)

Lo anterior reconoce académicamente la relevancia que el uso de las tecnologías ha tomado para las juventudes contemporáneas paralelamente a las formas de contacto tradicionales, por lo que se tendría que poner más atención a estos espacios virtuales cuyos contenidos podrían decir mucho más acerca de los intereses, cambios y mentalidades de los universitarios de hoy en día.

Tal vez y puesto que actualmente muchos usuarios sostienen grupos de chat que pertenecen a distintos círculos sociales o familiares, este dato no sorprenda, pero sí da una orientación sobre los vínculos que los alumnos crean más allá del salón de clases y puede orientar sobre cómo manejar este tipo de información que se cree más de índole personal, más subjetivo. Y sobre si existiera una eventual incorporación de distintos grupos de chat dentro de las dinámicas de intervención universitaria y también sobre la pertinencia/conveniencia de la apropiación de dicha información personal para usos pedagógicos.

Cabe mencionar que, dentro del aspecto tecnológico, según la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, (AUSJAL, 2020), se ha creado *Casa Abierta*, un programa virtual que desde el año 2020 y hasta fecha ha promovido los vínculos internacionales haciendo uso de las tecnologías de la información para generar cooperación académica y movilidad estudiantil.

Hasta aquí se ha descrito los distintos conceptos e ideas relacionados a los modos específicos en que la convivencia está presente en este trabajo y sus actores. Para cerrar este apartado y a manera de sumatoria conceptual, en la siguiente Figura 1 presento el esquema del Marco conceptual de competencias interculturales a desarrollar y promover en alumnos cuando se elaboran propuestas educativas en todos los niveles y que ha sido elaborado por la UNESCO.

Estas competencias tienen sus raíces en los conceptos de cultura y comunicación. Al tronco de este árbol lo mantienen erguido tres fuertes aspectos, los derechos humanos, la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Y partiendo de este tronco surgen cinco extensas ramas que funcionan como operadoras de las competencias: promover, enseñar, clarificar, promulgar y apoyar todas las competencias interculturales, que nacerán y crecerán como hojas del robusto árbol. Las competencias interculturales básicas son las que anteriormente hemos definido, pero como se puede observar, existen otras más y aún podríamos agregar nuevas dependiendo de las necesidades institucionales y/o de distintos contextos culturales.

Para terminar este capítulo, se definen las visiones de la convivencia que delimitan el enfoque de este trabajo.

2.3 ENFOQUES CONVIVENCIALES

La maestría en Educación y Convivencia contiene tres líneas de investigación y generación de conocimiento desde las cuales alcanzar los objetivos de cada TOG, a saber: Aprendizaje y diversidad; Aprendizaje y equidad y Aprendizaje y participación. Esta propuesta de intervención dirigida hacia la idea de educar y educarse en una ciudadanía intercultural toca las tres líneas de investigación consideradas en la maestría en Educación y Convivencia del ITESO. Sin embargo, estaría más orientada a la primera línea ya que su intención se enmarca en un plano que privilegia la educación que valora las diversas identidades y contextos socioculturales de los aprendientes, los alumnos extranjeros y los nacionales.

Tomando en cuenta el diagrama de *Enfoques de la convivencia* propuesto por Fierro y Tapia (2013), que nos muestra dos amplios enfoques en el estudio de la convivencia escolar, este trabajo se enmarca en primera instancia dirigido hacia un Enfoque Analítico ya que pondera aspectos de la convivencia como campo de conocimiento y dentro de éste las relaciones convivenciales como experiencia subjetivada y como fenómeno relacional. Estos enfoques se ilustran en la Figura 2 (página siguiente). Del lado derecho se observa el enfoque analítico desdoblado en dos tipos de convivencia principales, como fenómeno relacional y como experiencia subjetivada. Del lado izquierdo el enfoque normativo-prescriptivo que se desdobra en la convivencia como calidad y como constitutiva de la educación en términos de inclusión, democracia y paz.

En el Enfoque Analítico de la Convivencia destacan como constitutivo primario: “las interacciones cotidianas entre personas, que cobran múltiples formas y pueden ser descritas de diversas maneras. La convivencia escolar, es, antes que un significado objetivado, una vivencia compartida del encuentro y el diálogo con el otro” (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013, p. 81)

Mi proyecto ve a la convivencia como fenómeno relacional porque considera tanto las pautas socioculturales en las interacciones de los sujetos participantes como las interacciones sociales que se ven implementadas por el marco político- institucional de la universidad donde se desarrolla el proyecto: se establece un referente general de actuación y de formas de hacer dentro de la institución. Mi proyecto también se inscribe con una cultura escolar que está conformada por individuos que siguen pautas y conductas ya establecidas además de acuerdos y consensos tácitos de todos los miembros que la integran. Y como punto final, la gestión escolar, pues la universidad se conduce con misiones y objetivos específicos y nos orienta en la obtención de estos bajo un cierto “código escolar”.

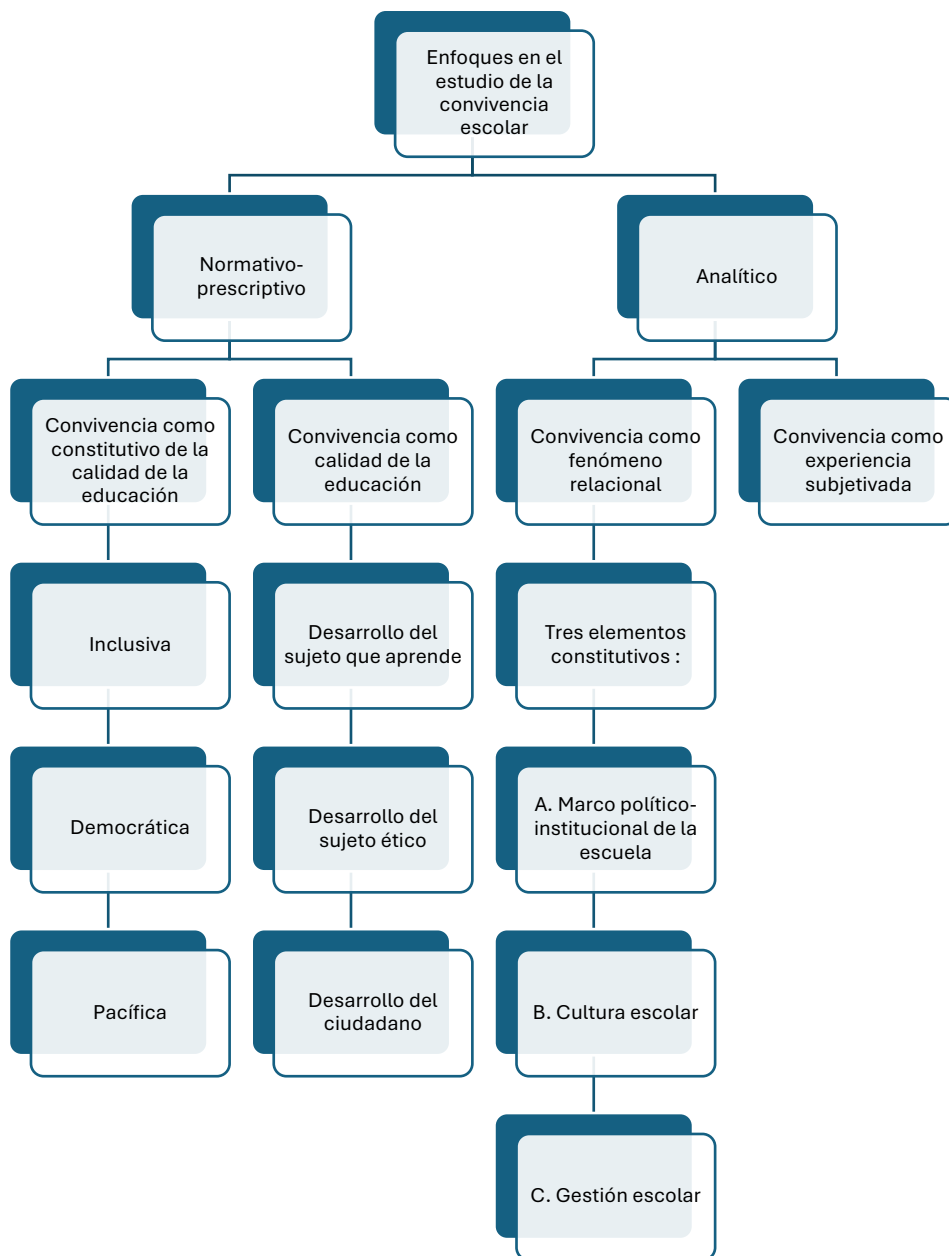
Un aspecto relevante de mi proyecto es que al involucrar a estudiantes internacionales toca mucho la idea de su identidad y se dice dentro de este capítulo sobre el aspecto relacional: “la convivencia produce configuraciones de los sujetos en términos de sus identidades, del sentido de pertenencia, así como de modos específicos en que las personas aprenden a relacionarse con los demás. Nuestra identidad nunca está definida en términos de nuestras propiedades individuales, se construye en el marco de las relaciones dialógicas” (Taylor, 1997, citado en Furlán Malamud y Spitzer Schwartz, 2013, p. 85).

Al respecto de la convivencia como experiencia subjetivada, se dice que los alumnos verán la construcción de su representación en relación con su vida compartida con otros.

En segunda instancia este proyecto también toca el concepto de Convivencia inclusiva y atención a la diversidad porque al trabajar con distintas nacionalidades se crearán espacios de reflexión al respecto de sus diferencias de origen, al reconocimiento y/o el fortalecimiento de sus identidades y ‘al sentido de pertenencia a la propia cultura y comunidad’, puesto que uno de los objetivos es precisamente desarrollar las habilidades ‘para convivir, respetar, valorar y aprender junto con otros, desde su diferencia’ (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013, p. 95)

Figura 2

Diagrama que muestra los dos grandes enfoques en que se basa este trabajo de intervención de convivencia intercultural universitaria para los alumnos de la materia de Diálogo Intercultural del DEL.



Fuente: Adaptado de Fierro, C., & Tapia, G. (2013). *Enfoques de la convivencia*. En A. Furlán Malamud & T. Carol Spitzer Schwartz (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. ANUIES.

En este capítulo se ha revisado el marco teórico que aborda este trabajo. En su primera parte se incluyeron nociones relacionadas con la cultura y luego las distintas definiciones convivenciales que se asumen en él. Además, se mostró una imagen del árbol que contiene las competencias interculturales propuestas desde la UNESCO con el fin de comparar y contrastar las que se analizan y proponen. Al final vimos un esquema que desenvuelve los enfoques convivenciales específicos desde donde se posiciona el trabajo.

En el siguiente capítulo se hablará de todos los actores involucrados y posteriormente se tratará el aspecto metodológico.

3. CAPÍTULO 3: CONTEXTO

3.1 El Modelo Educativo del ITESO AC

A continuación, se retoman algunos apartados de los principios y criterios en los que ITESO orienta los aprendizajes de sus alumnos universitarios y que son una base importante de los objetivos en los que se funda este proyecto de intervención.

En el Modelo Educativo de esta institución, dentro el apartado **B1.1** correspondiente a **los saberes universitarios y profesionales**, se menciona que tanto el desarrollo ético y moral y construcción de la propia identidad (saber número 1) como el aprender a vivir en y para la diversidad (saber número 4):

son comunes a todos los programas educativos, tiene un carácter eminentemente transversal. Dicho de otra manera, el ITESO aspira a que los saberes generales estén presentes en todos los espacios y ámbitos de la universidad y, en consecuencia, apuesta por lograr que, en cada clase, de cualquier carrera, de cualquier disciplina, se aborden. (Modelo Educativo del ITESO, p. 17)

También, en dicho Modelo Educativo, en la sección **D.3** relacionada a **la gestión docente**, la cual debería estar centrada en el estudiante y su proceso de aprendizaje, se dice que:

la propuesta educativa requiere de un docente que, de forma intencionada y reflexiva, propicie las condiciones para integrar los saberes universitarios entre sí y éstos con los profesionales, a partir de la anticipación y puesta en práctica de situaciones de aprendizaje, que posibiliten el desarrollo de los estudiantes en ambas direcciones. (MEI, p. 35)

Así que, “desde esta perspectiva, el profesor no sólo se concibe como un ayudante y facilitador, sino como un miembro más de una comunidad que aprende” (MEI, p. 36)

La orientación que se asume en el docente como un facilitador es uno de los conceptos que se propone desarrollar dentro del proyecto TOG con el término de **mediador cultural**, el cual mantiene perspectivas semejantes, pero con habilidades interculturales agregadas, conscientes e intencionadas.

Finalmente, en el apartado **A2** sobre Las orientaciones fundamentales, se dice que “el ITESO intenta ser ante todo una universidad: lugar en que confluyen todos los miembros de la comunidad universitaria para la búsqueda de la verdad, para la creación y transmisión de la

cultura y para la aplicación de la verdad descubierta a formas experimentales de convivencia cada vez más humanas y justas.” (MEI, p. 10). Lo que, indudablemente, sostenemos e intentamos promover con este trabajo.

3.2 Internacionalización e interculturalidad en ITESO

En la actualidad las principales universidades mexicanas, tanto públicas como privadas, tienen dentro de su oferta académica diversos programas de intercambio internacional, lo que no sólo responde a una necesidad institucional de formación educativa con miras a que sus estudiantes realicen una estancia en el extranjero para contrastar y compartir programas de estudio sino también son una respuesta a la imperante necesidad que la globalización cultural y académica requiere para una completa profesionalización de los universitarios de este país.

Por otra parte, en años recientes la universidad jesuita del ITESO ha emprendido distintos esfuerzos orientados hacia la participación de toda su comunidad proponiendo diversas acciones que impulsen y construyan maneras novedosas e incluyentes de construir convivencia. Algunas de esas propuestas, que son abiertas y gratuitas, a las que se invita a participar son: comunidades de saberes, diálogos sobre y desde la diversidad, comunidades lectoras, diálogos para la construcción de la paz, el estudio y aplicación del paradigma pedagógico ignaciano, entre otras más.

También, desde el año 2019 existe una Comisión Intercultural la cual diseñó un documento para la atención a estudiantes provenientes de comunidades indígenas³, que otorga becas a alumnos indígenas y afromexicanos; existen varios PAP's (proyectos de aplicación profesional que todos los estudiantes deben cursar en el último año de su carrera) que contienen practicas interculturales y, de hecho, uno que tiene contacto directo con comunidades originarias de Jalisco y Nayarit.

En adición, desde la oficina de Internacionalización, se han desarrollado iniciativas de colaboración académica como el **COIL, Collaborative Online International Learning**, proyecto que conecta a alumnos y profesores de distintas universidades con el fin de elaborar proyectos educativos realizados con trabajo colaborativo. Otra figura escolar más reciente que promueve acciones relacionadas con el tema intercultural, y la que más compete a este proyecto TOG, es el **Certificado de competencias interculturales e internacionales (CCII)**, el cual se otorga a los alumnos interesados una vez concluida su

³ Políticas y lineamientos para la atención de estudiantes provenientes de comunidades indígenas, campesinas y rurales. Elaborado por la Comisión Intercultural. ITESO, agosto, 2019.

participación en distintas áreas del currículo de su respectiva carrera, y al haber reunido 20 puntos como mínimo, si presentan materias o actividades donde habrán practicado estas habilidades: la clase de Interculturalidad -versión inglés o español-, tomar materias COIL, participar en intercambios académicos, tomar cursos del verano internacional, son algunos ejemplos para reunir el puntaje. (ITESO, 2022, Certificado de Competencias Internacionales)

Una opción más proactiva que da puntos a los estudiantes de ITESO para obtener el CCII es su participación como acompañantes de los estudiantes internacionales dentro del **Buddy program**. Los *buddies/acompañantes* se comprometen a acompañar y ayudar a los alumnos internacionales en su adaptación y asimilación a la cultura de México y a la vida universitaria. Su participación es voluntaria, no remunerada, y además son ellos su primer contacto y se pretende figuren como una especie de representantes del ITESO. Para este proyecto la figura del acompañante representaría el concepto del **mediador cultural**, aunque no sería ni será la única, pues a lo largo de su estancia los estudiantes internacionales se relacionan con infinidad de amistades y generan muchos contactos. Generalmente, los acompañantes son los principales interesados en realizar un intercambio estudiantil o ya lo han hecho. Varios de ellos han sido alumnos de la materia de Diálogo Intercultural y han otorgado valiosos testimonios sobre la relación y los aprendizajes obtenidos a través de este programa.

3.3 El Departamento de Lenguas

El Departamento de Lenguas del ITESO, realiza sus propias actividades orientadas al desarrollo de las competencias comunicativas interculturales. En particular, en la coordinación del área de inglés existe el **Programa Inmersión Dual Virtual (IDV)**, que consiste en realizar prácticas orales entre pares en colaboración con diversas universidades de los Estados Unidos, principalmente, y de América Latina. La oficina de español, por su parte, mantiene actividades grupales entre alumnos extranjeros y estudiantes nacionales con la intención de profundizar la convivencia y hacer conexiones valiosas entre ellos; existen recorridos fuera del campus a lugares atractivos y culturales como el Bosque La Primavera, La casa Iteso Clavijero, la Isla de Mezcala, entre otras excursiones. Sin embargo, no han sido dinámicas sistemáticas ni se ha mantenido como un programa permanente, además de no estar plenamente intencionadas al desarrollo de las competencias interculturales.

Por lo tanto y dado que uno de los actuales proyectos de ITESO se orienta a lograr una óptima capacitación en las competencias interculturales de los y las estudiantes con el fin de fomentar la internacionalización de sus respectivas carreras, de su formación académica

y su desarrollo socio afectivo, existía un punto de enlace perfecto para proponer actividades dirigidas a coadyuvar en estos propósitos institucionales, así como también que fomentara la educación para **la ciudadanía intercultural** en los participantes nacionales como internacionales, lo que ha sido la intención de este TOG.

3.4 Las materias a mi cargo en el Departamento de Lenguas

Dentro de la sección de Español para Extranjeros del Departamento de Lenguas, regularmente tengo asignadas dos materias: Español para extranjeros en niveles intermedios (B1-B2) y otra en nivel avanzado (C1). La materia de idioma español no es estrictamente obligatoria para ellos porque algunos alumnos tienen la opción de tomar todos sus cursos en inglés, pero si el nivel de comunicación de los alumnos es básico es altamente recomendable el cursarla. Se ofrece cuatro días a la semana y tiene programadas cuatro actividades extra-aula durante el semestre que son obligatorias.

Además de estas dos clases existe una materia llamada 'Diálogo Intercultural con México' que también depende de este Departamento de Lenguas, la cual normalmente se ofrece una vez al año. Esta clase es una materia complementaria y está dirigida tanto a alumnos mexicanos como extranjeros. De hecho, debe incluir ambos tipos de alumnos para llevarse a cabo, pues la finalidad es la convivencia intercultural internacional y nacional, y es la clase en la que decidí aplicar este proyecto de intervención de la maestría. Es otra asignatura dentro del ITESO que lleva en su título la palabra interculturalidad además de las que están a cargo del Departamento de Formación Humana.

A lo largo de mis años de experiencia trabajando con y para extranjeros, he podido relacionarme más profundamente con distintos aspectos de la cultura de los alumnos: valores familiares, creencias religiosas, opiniones políticas -o su postura apolítica-, prejuicios, hábitos alimenticios y de estudio, entre otros. Desde mi perspectiva encuentro en esta información aspectos a favor y otros en contra para generar vínculos interculturales con los estudiantes mexicanos, dependiendo del ámbito y el contexto en que se desarrollen.

No obstante, los pros y contras en relación con las posturas de los alumnos, el reconocimiento y el respeto a la diversidad en tan distintos temas socio-culturales han hecho aproximarme a un nivel más significativo a los alumnos y lograr su reconocimiento y su confianza, valores éticos que considero indispensables para intentar tender puentes socio afectivos reales con mis alumnos, tal como el doctor Juan Larraín, lo expone:

Un primer elemento que es central para la convivencia en cualquier comunidad o grupo de personas es la confianza tanto en la institución que nos acoge como también, y de forma muy importante, la confianza entre las personas que componen dicha comunidad” (Larraín C., J. 2024, p.80)

3. 5 La materia de Diálogo Intercultural con México

Esta es una materia que depende del Departamento de Lenguas y surge como una asignatura alternativa de carácter complementario para aquellos alumnos extranjeros cuyo español es mayor o equivalente al nivel B2. De acuerdo con el MCRE este nivel muestra suficiencia en competencias orales, escritas y de comprensión de lectura requeridas para interactuar eficientemente con alumnos mexicanos.

Originalmente la clase se ofrecía sólo a los alumnos internacionales como una manera de acercarlos más a la cultura mexicana y a sus diversos aspectos socio culturales a través de la revisión y discusión de textos de autores reconocidos en el campo teórico de la identidad nacionalidad desde un enfoque antropológico. Sin embargo, muy pronto fue muy claro que sería una buena idea integrar a alumnos nacionales interesados también en profundizar en cuestiones de mexicanidad y ahondar en áreas de la interculturalidad del territorio nacional. Aquí un párrafo de la Guía de aprendizaje de Diálogo Intercultural con México, (2024):

Diálogo Intercultural con México es un seminario en idioma español que pretende ser una exploración abierta de la vida social y cultural en México dirigido a comprender su diversidad, sus contradicciones y sus particularismos, además de ponderar la pulsión de sus aportaciones culturales profundas. El programa ha sido formulado para propiciar ese diálogo entre alumnos extranjeros de diversas carreras que visitan nuestro país, alumnos nacionales de intercambio que también nos acompañan y algunos alumnos del ITESO a quienes les interesa conocer, analizar y reflexionar sobre México más a fondo. (ITESO, 2024)

Actualmente con la materia a mi cargo el enfoque sigue estando dirigido hacia reflexionar sobre cuestiones de cultura e identidad, pero se ha abierto a discutir las identidades como un concepto más global. Y un nuevo enfoque se orienta a la construcción de puentes convivenciales y de intercambio de puntos de vista en temas de actualidad social, política, educativa, religiosa, familiar, etcétera. La intención es:

crear el ambiente y los ejercicios necesarios en el aula que posibiliten y legitimen la incorporación de prácticas y vivencias que los alumnos traigan del medio circundante, ligadas a sucesos, viajes y escenarios reales extra-muros o bien, que resulten de las propias indagaciones, investigación documental o empírica, de sus

observaciones *in situ*, así como de las visitas que realicen a lugares específicos. (ITESO, 2024)

Aunque no fue un objetivo explícito dentro de este TOG, los resultados arrojados del trabajo de intervención servirían también para reorientar y actualizar dicha materia y definir nuevos objetivos específicos dirigidos mayormente a la construcción de habilidades interculturales y de convivencia universitaria.

3.6 Los participantes: perfil de los estudiantes

Todos los alumnos de la materia de Diálogo intercultural con México del período de otoño 2024 aceptaron participar en esta intervención. Fueron 17 estudiantes en total: 5 alumnos mexicanos, 4 holandeses, 4 franceses, 1 de origen mexicanoamericano, 1 asiático-americano y 2 alemanes. Las carreras que ellos hacían variaban mucho, estudiaban desde Ingeniería civil, Relaciones Internacionales con enfoque en América Latina, Gestión Cultural, Estudios Sociales y Derecho. La mayoría de ellos se encontraban cursando el segundo año de su carrera y tres de ellos ya en su cuarto año. Todos los chicos internacionales participantes sólo tenían estancia de un semestre.

Se podría pensar que al ser una materia complementaria los alumnos inscritos estarían relativamente interesados en el tema de la misma, pero no siempre es así. Muchos de ellos la registran como su última opción después de verificar sus horarios disponibles y resulta ser el horario el que mejor se les acomoda (la clase se realiza dos veces por semana y equivale a 8 créditos). Esto significa una condición especial de grupo y un reto para el profesor, pues algunos de los estudiantes se inscriben a la clase sin auténtico interés.

Lo que, por otra parte, nunca ha derivado en un resultado negativo y, de hecho, se puede decir que las experiencias y aprendizajes expresados al final del curso han sido en general de positivos a muy positivos. Los alumnos descubren y reconocen desde el inicio que todos tienen algo o mucho que aportar desde su propia esencia y experiencia de vida, desde su origen y cultura.

Además, generalmente los estudiantes internacionales están en buena disposición de compartir experiencias, a veces con más confianza que los alumnos nacionales. En algunas ocasiones para las actividades extra-aula se invitó a participar a otros alumnos internacionales que no estaban inscritos en la clase y quienes participaron con gusto, pero no fueron contemplados en los registros testimoniales.

3.7 Proceso de recepción de los alumnos de intercambio

Para realizar una estancia de estudios en ITESO los alumnos reciben información previa directamente en sus correos personales o a través de su departamento de intercambio. Además, se les invita a inscribirse en el *'buddy program'* mediante el cual se les asigna un compañero local quien les dará la bienvenida y los auxiliará durante sus primeros días en la ciudad en sus necesidades básicas cotidianas y con el idioma en caso de necesitarlo. Los acompañantes están invitados a darles acompañamiento durante todo el semestre, por lo que en ocasiones se crean lazos de amistad entre ellos.

También, desde el año pasado, la oficina de intercambio junto con becarios y acompañantes inició reuniones tipo picnics una vez por semana para mantener contacto entre los chicos y “para fomentar la convivencia durante el semestre”. Asimismo, la coordinación intenta llevar a cabo eventos a lo largo del semestre y al final del mismo programa una actividad de retroalimentación con los alumnos, pero a decir de la coordinadora, no se ha mostrado mucha asistencia en estas dinámicas ni mucha consistencia participativa en los picnics: “no hemos tenido mucha participación de los alumnos”.

La información anterior se obtuvo mediante una entrevista con preguntas pre formuladas (ver el anexo 1) que envié por correo electrónico a la coordinadora de la oficina de intercambio, PC.

3.8 El escenario de la intervención

El espacio en el que se llevó a cabo esta intervención educativa fue el área regular de encuentro con los estudiantes de mis clases de idioma español: el aula. Por ello, principalmente las acciones se realizaron dentro de la sala correspondiente, pero la ubicación varió en pocas ocasiones y se movió a la Sala de cine de la biblioteca, la Galería Universitaria, por ejemplo, y en algunos espacios fuera del campus como El Bosque de la Primavera y el Sitio arqueológico Guachimontones, donde se propuso la actividad del día.

Dado que este proyecto se dirigió especialmente a un grupo de alumnos se encontró natural llevar a cabo las acciones participativas dentro del aula. Las dinámicas propuestas fueron principalmente registradas en papel, audio y fotografías a manera de respuestas directas de los estudiantes, de las cuales se obtuvo un análisis posterior que veremos en el siguiente capítulo.

4. CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

Los objetivos de este proyecto de intervención educativa están dirigidos a los estudiantes de intercambio internacional, así como a los alumnos mexicanos de la universidad de ITESO que interactúan con ellos. El interés principal es fomentar las competencias universitarias convivenciales en esta comunidad escolar, independientemente de los alumnos que se inscriben a las clases de Interculturalidad. Sin embargo, son los estudiantes que se encuentran en la clase de Diálogo Intercultural con México con quienes se ha realizado la intervención educativa, al ser un grupo más focalizado y controlado.

4.1 Herramientas para recopilar información e informantes iniciales

Para la obtención de datos relativos a los objetivos de la intervención se aplicaron los siguientes instrumentos: dos entrevistas directas a estudiantes de intercambio internacional, una entrevista directa a una asistente de la oficina de internacionalización, una entrevista estructurada vía correo electrónico a la coordinadora de internacionalización, un formulario de 14 preguntas para los estudiantes de la clase *diagnóstico* de Diálogo Intercultural con México y un posterior 'grupo focal' con la misma clase basado en diez preguntas pre estructuradas. Además, se utilizó la técnica de observación no participante.

Todos los informantes son adultos, en promedio de edad de 22 años, y en su mayoría estudiantes de pregrado que se encontraban en promedio a la mitad de su carrera. Los alumnos internacionales entrevistados provenían de Alemania, Holanda, Francia y de los Estados Unidos; los alumnos mexicanos son de la ciudad de GDL, una chica mexicoamericana, y otra del municipio de Tepatitlán.

4.2 Recuperación de la experiencia previa

Con el objetivo de confirmar y reformular tanto la premisa como los objetivos de este TOG, antes de realizar el plan de acción, la intervención misma, se llevó a cabo un sondeo previo con la clase de *Diálogo Intercultural con México* de la sesión de la primavera de 2024. El formulario de sondeo constó de 14 preguntas, doce de las cuales fueron abiertas y sólo dos con opciones (ver el anexo 2). Las respuestas de estas dos preguntas fueron que la mayoría de los estudiantes internacionales tiene un acompañante y que a la mayoría de ellos les gustaría realizar actividades de interacción con compañeros de otras clases diferentes a la suyas.

En seguida detallaré algunas de las respuestas obtenidas. Varias de las frases citadas de los estudiantes son respuestas que están consignadas por escrito en los cuestionarios y no están en los anexos.

Aunque la respuesta de cómo es su relación con los acompañantes fue positiva, pues mantienen relaciones cordiales y amables, en otra respuesta manifestaron que las personas con quienes más se relacionan en la universidad son sus compañeros de carrera, con los que -fue otra de las respuestas- estudian, salen a comer, a bares o fiestas. Por otra parte, muchos de ellos manifestaron querer realizar más actividades de integración, hacer salidas de índole cultural y gastronómico, además de visitas a sitios turísticos.

A la pregunta de si se han sentido ofendidos o rechazados dentro de sus interacciones con otros compañeros hubo un par de respuestas interesantes, una de ellas proveniente de un alumno nacional quien mencionó haberse sentido utilizado por su par internacional pues, desde su óptica: “sólo nos ven como si fuéramos trabajadores y no quieren relacionarse con nosotros o a veces sí, pero lo hacen más por obligación y no les nace de ellos invitar a los mexicanos, sólo se llevan entre ellos” (testimonio escrito); otra respuesta relevante es de una alumna internacional quien manifestó sentirse en ocasiones “fuera de lugar” (testimonio escrito) o de estar en un lugar al que no pertenece.

Sobre si los estudiantes internacionales sienten que su presencia no se aprovecha al máximo dentro del campus, las respuestas fueron algo indirectas, pues algunos manifestaron no estar tan involucrados en las actividades extracurriculares en el campus, otros dijeron que no tenían mucho que aportar porque los mexicanos ya conocen suficiente sobre su cultura y que además “estoy aquí para aprender más de otra cultura más que para compartir mi cultura” (testimonio escrito). En otro caso una de las alumnas comentó que para aprovechar su presencia se podría “preguntar al final del semestre cuáles fueron las diferencias más grandes entre su cultura y la cultura mexicana, hacer una plática, una presentación o un video” (Anexo 5, SS-02, transcripciones).

Por otra parte, la respuesta de un alumno nacional enfatizó la falta de acercamiento de los chicos internacionales a la interacción, a la participación y a tener un mejor conocimiento del idioma y de las tradiciones del país. Con todo este contraste, la observación de otra entrevistada al respecto fue que “yo sospecho que hay más interés de los extranjeros que de los propios mexicanos porque uno llega con menos prejuicios con más cariño hacia la gente en general, y creo que cuando uno se integra más a la sociedad entiende cómo funciona todo y yo percibo que los extranjeros llegan con mucha apertura, mucha

curiosidad para la cultura mexicana en sí y todo lo que implica” (Anexo 5, CH-03, transcripciones)

Sin embargo, la mayoría de las respuestas de los alumnos de intercambio fueron positivas al responder si sienten que han aprendido algo valioso de su estancia en el país: “la cultura del bienestar en ITESO, descubrir eso me ayuda a cambiar mi estilo de vida, disfrutar más la pedagogía en ITESO (que) es muy diferente a Francia” (testimonio escrito). A la misma pregunta alumnos nacionales dijeron que “cuando P está platicando con alguien no usa el celular, ese hábito me gusta, o cuando está comiendo no lo usa, hay que convivir más y no usar el celular tanto, ya voy a empezar a hacerlo para no ser un maleducado, no me había dado cuenta y él se me quedaba viendo” y también “(ellos) como extranjeros viajan mucho, les gusta como turistar, eso me gusta, voy a empezar a hacerlo yo también” (testimonio en audio no transcrito).

En cuanto a un aspecto difícil de incorporar de los hábitos de los chicos mexicanos, se refirió a los aspectos idiomáticos de la lengua española y otra respuesta refirió a la fuerte costumbre de los jóvenes mexicanos de tomar cervezas para socializar, algo que no siempre ven bien algunos alumnos internacionales que no están acostumbrados a ingerir alcohol para convivir, o no lo hacen siempre.

Otra reacción interesante sobre la dificultad de adaptación fue la actitud de parte de los mexicanos de no ser tan directos en sus opiniones “al principio sí, porque tenía que acostumbrarme al hecho que *estaba* demasiado honesta a veces. La mayor diferencia es la honestidad, decir lo que quieres decir y no dar vueltas; (ahora) yo doy vueltas, yo *estaba* demasiado honesta y a veces no hay necesidad de ser muy honesta. A veces vas a ‘*hacer dolor*’ en los sentimientos de otra persona, no es necesario si no vas a ver a esta persona nunca más en tu vida” (anexo 5, SS-02, transcripciones).

Al respecto de cómo notan que las relaciones entre alumnos de distintas culturas son respetuosas e incluyentes todos dieron respuestas similares al mencionar la escucha atenta, pacífica y respetuosa como una de las muestras. La tolerancia fue un valor que también mencionaron. Lo que, en términos generales, habla de que todos son conscientes de la necesidad de mantener valores básicos de respeto y escucha para iniciar una interacción.

Sobre la presencia de los estereotipos culturales en los alumnos mexicanos se mencionó que sí existe y que es fuerte, pero también reconocieron que aprender de la cultura del otro ayuda a su erradicación y enriquece su percepción socio cultural. En la última pregunta al respecto de en qué medida se sienten valorados aquí en México, los alumnos de

intercambio mencionaron que sí lo sienten y lo notan al ser escuchados en clase y al recibir palabras y muestras de cariño en sus casas de acogida o en otros espacios.

4.3 Consideraciones Éticas

Todos y todas los y las informantes de esta etapa del diagnóstico estuvieron de acuerdo en aportar información de manera voluntaria, anónima, con libertad, con honestidad, sin presión y sin ninguna consecuencia negativa en caso de no tener interés en participar, lo que, por otra parte, no sucedió.

El entrevistador tuvo el cuidado de no dirigir las posibles respuestas, darles tiempo y espacio a todos para razonarlas y verificar, a través de la interacción, la autenticidad de estas. Las entrevistas se grabaron y se transcribieron con su permiso y se les solicitó un consentimiento por escrito (anexo 6) para poder utilizar las respuestas con fines de investigación, pues todos y todas, tuvieron conocimiento del objetivo de las entrevistas y el valioso aporte que significaría la decisión voluntaria de participar en este proyecto.

Finalmente, se cuidaron los protocolos de confidencialidad y de anonimato al abordar asuntos personales o que pudieran ofender o lastimar susceptibilidades.

4.4 Instrumentos y planeación para la intervención

Como consecuencia y dando seguimiento a las respuestas del **diagnóstico inicial** con los alumnos que cursaron la materia de Diálogo durante la primavera 2024, y después del anterior preanálisis, se dio paso a la intervención en sí con el grupo correspondiente a otoño de la misma materia y del mismo año.

Pare ello, se aplicaron los siguientes instrumentos metodológicos:

- ✓ Un cuestionario inicial impreso de 20 preguntas estructuradas (13 abiertas y 7 con opciones de escala)
- ✓ Un cuestionario final impreso con las mismas 20 preguntas estructuradas, pero adaptadas al final de la experiencia (sólo se omitió la primera pregunta)
- ✓ Un diagrama inicial basado en el método de análisis estructural simbólico
- ✓ Un diagrama final basado en el método de análisis estructural simbólico
- ✓ Un plan de 10 actividades intencionadas a realizar con los estudiantes (anexo 7)
- ✓ Observación no participante

4.5 Los cuestionarios

Los cuestionarios aplicados al inicio y final de la intervención contienen básicamente la misma serie de preguntas aplicadas al grupo anterior de la primavera, pero se añadieron 6 preguntas más que indagaban sobre probables conclusiones acerca del fin de su estancia, el cumplimiento o variación de objetivos y/o aprendizajes inesperados. Las respuestas me permitieron conocer las expectativas y metas iniciales de los estudiantes en aspectos académicos y socio culturales, las dinámicas de interacción entre ellos y sus compañeros mexicanos y sus intereses particulares.

Además, estos cuestionarios nos sirvieron para valorar los escenarios óptimos y/o negativos al respecto de los alcances en las expectativas de los estudiantes, específicamente vivenciales, durante su estancia en el país y sobre su percepción de obstáculos en el desarrollo de vínculos interculturales con su entorno.

Las respuestas de ambos cuestionarios fueron analizadas e interpretadas según la metodología conocida como **análisis estructural simbólico** y que se presenta y detalla a través de un diagrama más adelante en este capítulo.

4.6 Fundamentos metodológicos

A continuación, se describen los tres sustentos metodológicos que se consideraron para este proyecto de intervención.

En primera instancia, el método elegido para explorar sobre la problemática detectada, sus causas, consecuencias y posteriores propuestas de acción surge del manual *Metodología para la planeación orientada a impactos y efectos directos (2020)*. En la primera parte del manual, Héctor Morales, el autor, explica el concepto de la matriz llamada Árbol del problema, que fue empleada en el primer capítulo de este trabajo. En este modelo de matriz se describen la problemática observada, las causas de esta y se infieren las consecuencias negativas que conlleva mantener la situación. Posteriormente, dentro de esta metodología, se elige la planeación que mejor convenga de acuerdo con cada problemática y a partir de ahí se proyectan métodos de intervención que lleven a observar impactos positivos y, en lo posible, efectos directos que alivien el problema.

En el manual se indica que en la etapa de la planeación se formulan las acciones tanto sustantivas como procedimentales pero que en ambos casos “comparten un desafío común: la generación de una imagen futura de un estado de cosas” (Morales, 2020). Posteriormente se señala que existen dos grandes categorías de planeación, aquellas centradas en el sujeto de la acción y las que se orientan a la transformación del contexto. Para ambos casos se desarrollan esquemas de monitoreo y de seguimiento a los objetivos

que se plantea como auxiliares para la mejora de la problemática bajo la llamada teoría del cambio que, a decir de Morales:

La teoría de cambio expone los supuestos del actor sobre la relación existente entre las acciones propuestas y los efectos que se esperan observar al final de un proyecto, de modo que dichos cambios o efectos modifican positivamente el problema original. (Morales, p. 28)

Aunque el manual se enfoca más en proyectos que pretenden tener una incidencia social, el esquema metodológico funciona para desarrollar proyectos que desean impactos positivos dentro de una problemática de menor escala como en un pequeño grupo social, o como en este caso entre grupos sociales como los universitarios. De ahí que se haya iniciado este trabajo bajo estos parámetros. El manual también habla de indicadores que se deben ir observando con el fin de verificar resultados positivos de corto y mediano plazo, acordes con el impacto de cada proyecto.

A partir de aquí, se eligió un método que ayudara a evaluar los indicadores observables una vez realizadas las intervenciones planeadas para el TOG: **el método de análisis cualitativo de datos**. Este método busca interpretar significados, patrones y hacer conexiones en datos que no representan números. Cuando los docentes se encuentran en el papel de investigadores deben auxiliarse de teóricos que sí lo son, y para ello se retoman aquí las palabras del investigador Antonio Latorre en su libro *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*, que fundamentan la labor de los profesores como investigadores:

Se brinda al profesorado la posibilidad de identificar problemas o dificultades en su práctica docente, indagarlos, reflexionar sobre los mismos y, sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora de las prácticas educativas propias de las instituciones educativas. (Latorre, p. 12)

Este segundo sustento metodológico usado para este trabajo tiene como base el que cualquier docente que pretenda desarrollar su profesión, mejorar su currículo o mejorar programas educativos a través de una serie de actividades al interior del aula -que serán evaluadas, reflexionadas y “sometidas a cambio”-, intente realizarlo bajo un marco mejor organizado y guiado que le augure éxito en dichos cambios. A este proceso Latorre le llama investigación-acción: “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa con la finalidad de la mejora educativa a través de ciclos de reflexión y acción” (Latorre, 2005)

Como consecuencia se elabora un plan de acción estratégico que equivale a la etapa de la intervención dentro de la maestría en Educación y Convivencia del ITESO. “El plan o intervención se apoya en la comprensión obtenida del diagnóstico de la situación y de la revisión documental, en contraste con la acción como resultado del hábito, opinión o mero conocimiento” (Latorre, 2005). Además, dicha acción o intervención será informada, comprometida e intencionada.

Por otra parte, la investigación acción tiene entre otras ventajas ser participativa y colaborativa, además de que crea comunidades autocríticas e implica registrar, recopilar y analizar los propios juicios e impresiones en torno a lo que está sucediendo en la problemática detectada. El autor propone tres acciones específicas mediante las cuales se puede recoger información relacionada a la problemática: observar (poner atención a los efectos o cambios), preguntar (a los actores mismos y otros involucrados generando crítica dialéctica) y analizar (análisis que incluye audios, videos, entrevistas, reportes, cuestionarios y todo tipo de material documentado).

Una propuesta más que se retoma de esta metodología se refiere a los instrumentos para recoger la información, la cual logrará “reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar (...) a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar y analizar” (Latorre, 2005, p. 53)

Dado que los objetivos de este trabajo giran en torno a la interculturalidad universitaria, a ponderar y analizar las visiones culturales que los estudiantes tienen de sí mismos y entre unos y otros, este método de investigación-acción que se refleja en el análisis cualitativo de datos figura como un buen método para explorar las narraciones individuales y los significados subjetivos de las experiencias de cada alumno. Se generan temáticas recurrentes (estructuras narrativas) en las respuestas a test y cuestionarios que se triangulan con las entrevistas y se correlacionan con la observación participante del docente.

El tercer método teórico del que este trabajo se ha auxiliado para recoger la información y su posterior análisis es el **de la interpretación estructural simbólica**, método utilizado por las ciencias sociales y por los estudios literarios para analizar la relación entre la cultura y los elementos simbólicos que se encuentran contenidos dentro de ciertos esquemas o determinados marcos socio estructurales. La idea fundamental en este método de interpretación es que tanto los símbolos como las expresiones de la cultura están relacionados internamente y se vinculan estrechamente con el contexto social que los produce.

Este método de análisis parte de las ideas que el teórico ruso Vladimir Propp propuso en su trabajo seminal *Morfología del cuento* de principios del siglo pasado. En su investigación Propp analiza un corpus vasto de cuentos populares rusos y realiza una categorización detallada sobre las narrativas que se reiteran o se repiten en ellos a pesar de tener distintas temáticas. Después de identificar 31 funciones narrativas en estas historias les dio un orden lógico y creó una gramática de la narrativa de ficción o de fábulas, separando así las estructuras de los temas: funciones narrativas (hacen avanzar y desarrollar la historia) y roles de los personajes (héroes, villanos, ayudantes, etcétera) (Propp, 2008).

Posteriormente, dentro del área de la crítica y los estudios literarios, el método fue muy utilizado durante los años setenta y ochenta en los trabajos de los estructuralistas franceses. En particular, el teórico A. J. Greimas creó la llamada semántica estructural como método para la interpretación de discursos narrativos, contenido en su trabajo *Semántica estructural. Investigación metodológica* (1966). Este teórico desarrolló un modelo de actantes que generaliza las funciones de los protagonistas y los antagonistas en los relatos, además de otorgar funciones inherentes a otros actantes como objetos, espacios o animales, lo que permitió generar un sistema de signos que deviene en un análisis estructural.

Para el análisis de los datos obtenidos en las herramientas de recolección: los cuestionarios aplicados a los estudiantes de la materia Diálogo Intercultural, se utilizó este método, pero el proceso se basó principalmente en el trabajo académico *Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural* (1995), del profesor chileno, Sergio Martinic⁴, quien ha usado este método en contextos sociales con jóvenes, y en el que expresa:

En todo sistema simbólico, la percepción de sí mismo se relaciona con elementos que se desean o que se rechazan, comprometiendo afectivamente las acciones y recursos de los actores. Así entonces, el sistema simbólico descansa en una alternativa existencial para el sujeto, donde se define socialmente un modo de ser positivo deseado (S+) que, al mismo tiempo, se opone a otro negativo no deseado (S-). (Martinic, p.321)

En adición, el profesor Martinic afirma que “las representaciones sociales constituyen conocimientos compartidos y elaborados socialmente para aprehender lo real y dar sentido a las practicas cotidianas de los individuos”, por lo que se avoca a demostrar que las demandas por la educación en la sociedad responden a modelos simbólicos. Así que,

⁴ Antropólogo, PhD (U. Catholique de Louvain), investigador del Centro de Investigaciones y desarrollo de la educación (CIDE) y profesor del Programa de Doctorado de la Facultad de la Pontificia Universidad Católica.

después de tener acceso a diversos documentos y sostener grupos de discusión con mujeres de clases populares urbanas (las madres de los jóvenes del estudio) el profesor chileno construye una estructura de oposición en los jóvenes de la investigación: “La educación garantiza la posibilidad de ser alguien en la vida (S+). No tener educación, en cambio, es ser un cero a la izquierda (S-)”. (Martinic, 1995, p. 321)

4.7 El método simbólico aplicado a los universitarios de la clase intervenida de Diálogo

Siguiendo esta línea de ideas, se puede sostener que las opiniones que los estudiantes universitarios tienen sobre distintos temas tanto personales como sociales atraviesan invariablemente por su identidad y por la percepción que tienen de ellos mismos. Generalmente, los alumnos se encuentran en una etapa de vida en la que, de cierta manera, están dispuestos a romper esquemas, preconcepciones y paradigmas socio culturales. Aunque, por supuesto, también pueden reafirmar esquemas culturales bajo los que han venido desarrollando su personalidad y su historia, no sin antes realizar una labor de autocrítica y auto análisis, dinámica a la que la clase de Diálogo Intercultural los invita.

De manera similar a la investigación del profesor Martinic, este trabajo se propuso identificar las expectativas y aspiraciones de los estudiantes de la materia de Diálogo, actores de la intervención, al inicio del semestre y cotejar los resultados con otro esquema similar al finalizar el semestre. De esta forma se podría contrastar y cuantificar en qué medida sus expectativas se vieron satisfechas o no, valorar probables transiciones y verificar en qué medida los resultados coinciden con los objetivos de la investigación realizada.

Para este caso en que se interviene, los sujetos en acción son representados por mi grupo de alumnos del semestre correspondiente a otoño, 2024. A partir de un breve cuestionario obtuve respuesta a las expectativas de estos alumnos durante su experiencia de intercambio dentro de la universidad y fuera de ella, así como también los escenarios adversos a los que se podría llegar y cuya consecuencia sería **no lograr sus aspiraciones**, las cuales, aquí resumidas, serían las siguientes cuatro:

(A) Aproximación a la diversidad cultural; avanzar en el desarrollo del idioma español; tener crecimiento personal y apertura mental y, por último, obtener currículo académico.

Por otra parte, el análisis estructural semiótico, automáticamente, toma como **elementos oponentes de sus aspiraciones** a la(s) contraparte(s) a lo manifestado y, dado que los alumnos no expresan literalmente declaraciones negativas, dentro del análisis estructural simbólico los enunciados positivos son transformados a su correspondiente negación significando que se da el fracaso, el poco o nulo alcance de los propósitos, es decir:

(B) No lograr aproximación a la diversidad cultural; no avanzar en el desarrollo del idioma español; no obtener crecimiento personal ni apertura mental y, por último, tampoco obtener currículo académico.

En seguida se exponen más detalles acerca de la metodología y podrá verse con mayor claridad el análisis inicial contrastado con los resultados finales utilizando el mismo método.

4.8 Principios simbólicos y acciones sociales

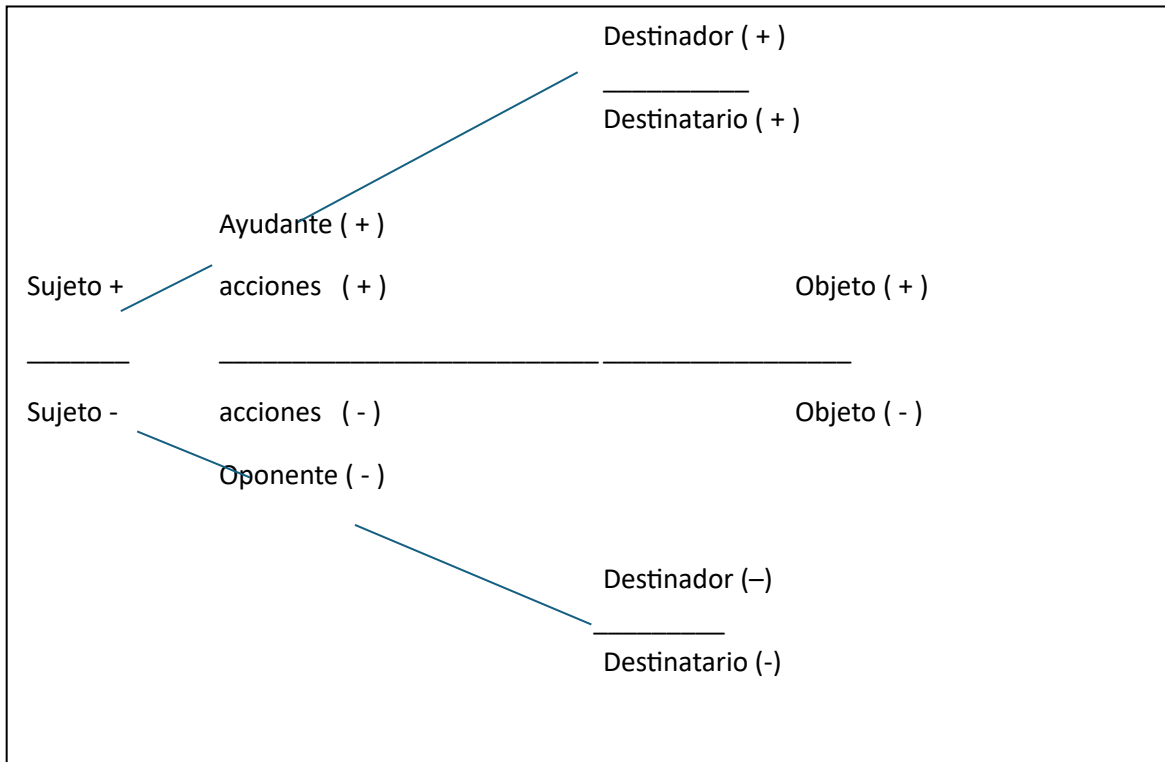
En términos generales se podría resumir el análisis estructural de la siguiente manera: tenemos a los sujetos actores que desean obtener éxito en sus búsquedas-proyectos personales con el fin de satisfacer una carencia existencial. Los sujetos son representados por los estudiantes de la clase de Diálogo intercultural, quienes para la consecución de sus objetivos llevan a cabo “acciones que involucran recursos materiales y simbólicos, que están a disposición o que deben alcanzar los actores para obtener lo deseado” (Martinic, 1995). Dichos recursos -tanto internos como externos, personajes, situaciones, instituciones, etcétera- pueden fungir como ayudantes u oponentes a las acciones que los alumnos se han propuesto realizar.

Se añade además un “rol actancial de quienes comunican la fuerza, dan la orden o imprimen la voluntad para que el sujeto lleve a cabo la acción” (Martinic, 1995): entes imaginarios que otorgan fuerzas simbólicas y que se pueden denominar destinadores, quienes a su vez transmiten un mensaje al destinatario, generalmente el sujeto de la acción.

Se reproduce en la Figura 3 el esquema genérico de este método propuesto en el trabajo del profesor Martinic:

Figura 3

Modelo de acción simbólica (tomado de Martinic, 1995)



Con base en este esquema teórico general, en el siguiente capítulo se pasa a detallar e interpretar los resultados obtenidos al vaciar las respuestas de los cuestionarios inicial y final, aplicados a los estudiantes de la materia de Diálogo Intercultural.

5. CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1 Preanálisis: Interpretación de la experiencia previa, primavera, 2024

En primer lugar, se observa que desde la oficina de intercambio tienen iniciativas que promueven la interacción entre los alumnos mexicanos y los estudiantes de intercambio internacional. De entrada, se propone a un acompañante que guiará a los alumnos durante los primeros días. Es probable que, dado que esta labor es voluntaria, poco después de iniciado el acompañamiento se pierda interés en continuar con las actividades de interacción o que no se creen compatibilidades en intereses. Se podría pensar en programar actividades más razonadas que promuevan las conexiones entre los pares de alumnos.

La coordinación de intercambio también propone otras actividades, aunque ellos mismos reconocen la poca participación. Sería conveniente indagar al respecto sobre los horarios, el tema o el tipo de actividades que arrojen información sobre las razones probables de la falta de interés de los alumnos. También la periodicidad o las fechas que podrían causar conflictos para ellos en participar.

Sería importante sensibilizar a la administración sobre la importancia de incrementar el apoyo en las actividades organizadas para crear vínculos más estrechos entre estos alumnos: en servicios, en material, en presupuesto, en logística, etcétera.

Por otra parte, las respuestas de los alumnos sobre la definición de la interculturalidad demostraron que reconocer la cultura de los otros y respetarla es parte importante de este concepto; otros reconocen que debería darse un intercambio de pareceres y reconocimiento mutuo de sus culturas y formas de pensar. **No obstante, los términos empatía, equidad, compasión, participación, intercambio de sabiduría, no fueron comunes dentro de sus definiciones.**

Además, **muchos piensan que los estereotipos se mantienen y que muchos estudiantes de intercambio se relacionan solo entre ellos.** Será importante desarrollar más actividades que involucren a todos en su conjunto y promover más acciones extramuros, pues varios mencionaron dichas acciones como de las más atractivas y en donde suceden más intercambios de pareceres.

Otro aspecto que resulta relevante es que para la mayoría de los alumnos el concepto de interculturalidad está más ligado a los aspectos culturales de un país y de sus tradiciones, y solo en la respuesta de un alumno con más tiempo en la ciudad y de mayor edad, se añade a la idea de la interculturalidad la relación de intercambio de saberes y de una relación de

horizontalidad: “tiene que suceder en un nivel horizontal, en un nivel de respeto y también mutuamente, como tanto yo aprendiendo de ellos y también ellos de mi parte, porque si no, sólo sería culturalidad y no interculturalidad” (anexo 5, JT-01, transcripciones).

Asimismo, para una alumna holandesa ha sido de mucha importancia relacionarse directamente con personas que funcionaron como mediadoras culturales, que pudieron “filtrar el mundo para ti, que puedan explicar cosas básicas. *Los básicos* no son *los básicos* para los extranjeros” (anexo 5, SS-02). Y un tercer informante agrega a la definición de alumno intercultural el “que sea empático, que se pueda poner en el zapato del otro y entender la realidad en la que vive la otra persona, las necesidades, los problemas que tienen otros círculos” (anexo 5, CH-03, transcripciones).

Es notorio que estos últimos dos informantes añadan aspectos de índole sociocultural a la definición de la interculturalidad y los propongan como indispensables para lograr un mejor conocimiento e intercambio de saberes, aptitudes y actitudes. Todo lo cual se liga a nuestra propuesta de intervención que pretende incorporar valores más plurales y de una interculturalidad más profunda y crítica. No obstante, en descarga de aquellos participantes que ven a la interculturalidad como un acercamiento general hacia la cultura del país de visita, casi como la de un turista, hay que mencionar que éstos dos informantes han tenido un año de estancia como alumnos de la universidad, lo que sugiere que, a mayor permanencia en el lugar, mejor se muestra la apropiación e integración de concepciones diferentes a las de ellos.

De cualquier manera, nuestro interés es generar mayor riqueza convivencial en la comunidad universitaria que interactúa con los alumnos de intercambio, que pueda nutrirse socio cultural y emocionalmente y provocarles la necesidad de darse, de compartirse en reciprocidad, sea cual sea el tiempo que los estudiantes permanezcan en la universidad, y así generar una convivencia más sabia, pacífica y solidaria.

5.2 La búsqueda del sujeto del bien deseado. Relación Sujeto-Objeto

Como se mencionó en el apartado 4.8 del capítulo anterior, en el análisis estructural la realidad existencial del Sujeto (los estudiantes de la materia de Diálogo) al iniciar el proceso de intervención se encontraba en una disyuntiva dicotómica entre lograr su objeto, su anhelo, su expectativa o no hacerlo:

Lograr convivencia intercultural universitaria versus **No lograr** la convivencia intercultural universitaria

En las respuestas iniciales de los estudiantes la generación de la convivencia universitaria se manifestaba /se desarrollaría a través de obtener una aproximación a la diversidad cultural, progresar en el desarrollo del idioma español, tener crecimiento personal y apertura mental y, además, lograr currículo académico.

5.3 Las acciones para llegar al objeto positivo al inicio de la intervención.

Dentro del esquema del análisis estructural, las acciones o actos a realizar por el sujeto le permitirían alcanzar el objeto deseado; las acciones “desde el punto de vista conceptual, pueden ser instrumentales (con arreglo a fines) o expresivas (con arreglo a valores)” (Martinic, 1995) Para este caso las acciones identificadas como útiles para alcanzar el objeto deseado eran:

- Realizar un intercambio académico
- Conocer y aplicar habilidades interculturales

Por otra parte, las acciones negativas, aquellas que impedirían el logro del objeto deseado, se expresaban como sus contrarios:

- No realizar un intercambio académico
- No conocer ni aplicar habilidades interculturales

Estas acciones deberían mostrarse en el diagrama anterior, en la parte central, bajo el rubro de “acciones” (+). Lo veremos con más claridad más adelante.

5.4 Ayudantes y oponentes al iniciar la intervención.

Ahora bien, en el método de análisis estructural, para que las acciones alcancen un fin positivo se cuenta con actores y/o situaciones que fungen como ayudantes y, de la misma forma, se manifiestan otros actores que obstruyen estas acciones, denominados oponentes.

Dentro de las respuestas **iniciales** por parte de los estudiantes **como elementos auxiliares** en el logro de sus objetivos se expresaban los siguientes: a) tener una actitud proactiva, es decir, interactuar; b) mantener apertura mental y búsqueda de oportunidades; c) tener ayuda y contar con el carácter amistoso de los locales.

Y como oponentes estaban: a) las limitaciones con el idioma español; b) la presencia de estereotipos culturales negativos contra ellos; c) el contexto de inseguridad en el país y d) el hecho de salir de su zona de confort.

5.5 La comunicación del destinador hacia el destinatario al iniciar la intervención.

También en el esquema del análisis estructural existe un rol actancial que tiene como labor anunciar un deber, comunicar un mensaje o una fuerza al sujeto para que éste realice las acciones esperadas. Se le denomina **destinador** y puede ser representado por algún personaje, instrumento, institución, situación, regla, etcétera. El mensaje se trasmite al

destinatario que generalmente lo representa el mismo sujeto actor; el destinador convence al sujeto del valor de sus acciones y de la importancia de su rol, de manera tal que el destinador “asume así un status más asociado al tiempo mítico originario y fundador, que al tiempo histórico de la acción” (Martinic, 1995)

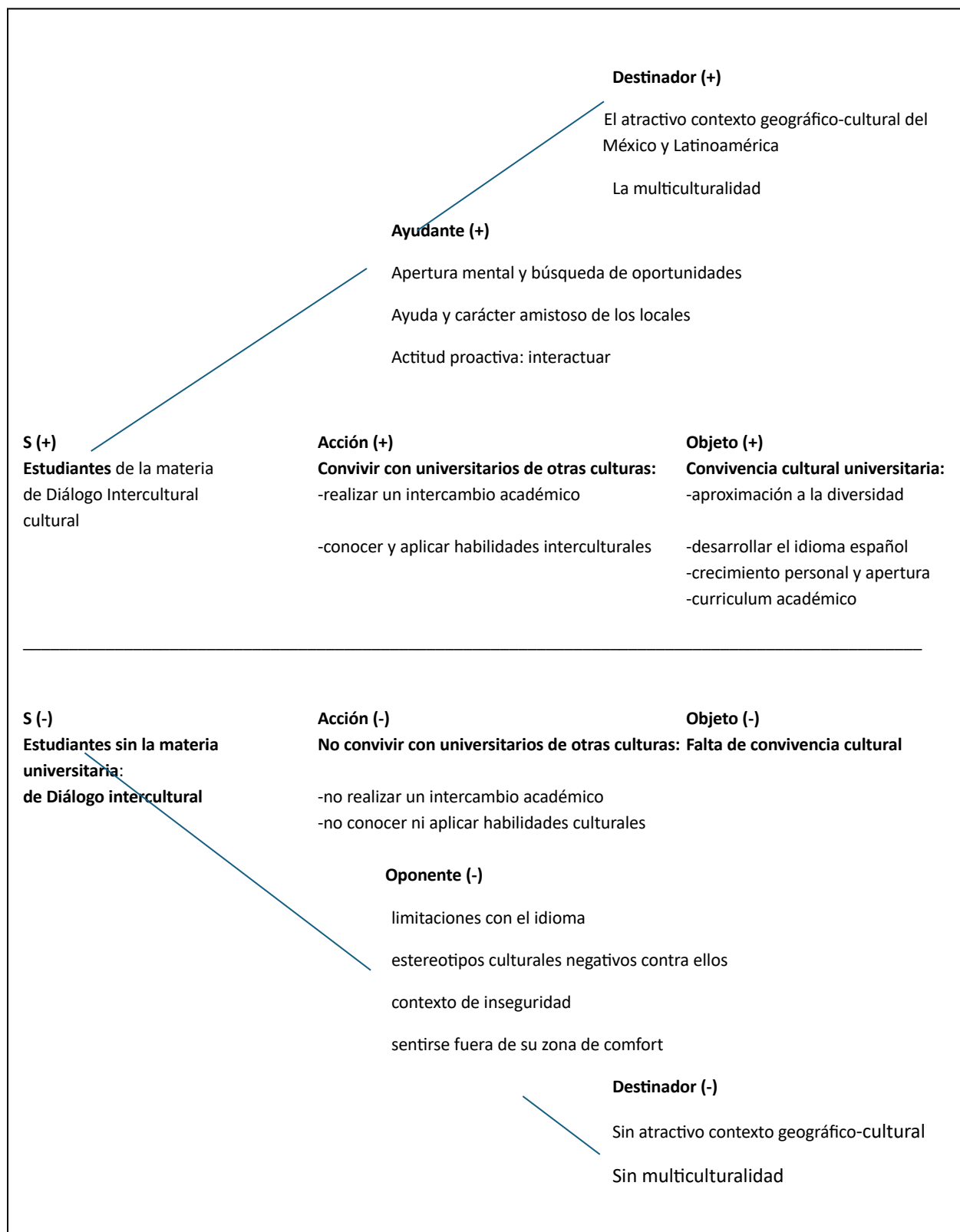
En nuestro caso se encontraba como el destinador positivo: 1. El atractivo contexto geográfico-cultural de México y Latinoamérica y 2. La multiculturalidad. Los alumnos manifestaban conocer en términos generales la riqueza cultural e histórica de este país y su relevancia dentro del panorama mundial, además de la cordialidad y afecto de su gente, motivos convincentes para visitarlo. Por otra parte, se reconocía la importancia de estar al tanto del contexto académico latinoamericano partiendo de un acercamiento a un país hispano de talla internacional en este continente que provee a sus alumnos la posibilidad de realizar intercambios académicos temporales. Un atractivo propositivo más era la multiculturalidad a la que se verían expuestos con este intercambio estudiantil, aspecto que les parecía sumamente atractivo.

Como destinador negativo se tenía las correspondientes situaciones opuestas: 1. Sin atractivo contexto geográfico-cultural y 2. Ausencia de multiculturalidad. En efecto, los estudiantes remarcaban a la zona geográfica como un elemento muy favorable para el desarrollo de sus potencialidades académicas, ya que muchos de ellos tenían como objeto de estudios a México, en particular, y a Latinoamérica en general, aspectos sin los cuales perdía mucho atractivo su intercambio. Y sin duda, no encontrar diversidad cultural era también un elemento que restaba relevancia en esta experiencia vivencial.

Resumiendo lo planteado, en este contexto inicial, los principios simbólicos del modelo de acción se podían representar en el siguiente esquema:

Figura 4

Descripción del modelo de acción simbólica al iniciar la intervención



Expuesto hasta aquí el modelo de acción simbólica al inicio de la intervención, a continuación, se explicará el modelo resultante del análisis de las respuestas del alumnado al terminar la intervención.

5.6 Las acciones para llegar al objeto positivo al terminar la intervención.

Dentro del esquema del análisis estructural, algunas acciones o actos realizados por el sujeto le permitieron alcanzar el objeto deseado. En este caso las acciones identificadas como útiles para haber alcanzado el objeto deseado fueron:

- **Haber realizado** un intercambio académico
- **Haber conocido y haber aplicado** habilidades interculturales

Por otra parte, las acciones negativas, aquellas que impidieron el logro del objeto deseado, se expresaron como sus contrarios:

- No **haber realizado** un intercambio académico
- No **haber conocido** ni **haber aplicado** habilidades interculturales

5.7 Ayudantes y oponentes al terminar la intervención.

Asimismo, en este método de análisis estructural para que las acciones pudieran alcanzar un fin positivo se contó con actores y/o situaciones que fungieron como ayudantes y, de la misma forma, se manifestaron otros actores que obstruyeron estas acciones, los oponentes.

Como elementos que los auxiliaron en el logro de sus objetivos, los estudiantes de la materia de Diálogo mencionaron los siguientes tres: a) tener voluntad e iniciativa; b) conocer gente con apertura mental y amistosa y c) disponer de recursos tecnológicos y humanos.

Y como elementos oponentes se refirieron a cuatro: a) encontrar gente sin apertura mental y prejuiciosa; b) padecer un cierto aislamiento afectivo; c) encontrarse en contexto adverso y de inseguridad y d) experimentar choque cultural

5.8 La comunicación del destinador hacia el destinatario al finalizar la intervención.

El rol actancial que debía anunciar un deber o comunicar un mensaje al sujeto actor con el fin de llevar a cabo las acciones esperadas, el destinador, aquel que convenció al sujeto de ponderar sus acciones, estuvo representado de manera positiva por: 1. El contexto socio cultural de México y 2. La situación de la educación en un marco global.

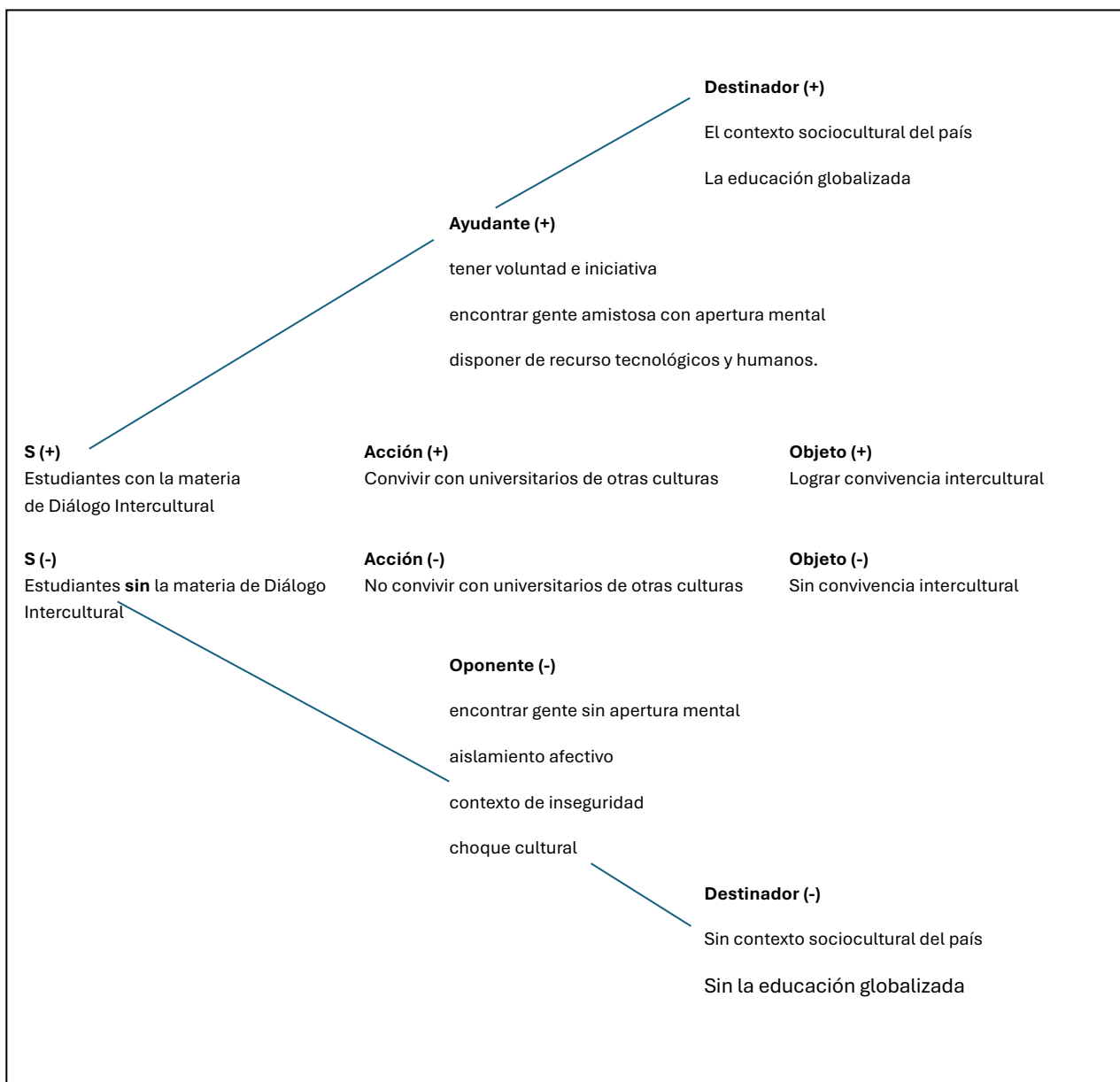
La riqueza cultural del país tuvo fuerte impacto en la voluntad de los estudiantes para su accionar. Aunado a ello los estudiantes remarcaron la relevancia de recibir una educación globalizada dentro del campus universitario.

Y, como destinador negativo, se mantuvieron las correspondientes situaciones opuestas: 1. No tener el contexto socio cultural de México y 2. Prescindir de una educación globalizada. Efectivamente, los estudiantes ponderaron altamente a la cultura mexicana para el logro de sus objetivos y que el no haber tenido este contexto hubiera sido lamentable, a decir de ellos.

Para resumir este contexto final, los principios simbólicos del modelo de acción se representan en el siguiente esquema:

Figura 5

Descripción del modelo de acción simbólica al terminar la intervención



5.9 Análisis de semejanzas y diferencias entre los diagramas de acción simbólica inicial y final.

Se pasa ahora a realizar un análisis de comparación y contraste entre los dos esquemas anteriores, figuras 4 y 5, construidos a partir de las respuestas a los cuestionarios de inicio y de finalización de la intervención.

Al inicio de la intervención los estudiantes tenían como objeto de aspiración el alcanzar una convivencia intercultural con sus pares universitarios. El sujeto actor pretendía lograr dicha convivencia considerando el cumplimiento de aspectos tales como tener una aproximación a la diversidad cultural en la que se encontraba inmerso, avanzar en el desarrollo de su conocimiento del idioma español, lograr crecimiento personal, así como obtener un añadido académico curricular.

Para conseguir este objeto positivo los alumnos mencionaron tres elementos que los apoyaron y cuatro elementos que actuaron como oponentes en ambos esquemas, el final y el inicial.

Entre los tres apoyantes iniciales y los que los alumnos refirieron como sus apoyantes finales, dos fueron claramente coincidentes: la voluntad proactiva y la apertura mental junto al aspecto de encontrar gente amistosa y simpática fueron fundamentales para alcanzar el objeto. La diferencia que se encontró está dentro del esquema final donde se refirió como un apoyante a los medios digitales, en específico a las aplicaciones tecnológicas como instagram, tik tok, y algunas otras aplicaciones que, para algunos, fueron de mucha utilidad en el alcance del objeto.

En el marco teórico contextual se hizo referencia al enorme incremento y del hábito actual que los jóvenes tienen en el uso de los medios digitales como parte indispensable para su comunicación, para obtener todo tipo de información y para su entretenimiento. Díaz Quichimbo ha nombrado a este fenómeno como la *digiculturalidad*, lo “que permite la creación de una comunidad escolar en la cual todos interactúan: docentes, representantes y estudiantes, que además colaboran en el proceso académico de forma activa” (Díaz Quichimbo, et al., 2022). No es una sorpresa encontrar este dato como elemento auxiliar en las interacciones sociales de los estudiantes, pero no lo habían mencionado al inicio de la intervención. Tal vez nos hable de una incorporación natural de las tecnologías por parte de las juventudes y que se ha dejado a un lado (o evitado) por parte de las instituciones y los docentes.

Entre los oponentes también encontramos varias coincidencias entre ambos esquemas. De cuatro elementos opositores a la búsqueda de su objeto, tres se mantuvieron como referentes constantes. Al inicio de la intervención se mencionó el contexto de inseguridad

del país como un oponente importante y se repite en el esquema final con las mismas palabras. Como se documentó en el marco teórico contextual, el clima de violencia y la delincuencia general que se vive en la actualidad fungieron como elementos disuasivos para alcanzar el objeto al cien por ciento o de una manera ideal; probablemente en ciertas ocasiones los haya limitado en su movilidad o en sus planes de acción, y sin embargo desarrollaron sensibilidad al ocuparse de temáticas desagradables y contrastar esquemas de violencia, emociones de solidaridad y empatía con situaciones semejantes en sus lugares de origen.

El segundo oponente repetido en los esquemas se refiere a los estereotipos negativos contra ellos, cosa que se mantuvo como oponente al final, pero referido como el hecho de haber encontrado gente sin apertura mental. Ambos aspectos se relacionan, aunque no necesariamente sean situaciones sinónimas, sin embargo, se pone a los estereotipos y a los prejuicios dentro de un mayor espectro de falta de apertura mental. Este rasgo cultural de la poca o nula apertura mental hacia las diferencias socio culturales o de opiniones, es importante remarcarlo pues es uno de los aspectos culturales que se intenta mejorar a través de las habilidades interculturales.

El tercer oponente que se asemeja en ambos esquemas fue el de, al inicio, sentirse fuera de su zona de confort, cosa muy comprensible en todo intercambio académico, y que se mencionó al final como haber experimentado choques culturales. Se puede decir que aquellos aspectos de otras culturas que producen cierta incompreensión o incomodidad por no estar habituados a ellos pueden generar choque cultural en un inicio y hacernos sentir fuera de lugar, lejos de nuestro hábitat natural y, por lo tanto, fuera del confort en el que nos movemos y actuamos. Aunque sin duda este aspecto se ve claramente reducido hacia el final de la estancia de intercambio y se observan signos de adaptación académica y social, como el trabajo de Reyes Rojas concluye, los aprendices con habilidades interculturales no sólo “serán más capaces al implementar el conocimiento lingüístico de una lengua extranjera, sino también al incursionar de forma social en contextos reales de manera adecuada y provechosa para ellos y para su entorno” (Reyes Rojas et al., 2023)

El cuarto elemento negativo y el que marcó la diferencia entre los esquemas fue que al inicio se tenía como oponente a las limitaciones que ponía el conocimiento del idioma español como conductor para un mejor logro de la convivencia, lo que ya no se mencionó al final de la intervención. Es de suponerse que esta situación, el poco o regular dominio de la lengua española, prosperó a lo largo de la estancia académica y se eliminó como un referente negativo. Según Byram y Fleming (2001) al mejorar la comunicación en el idioma del hablante nativo, el alumno visitante se identifica como hablante intercultural y entonces “es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia”.

En cambio, y como cuarto oponente del esquema final, se expresó al aislamiento afectivo como factor relevante. Aquí también podemos suponer que al paso del tiempo los estudiantes consideraron la lejanía de sus lugares de origen, así como la de sus seres queridos, como un elemento negativo en la consecución de su objeto, aunque de alguna manera ya lo estuvieran alcanzando. Este aspecto relacionado con la nostalgia del hogar, del 'homesick', o de madurez emocional, es muy interesante por su dificultad de valorar. Es un rasgo muy subjetivo que obedecería a múltiples factores y sobre el que se encuentran muy distintas respuestas de cada alumno.

Analizar este fenómeno no es tema de este trabajo, pero sí el dar cuenta en qué manera afecta o ayuda en la incorporación de las habilidades interculturales. Y a partir de ahí enfocarnos en propiciar condiciones para que su presencia no impida integrar estas habilidades.

Por último, contrastaremos el aspecto del destinador. Este elemento es muy relevante pues en el análisis simbólico estructural representa el contexto de fondo que provoca en los actores su actuar, los motiva o los desanima, les da fuerza para avanzar o los retrae de sus ambiciones: "Si el sujeto quiere actuar, el destinador está en la posición de hacerlo actuar" (Martinic, p.333). Y como se mencionó, puede ser representado por personajes, instituciones, situaciones, etcétera. Frecuentemente también son representados como elementos de una super estructura, ya sea como culturales, sociales o económicos de los lugares. En el caso que nos ocupa, el destinador inicial fue referido como 'el atractivo contexto geográfico cultural de México y de Latinoamérica', lo que a nuestro ver también parece muy lógico ya que muchos de los estudiantes estaban cursando carreras relacionadas con estudios políticos o de negocios internacionales.

México mantiene una posición geográfica privilegiada ya que se considera un puente extraordinario entre Estados Unidos, Canadá y América Latina. No obstante, en el apartado del destinador del esquema final ya no se refiere sólo al aspecto geográfico en general como un ente propicio y atractivo para desenvolverse sino además y específicamente al aspecto cultural, 'el aspecto socio cultural del país'.

Se concluye que al haber estado -y viajado- en el país durante cinco meses los estudiantes tienen una amplia perspectiva de la diversidad socio cultural mexicana y que ahora su mirada abarca más territorialidad y con ellos mejores posibilidades de entendimiento social de los mexicanos en conjunto y por separado. Lo anterior, sin desestimar el contexto latinoamericano pues, de hecho, muchos de los alumnos preparaban viajes hacia el sur del continente.

6. CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

6.1 Los objetivos del TOG a la luz de los resultados obtenidos

Al inicio de este proyecto se planteó como **objetivo principal** *Fortalecer las condiciones para la convivencia intercultural universitaria entre alumnos extranjeros y nacionales desde el intercambio de saberes, actitudes y visiones de mundo apoyado en los principios del aprendizaje dialógico*. Con base en esta metodología de principios, que se funda en el énfasis de la comunicación, la interacción y en el diálogo abierto, atento y constructivo como claves del aprendizaje, es posible afirmar que la mayoría de los estudiantes del grupo focal se configuró como una comunidad de aprendizaje durante las interacciones que fueron intencionadas al interior de la clase y fuera de la misma.

El concepto general de comunidad de aprendizaje incluye a todos y cada uno de los actores sociales de un grupo social en el proceso de enseñar y aprender, particularmente a los padres de familia, no obstante de no contar con la presencia de estos actores dentro de nuestra comunidad estudiantil, hemos tenido contacto con las diversas comunidades a la que los estudiantes pertenecen a través de sus biografías culturales y exposiciones de proyectos familiares. De esta manera nos enteramos y reaccionamos sobre algunos aspectos del cómo y el porqué de su comunidad social y familiar de procedencia.

Los estudiantes mostraron un mayor interés en el otro y, aunque no siempre fue así, sí estuvieron más abiertos a la escucha y a la aceptación de la posición del otro, ya sea ideológica, social o experiencial. El aprendizaje dialógico sostiene entre sus principios el diálogo igualitario y la inteligencia cultural, ejes que, de suyo, son elementos orgánicos de la materia de “Diálogo Intercultural con México”. Sin embargo y a pesar de mantener constantemente estos principios dentro de la materia, no siempre son fáciles de evaluar.

A través de los comentarios escritos de los alumnos y de la observación del docente, son notables algunos indicios de cambio en su manera de interactuar y en una actitud de flexibilidad y mayor apertura al conocer puntos de vista y comportamientos distintos a los propios. Algunos de los testimonios ofrecen ejemplos de cómo incorporaron hábitos de los compañeros y cómo los han visto propositivos para integrarlos a su vida.

En el caso de la inteligencia cultural, a la que se ha referido como competencia intercultural en el capítulo dos de este trabajo y como uno de los principios del aprendizaje dialógico, se lograron avances al ver socializar de maneras más abiertas y curiosas las diferentes exposiciones y talleres de talentos que los estudiantes tuvieron oportunidad de compartir entre sus pares. Esto ha funcionado como un intercambio de saberes tradicionales o aprendizajes que los estudiantes conciben desde la infancia y que se observaron con mucha mayor consciencia y reflexión grupal e individual. Se aprendió a convivir de manera dialógica y este intercambio de saberes se dio de una manera más horizontal.

El **objetivo específico número uno**, *Diseñar un programa de actividades que propongan aspectos teóricos y actividades prácticas que acerquen a los estudiantes internacionales a un conocimiento de las 'diversas culturas mexicanas'*, se realizó desde la propia intervención, puesto que una serie de actividades fue planeada con anticipación. Aunque algunas de las intervenciones no pudieron llevarse a cabo como se había pensado, por ejemplo, el taller de cocina para elaborar recetas híbridas, el diseño de diez actividades intencionadas tuvo efecto y resultados. Es posible afirmar que ahora se cuenta con una mejor perspectiva de temas de interés y una manera de generar mejores aproximaciones a los jóvenes y sus significaciones más valiosas.

La idea fue generar propuestas cuyas temáticas llevaran a los estudiantes hacia una sensibilización de afectos y actitudes de otredades, consideradas éstas como comportamientos y pensamientos de diversos orígenes geográficos. Las interacciones entre los universitarios arrojan perspectivas muy distintas, desde las experiencias muy localizadas, de alumnos cuyo intercambio en México era la primera salida de su país de origen hasta aquellos con bastante millaje cultural, es decir, con amplio conocimiento intercultural previo. El panorama es amplio al referir esta etapa de vida, diversa en intereses.

La intención al proponer estas actividades no es la determinar los temas o las metodologías, sino provocar el diálogo sobre temas puntuales que han sido de interés general previo. Ello no significa que se quiera imponer la lista propuesta aquí, sino sondear las metodologías y las temáticas que tengan una mejor respuesta de parte de los estudiantes. Además, algo que ha quedado claro y representa un gran desafío es la dificultad de acercarse a los alumnos internacionales, en particular, a las *'diversas culturas mexicanas'*, al hacerse evidente la abstracción del objetivo y de la inmensidad de este concepto: ¿cómo representar tan amplias, profundas y diversas culturas en el aula? Este objetivo se podría reformular de manera que enfatizara la idea de sólo intentar una aproximación a la diversidad cultural.

Algo que parecería lógico, pero no por ello menos significativo, es la respuesta de algunos participantes sobre la relevancia que provoca el conocer acerca de los aprendizajes culturales específicos (o locales) a través de los actores directamente, es decir, de acercarse más a personajes fuera de la universidad, trabajadores, empleados comunes, amas de casa, alumnos de otras universidades, etcétera; respuesta que ha venido de aquellos estudiantes que más tiempo han pasado en la ciudad, en el país. A mayor tiempo de exposición al objeto de estudio, mejor conocimiento y acercamiento al mismo. Un desafío más pues la mayoría de nuestros alumnos de intercambio tienen sólo un semestre de participación.

6.2 Desde la oficina de Internacionalización

Sobre el **objetivo específico número dos**: *Elaborar un plan de colaboración con la oficina de internacionalización para visibilizar y valorar tanto la diversidad cultural nacional como la internacional*, se debe mencionar que a través de este proyecto se ha establecido un mayor contacto con el departamento de internacionalización del campus ITESO, la relación ha aumentado y se ha fortalecido, pero aun así no se podría decir que mi materia o yo como docente pudiera tener una injerencia mayor en la elaboración de planes institucionales. Sin embargo, la oficina misma ha hecho sus propias reflexiones acerca de la problemática existente y están pensando en ella.

A decir del coordinador del departamento de internacionalización, Carlos Cordero, (comunicación personal, 9 de octubre de 2025) se reconoce que, en principio, el ambiente de nuestra ciudad no es el ideal, *“hay que tener presente la naturaleza anti-interculturalidad del contexto social en que los estudiantes se desenvuelven, la sociedad tapatía es muy conservadora y poco abierta”*. Y si bien es verdad que dentro del ámbito social de nuestro estado ha habido avances progresistas respecto a derechos civiles y sociales, aún se mantienen visibles posturas conservadoras que pueden limitar los intentos institucionales de crear una mejor convivencia entre distintos sectores de nuestra comunidad. Por ejemplo, el reto dentro de nuestros objetivos de convivencia universitaria de incluir comunidades LGTB+ y a las comunidades originarias.

Además, aunque el maestro Cordero reconoce *“el carácter difuso y etéreo”* de la palabra interculturalidad y su frecuente inaccesibilidad, sí admite que la institución debe incluir más a los estudiantes provenientes de las comunidades originarias, con quienes, afirma, *“se tiene una deuda muy grande”*. En mi carácter de docente y promotor de este proyecto debo reconocer mis limitaciones al proponer la elaboración de un plan de colaboración con la oficina de internacionalización, ya que mis funciones no me permitirían intervenir dentro de los planes institucionales.

Sin embargo, como docente y a través de la serie de actividades de este proyecto, se formó un microespacio de inter-diálogo que observó la transformación de alumnos en relación con muchos de los conceptos culturales con los que se han desenvuelto a lo largo de su vida: orígenes, educación, valores, identidad, por mencionar los más evidentes.

También, los alumnos deben acercarse en la medida de lo posible a ambientes distintos y ajenos al campus, pues algunos de ellos han expresado que mediante esos encuentros han podido tener un mejor acceso no solo a distintas formas de expresión de nuestro lenguaje sino además a tener una idea más completa y auténtica de la cultura y la realidad social de nuestro país, *“tienes que encontrar personas mexicanas (fuera del campus)...si hay personas que hacen tianguis, personas que pueden hablar sobre sus vidas, sus horarios, sus*

actividades cotidianas, desde la mañana hasta la noche, no podemos imaginar, haz conexión con esta persona, hacer contacto” (Anexo 5, SS-02, transcripción)

Como lo hemos registrado, la institución educativa ITESO ya cuenta con muchas acciones y programas dirigidos a fomentar las competencias interculturales en todos sus actores, y a ellas se impone, desde nuestros espacios personales y docentes, replicarlas, aumentarlas, y añadir otras más. Este trabajo deja ideas y propuestas que deberían irse integrando a las guías y en planificaciones académicas, y muestra también la urgente necesidad de implementarlas.

6.3 Desde el Departamento de Lenguas

Por otra parte la directora del Departamento de Lenguas, la maestra Sarah Brown, menciona que este es un buen momento de replantearse cambios en los programas de algunas materias, pues con la integración de la Licenciatura de traducción e interpretación a la currícula de este departamento, se vuelve muy relevante el aspecto cultural que está implícito en la enseñanza de idiomas, *“en este momento el tema de lo intercultural es muy pertinente porque estamos en un proceso de repensar la UAB, tenemos las lenguas y el COE, (Comunicación Oral y Escrita), pero ahora se integra la Licenciatura de Traducción e interpretación, hay un enfoque más explícito en lo cultural porque la mediación intercultural es una parte grande de esos campos, de la traducción y de la interpretación, es mediación lingüística, pero también mediación cultural”.* (comunicación personal, 10 de octubre de 2025)

En adición, la profesora Brown ha hecho hincapié en que la ausencia de lenguas originarias dentro de la oferta académica de idiomas del departamento es temporal. Por lo que debería remediarse muy pronto pues se considera muy relevante y valioso no sólo para el departamento que dirige sino para el ITESO mismo, *“esa visión que se tiene de lo intercultural no se limita a países externos, hay que tener ese reconocimiento y esa comprensión de otras culturas y es acercamiento y sensibilización”.* (comunicación personal, 10 de octubre de 2025)

Este trabajo también propone incorporar los conceptos de la interculturalidad crítica en las actividades que las distintas materias que bajo nombre de Interculturalidad se ofertan en el campus. Una de las propuestas que se ha sugerido al departamento que dirige la maestra Brown y que se originó a partir de la observación de uno los lectores de este trabajo, el profesor Paolo Orozco, es la de cambiar el nombre a los acompañantes mexicanos de los alumnos de intercambio, que ya no se utilice el anglicismo *buddies* sino que se piense en una palabra más acorde a lo cultural y local, probablemente la palabra “compa”, “hermano”, “cuate” o un término similar. Pareciera una modificación banal, pero en lo social y cultural adquiriría un rasgo muy significativo, pues como lo refieren Aguirre-Ávila et al., (2022) los

estudiantes de idiomas internacionales tendrán un acercamiento y mejor adaptación a “un locus de enunciación no solamente europeo, sino también latinoamericano”.

Respecto al **tercer objetivo específico**, *Fortalecer el papel de los maestros de lenguas y de los alumnos acompañantes (buddies) de manera que puedan fungir como mediadores culturales (al mismo tiempo que impulsan la voluntad e interés de los estudiantes).*

A partir de la experiencia general que me ha dejado este trabajo y al contacto directo que he mantenido tanto con los alumnos de intercambio como con los estudiantes locales, puedo verificar la capacidad y la voluntad de muchos de ellos de transferir información cultural e interpretar conceptos culturales ajenos, es decir de realizar labores de mediación cultural (Sánchez, 2013). No obstante, y como lo hemos remarcado en la introducción de este trabajo, no siempre ser un estudiante de lenguas implica tener la voluntad de adaptarse a la cultura de ese idioma, por lo que es necesario sensibilizar cada vez más y mejor a los universitarios aún si no se encuentran en posibilidad de realizar viajes de intercambio académico o no tiene el interés por otros lenguajes.

A pesar de las enormes ventajas que en términos de accesibilidad nos ofrecen los recursos tecnológicos derivados de la globalización, siguen existiendo los prejuicios, los estereotipos y los vacíos informativos acerca de las diversidades culturales. La universidad ITESO se ha preocupado por este aspecto y en particular la oficina de internacionalización está tomando cartas en el asunto. Lo que se ha confirmado a través de este trabajo es el compromiso de esta oficina en seguir proponiendo dinámicas, cursos y talleres que tengan como meta sensibilizar a la población estudiantil -y docente- en temas de movilidad cultural.

El departamento de lenguas se ha sumado a estos esfuerzos promoviendo en sus profesores la participación en los talleres de Inteligencia Cultural que ofrece la Oficina de Internacionalización cada verano, pues a decir de su directora, Sarah Brown, *“no (debemos) asumir que por enseñar lenguas ya nos da la interculturalidad”* (comunicación personal, 10 de octubre de 2025). Los académicos en general deben recibir talleres y/o seminarios sobre el tema para, en primera instancia, poder sensibilizarse ellos en los aspectos más remarcables de los lugares de procedencia de nuestros alumnos, foráneos como internacionales, ya que ambas instancias han reconocido la deuda que se tienen tanto con las comunidades originarias, en la difusión de su legado a través de la promoción de sus lenguas, como en la inclusión de sus miembros en las diversas actividades de la universidad.

Aquí es fundamental y muy importante recalcar un hallazgo, el del enfoque crítico de la interculturalidad, un desafío para quienes aportan guía e ideas a las materias conectadas con la cultura: incorporar el enfoque crítico intercultural en las materias, en particular, aquellas relacionadas con sociedad y cultura.

Respecto al **último objetivo planteado para este TOG**: *Promover el intercambio internacional en los alumnos de ITESO mediante la realización de actividades que fortalezcan su confianza y su competencia intercultural.*

La idea de promover intercambios internacionales parece no ser competencia de este TOG. Esta labor se encuentra dentro de los proyectos prioritarios de la Oficina de Internacionalización del ITESO y se consiga en su plan institucional. Sin embargo, lo he propuesto como objetivo en este trabajo con el fin de que haya constancia académica y sea una constante dentro de las materias de interculturalidad y de esa manera poder coadyuvar en las labores de esta oficina. En las sesiones ordinarias de las clases de interculturalidad se fortalecen las habilidades interculturales cada vez más y se orientan actividades hacia su adquisición. La manera como este trabajo ha encontrado resultados en este aspecto es a través de las actividades que intencionaron la sociabilización, la escucha activa y la empatía como método de generación de confianza en los alumnos nacionales: los círculos de narración, las autobiografías compartidas, los talleres de talentos, entre otros.

Además de que surgen ideas que quedan pendientes de proyección de manera interdepartamental para que se articulen proyectos y objetivos orientados en esa dirección. Por ejemplo, recabar testimonios de alumnos que han realizado un intercambio, además de darle voz a los alumnos internacionales sobre las ventajas y posibilidades que ofrecen sus propias universidades. Esta ya es, en efecto, la idea inicial de la “Internacionalización en casa”, proyecto elaborado desde la misma oficina de internacionalización de ITESO. Sin embargo, el reto es vincularlo académicamente en conjunto con las materias de interculturalidad en los distintos departamentos.

6.4 Aprendizajes finales del docente

Sin duda, es un gran reto conciliar posicionamientos ideológicos, cuestionar nuestros propios valores como universitarios y/o como individuos, aceptar, y en su caso, redireccionar nuestras emociones, admitir nuestros equivocaciones con la alteridad; no ha sido tampoco nuestra intención reformar los pensamientos de los estudiantes, pero, como lo manifiesta la universidad ITESO en uno de sus lemas, la transformación positiva sí es posible y con ella una mejor escucha, una conversación atenta, un diálogo que reformule ideas, que nos posicione desde la mirada del otro a través de un aprendizaje dialógico. En la medida que generaremos un pensamiento crítico que nos cuestione y nos confronte desde la mirada del otro, mejoraremos nuestra convivencia universitaria. Eso sí es posible y es lo que hemos comprobado en parte con este trabajo.

Muchas ideas, planes y objetivos surgen como retos: queda pendiente dar continuidad y mejorar las actividades interculturales y promoverlas en las otras asignaturas, en primera instancia en el Departamento de Lenguas, al que académicamente pertenezco. La idea de

crear un plan interseccional con los maestros que enseñan segundos idiomas, inglés, alemán, francés, y en conjunto realizar las dinámicas y los talleres que se aplicaron en este trabajo. El lenguaje es cultura, las palabras nos hacen, nos forman, nos dan identidad. Y a través del contacto con otros idiomas se nos provee la habilidad de deconstruir no sólo las frases, los lenguajes, sino también conocer y re-conocer a los hablantes nativos de ese idioma y, por supuesto, reconocernos a nosotros mismos desde la perspectiva y del contraste del ojo y el idioma ajenos. Así que una labor pendiente es incorporar estas ideas en los colegas de departamento como tarea fundamental, además de difundir las intenciones del Departamento de Internacionalización y de la sección de español, en particular, en otros departamentos del ITESO.

Otro reto será hacer comprender que lo intercultural va más allá de la inclusión curricular, (que, en principio, sería una buena respuesta), pero que también responde a un valor de pensamiento, a un aspecto ideológico, idiosincrático y por consecuencia político, y que no debería permanecer sólo en la inclusión de grupos o individuos de los márgenes, sino que debería por definición, incluirnos a todos. Y aquí el reto, para comenzar, será incluir a los estudiantes de comunidades originarias en la formación de saberes y aprender de su conocimiento e historia.

Además, habrá que incluir la digitalización como una herramienta que nos permita desarrollar habilidades interculturales y de apropiación de lenguaje. Dos aspectos relevantes mencionados por los estudiantes del estudio. Y claro, en la medida de lo posible salir o traer a clase de interculturalidad, a los distintos grupos sociales que conforman el espectro socio cultural más ampliado y dejar que la capsula del campus se abra: tiangueros, comerciantes, grupos de madres, tribus urbanas, etcétera, tal y como lo testimoniaron algunos alumnos como elemento que ayudó en su aprendizaje intercultural.

Finalmente diré que la adquisición de competencias interculturales universitarias se fundamenta en una pedagogía dialogizante. A la manera del gran educador y humano, Paolo Freire, estas habilidades se orientan a la obtención de una pedagogía de la praxis y la reflexión, y de ahí hacia un proceso de transformación de los individuos en beneficio de las alteridades, del bien común, y de sí mismos.

REFERENCIAS

- Aguirre-Ávila, A. F., Cardona-Cardona, E., Vargas-Aguirre, D. C., Villa-Ayala, V., & Herrera-Pineda, J. H. (2022). Análisis crítico del impacto del MCER en las competencias interculturales de los estudiantes de décimo semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío a partir de los criterios establecidos por Amandine Denimal, François Rastier y Catherine Walsh. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(1), 12–21. ISSN: 1794-631X / e-ISSN: 2500-5782.
- Arias, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad* 9(1), 59-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.04>
- Arias Castañeda, E., Mena Edwards, M. I., Fierro Evans, M. C., & Huneus Villalobos, M. (Coords.). (2021). *A convivir se aprende: Narraciones de escuelas latinoamericanas* (1ª ed.). Universidad Iberoamericana León. <https://doi.org/978-607-8112-99-9>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- AUSJAL. (2021, agosto 26). *Casa Abierta AUSJAL 2021: charlas del mes de septiembre*. Jesuitas.lat <https://jesuitas.lat/archivo/noticias/16-nivel-3/6729-casa-abierta-ausjal-2021>
- Bazdresch, M. (2024). Notas de la clase de Modelos para el aprendizaje convivencial de la maestría en *Educación y Convivencia*. ITESO.
- Bhabha, H.K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Blecuá, B., Crous, B., Sierra, F. (Eds.), Borrell, S. (Coord.). (2013). Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. *XXIII Congreso Internacional ASELE*.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M., (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Carmona, M., Cruz, V. y García L. (2019). Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: propuesta didáctica con blended learning. *Revista*

- Comunicación. Año 40, 28(1)*, enero-junio, 2019. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Casa Abierta AUSJAL. (2024). Casa Abierta AUSJAL 2024. *Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL)*. <https://www.casaabiertaausjal.org/>
- Cassany, D. y Merino, E. (2013), El espacio de la cultura. *Mirada Hispánica* (6)33-70.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Deardorff, D. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales. Círculos de narraciones*. UNESCO.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz Quichimbo, D. M., Crespo Asqui, J. D., & Contreras Moina, M. J. (2022). Las redes sociales para fomentar la interculturalidad en la educación superior. *Revista Andina De Educación*, 5(1), Universidad Andina Simón Bolívar. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.10>
- Dietz, Gunther, (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIX, núm. 156, pp. 192-206.
- Elfert, M. (2015). Aprender a convivir: Una revisión del humanismo del Informe Delors. *Investigación y Prospectiva en Educación, Documentos de Trabajo ERF, No. 12*. París: UNESCO.
- Fierro Evans, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán Malamud y T. C.

- Spitzer Schwartz (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011* (pp. 71-113). ANUIES / Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1) <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Furlán Malamud, A., & Spitzer Schwartz, T. (Coords.). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. México, D.F.: ANUIES / Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- García Yeste, C., & García Carrión, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar: Guía para las escuelas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/lib/biblioteca/otras_publicaciones/aprendizaje_dialogico_y_convivencia_escolar_guia_para_las_escuelas.pdf
- García Aguilar, M. G., y Sámano Rentería, M. Á. (2019). Educación, interculturalidad y pedagogía crítica para la convivencia en una sociedad globalizada. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 8(3), 185–195. <http://journals.epistemopolis.org/index.php/csociales>
- Giménez, G. (2004). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Golubeva, I., & Beaven, A. (2015). La integración de las actividades interculturales IEREST en el aula universitaria de lenguas extranjeras. En Instituto Cervantes (Ed.), *Actas del Congreso Internacional de Budapest 2015* (pp. 85–96). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2015/07_golubeva_beaven.pdf
- González Coronel, K. (2023). Uso de las redes sociales y su influencia en el desarrollo educativo. *Latina Revista Científica Multidisciplinar Internacional*, 7(4). Universidad de Ecuador. 579-593. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6897
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones: el software mental: la cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. España: Alianza.

- Instituto Cervantes para la traducción en español (2002). Primera edición. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). (s.f.). *Convenios, organismos y redes de intercambios*.
https://internacional.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=1957945
- Intermon Oxfam (2005). *Hacia una ciudadanía global. Propuesta de competencias básicas*.
https://www.oxfamintermon.org/hubfs/Oxfam-Website/oi-informes/070401_Hacia_una_Ciudadania_Global%20_DEF.pdf
- ITESO. (2022, septiembre). Certificado de Competencias Interculturales (CCII). *Revista CRUCE*. Recuperado de [Certifican habilidades internacionales e interculturales de estudiantes - CRUCE](#)
- ITESO. (2022). Proceso de planeación Institucional 2022-2026. Tlaquepaque Jalisco, México. ITESO. Recuperado de [INTERNACIONALIZACION](#)
- ITESO. (2024). Programa del curso: *Diálogo Intercultural con México (O2024_CEL005)* [Guía de aprendizaje]. Canvas.
<https://canvas.iteso.mx/courses/41810/assignments/syllabus>
- ITESO. (2025, enero). Estudiantes Internacionales en ITESO. *Revista CRUCE*.
<https://cruce.iteso.mx>
- ITESO. (2025, agosto). ITESO recibe a 114 estudiantes internacionales. *Revista CRUCE*. Rec [ITESO recibe a 114 estudiantes de intercambio - CRUCE](#)
- ITESO (2025) ITESO Convenios, organismos y redes de intercambio. Tlaquepaque Jalisco, México. Recuperado de [ITESO - Convenios, organismos y redes de intercambios](#)
- Larraín C. (2024). Confianza y ética del cuidado para una buena convivencia. HUMANITAS, CVI. *Revista de antropología y cultura cristiana*. Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 78-87.
- Lizárraga, A. y Rodríguez, A. (2023). *La universidad como espacio cultural para la paz. La internacionalización de la Educación Superior como instrumento de convivencia intercultural*. España: Dykinson, S. L

- Meier, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 22, febrero-julio, pp. 58-64 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- Perales, C., Arias, E., & Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Quintero, J. (2013). *Análisis del desarrollo de la competencia intercultural en los cursos portugués y cultura brasileña III y IV de la Universidad del Valle*. Monografía para optar al título de Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés. Santiago de Cali.
- Real Academia Española. (2025). Cultura. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/cultura>
- Reyes Rojas, F. de los Ángeles, Arias Ovando, J. C., Zapata Díaz, R., & Cordova Palomeque, D. N. (2023). La importancia de la competencia intercultural para prevenir el choque cultural durante la movilidad estudiantil de aprendices de lenguas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1854-1870. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5442
- Ruiz Martín del Campo, E. (2014). Educación, diferencias subjetivas y culturales. ¿De la multiculturalidad a la interculturalidad? *Diálogos sobre Educación*, (8). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i8.303>
- Salazar García, W., & Araujo Pulido, F. (2023). *Violencias y delitos: Tendencias en México (2006-2023)*. Guadalajara: Editorial ITESO. <https://editorial.iteso.mx/index.php/PI/es/catalog/download/62/60/2593?inline=1>
- Sánchez, M. (2013). La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural. En B. Blecua, S. Borell, B. Crous & F. Sierra (Eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso ASELE* (pp. 791-801). ASELE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423282>
- Sánchez, P. (2021). Lecturas negadas, escrituras estalladas. Jóvenes y tecnologías en red. En S. Elizalde (Coord.), *Modos de leer: Prácticas lectoras y apropiaciones culturales en*

- tiempos de transmedialidad* (pp. 11–27). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Tubino, F. (2011). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Diálogos A: Culturas, espiritualidades y desarrollo andino-amazónico*, Año 1, Número 1, 1-9
- UNESCO (2017). *Competencias interculturales Marco conceptual y operativo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO-Diálogo intercultural.
- Vergara, M. (2023). La transdisciplinariedad y la interculturalidad: un reto para la formación de profesores. [Seminario Web: X Congreso internacional sobre formación de profesores de ciencias] Universidad Santo Tomás, Edificio Doctor, Aula 610, Bogotá, Colombia. <https://www.youtube.com/live/T23CI8qXXuQ?si=UViMZQRmOqPkpL4W>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Servicios del pueblo mixe*. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Preguntas para la Oficina de Internacionalización

¿Cuál es el proceso de recepción de los alumnos de intercambio internacional?

¿De qué manera ustedes visibilizan o se aprovecha la presencia de estos alumnos?

(visibilizarían, integración, intercambio de saberes, aptitudes, etc.)

¿De qué manera dan acompañamiento a la integración de los estudiantes de intercambio?

¿Hay espacios, actividades propuestas por la oficina para la integración a la diversidad cultural?

¿Existe un protocolo para recibir a los alumnos de intercambio internacional?

¿Qué aspectos socio culturales contempla este protocolo?

¿Hay maneras de darle seguimiento a la ruta “vivencial” de los alumnos de intercambio?

¿Y qué de las relaciones que están manteniendo ellos con sus *buddies*?

¿Qué tipo de actividades mantienen para crear acercamientos entre los alumnos de intercambio y sus pares mexicanos, sean *buddies* o no?

¿Son suficientes? ¿Cómo se mide su éxito? ¿Es necesario organizar otras actividades para crear mayor convivencia?

¿Hay manera de tener conclusiones, evaluaciones, testimonios de la experiencia de ser *buddies*? Es decir, ¿contemplan las opiniones de los alumnos locales sobre la experiencia de intercambio?

¿Ha pensado la oficina de internacionalización en relacionar a los alumnos de comunidades indígenas que tiene ITESO con los alumnos internacionales? ¿Lo creen relevante?

Anexo 2: Formulario de 14 preguntas para los alumnos de la clase de Diálogo Intercultural con México, PRIMAVERA, 2024

¿Tienes un *buddy*, un compañero o compañera mexicana que te acompaña y ayuda en tu integración en general?

¿Cómo es tu relación con él/ella?

¿Con qué otras personas te relacionas más en la Universidad?

¿Qué tipo de actividades hacen juntos?

¿Te gustaría participar en actividades de interacción con compañeros de otras clases?

¿Qué tipo de actividades te gustaría hacer con tus compañeros de México?

¿Te has sentido ofendido o rechazado en algún momento en tus interacciones con los demás estudiantes? ¿Cómo ha sido?

¿Crees que tu presencia en el campus no se aprovecha lo suficiente para conocer más sobre tu cultura? ¿Por qué lo crees así?

¿Te parece que has aprendido algo nuevo/valioso para tu vida estando aquí en México?

¿Existe algo de tus compañeros mexicanos que es difícil de incorporar a tu vida?

¿Cómo te das cuenta de que las personas de distintos países o nacionalidades tienen relaciones basadas en la integración, el respeto y el diálogo?

¿Te parece que los alumnos mexicanos tienen estereotipos sobre las personas de tu país? Si sí lo crees, ¿por qué crees que sucede?

¿Crees que saber más sobre la cultura del otro(a) te ayuda? ¿De qué manera?

¿Te has sentido apreciado o valorado aquí en México? ¿Cómo fue? Cuenta alguna experiencia

Anexo 3: CUESTIONARIO INICIAL de Interculturalidad en estudiantes de ITESO, OTO 2024

<p>Diagnóstico inicial de Interculturalidad en estudiantes de ITESO, OTOÑO 2024</p> <p>ESTA INFORMACIÓN TIENE COMO PROPÓSITO OBTENER DATOS SOBRE LOS INTERESES DE LOS ALUMNOS SOBRE TEMAS DE INTERCULTURALIDAD PARA PODER OFRECER MEJORES AMBIENTES DE INTERACCIÓN DENTRO DEL CAMPUS DEL ITESO. LA INFORMACIÓN ES ANÓNIMA Y CONFIDENCIAL. TE AGRADEZCO MUCHO TOMARTE UNOS MINUTOS PARA PARTICIPAR.</p> <p>1 ¿De dónde te nació/vino el deseo de venir a México/esta clase?</p> <p>2 Si tienes o eres un buddy, ¿cómo es tu relación con él/ella, entre ustedes?</p> <p>3 ¿Con qué (otras) personas te relacionas más en la Universidad?</p> <p>4 ¿Qué tipo de actividades hacen juntos?</p> <p>5 ¿Te gustaría participar en actividades de interacción con compañeros (mexicanos o de intercambio) de otras clases? <input type="checkbox"/> Sí, definitivamente sí <input type="checkbox"/> Sí, si las actividades son atractivas <input type="checkbox"/> No, a menos que las actividades me atraigan <input type="checkbox"/> No, definitivamente no.</p> <p>6 ¿Qué tipo de actividades te gustaría hacer con tus compañeros de México/intercambio? <input type="checkbox"/> Académicas <input type="checkbox"/> Excursiones <input type="checkbox"/> Deportivas <input type="checkbox"/> Religiosas <input type="checkbox"/> Escolares, <input type="checkbox"/> Ir de fiesta, <input type="checkbox"/> De todo tipo tareas. salir a bares <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Otras: ejemplo</p> <hr/> <p>** 7 ¿Te has sentido apreciado o valorado aquí en México? <input type="checkbox"/> Muchísimo <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada</p> <p>¿Por qué? ¿Cómo fue? Cuenta alguna experiencia</p> <p>** 8 ¿Crees que tu presencia en el campus se aprovecha lo suficiente para conocer más sobre tu cultura? <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> La mayor parte del tiempo <input type="checkbox"/> La menor parte del tiempo <input type="checkbox"/> Nunca</p> <p>¿Por qué lo crees así?</p>	<p>9 ¿Te parece que vas a aprender algo nuevo/valioso para tu vida estado aquí en México/ITESO? <input type="checkbox"/> Muchísimo <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada</p> <p>10. ¿Qué consideras que vas a aprender?</p> <p>11 ¿Existe algo de tus compañeros mexicanos/de intercambio que podría ser difícil de incorporar a tu vida?</p> <p>12 ¿Cómo te das cuenta de que las personas de distintos países o nacionalidades tienen relaciones basadas en la integración, el respeto y el diálogo?</p> <p>13 ¿Te parece que los alumnos mexicanos/de intercambio tienen estereotipos sobre las personas de tu país? <input type="checkbox"/> Muchísimo <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada</p> <p>Si sí lo crees, ¿por qué crees que sucede?</p> <p>14 ¿Crees que saber más sobre la cultura del otro(a) te ayuda? <input type="checkbox"/> Muchísimo <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada</p> <p>¿De qué manera?</p> <p>15 ¿Te has sentido ofendido o rechazado en algún momento en tus interacciones con los demás estudiantes? <input type="checkbox"/> Muchísimo <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada</p> <p>¿Cómo ha sido?</p> <p>16 En México/el extranjero/la clase, ¿qué sería lo mejor que podrías encontrar?</p> <p>17 ¿Cuáles podrían ser algunos obstáculos que te impedirían encontrar lo que buscas en México/el extranjero/la clase?</p> <p>18 Por el contrario, ¿qué cosas te apoyarían para encontrar lo que buscas?</p> <p>19 ¿Qué sería lo peor que podrías encontrar? ¿Y qué cosas, qué acciones crees que podrían llevarte a esto peor? Puedes dar algún ejemplo...</p> <p>20 Independientemente de un viaje para obtener créditos académicos, ¿cuáles dirías que son tus más importantes, más sinceros motivos de tener experiencias en México/el extranjero/la clase?</p>
---	--

Anexo 4: CUESTIONARIO FINAL de Interculturalidad en estudiantes de ITESO, OTOÑO 2024

<p>CUESTIONARIO FINAL de Interculturalidad en estudiantes de ITESO, OTOÑO 2024</p> <p>ESTA INFORMACIÓN TIENE COMO PROPÓSITO OBTENER DATOS SOBRE LOS INTERESES DE LOS ALUMNOS SOBRE TEMAS DE INTERCULTURALIDAD PARA PODER OFRECER MEJORES AMBIENTES DE INTERACCIÓN DENTRO DEL CAMPUS DEL ITESO. LA INFORMACIÓN ES ANÓNIMA Y CONFIDENCIAL.</p> <p>DESPUÉS DE HABER ESTADO UN SEMESTRE AQUÍ (O MÁS), RESPONDE A ESTAS PREGUNTAS:</p> <p>2 Si tenías o fuiste un buddy, ¿cómo fue tu relación con él/ella, entre ustedes?</p> <p>3 ¿Con qué personas te relacionaste más en la Universidad? ¿Qué tipo de actividades hicieron juntos?</p> <p>5 ¿Te gustó participar en actividades de interacción con compañeros (mexicanos o de intercambio) de otras clases?</p> <p>() Sí, definitivamente sí () Sí, cuando las actividades fueron atractivas () No, a menos que las actividades me atrajeran () No, definitivamente no.</p> <p>6 ¿Qué tipo de actividades te gustó hacer con tus compañeros de México/intercambio?</p> <p>() Académicas () Excursiones () Deportivas () Religiosas</p> <p>() Escolares, () Ir de fiesta, () De todo tipo tareas. salir a bares () Ninguna () Otras: ejemplo</p> <hr/> <p>** 7 ¿Te sentiste apreciado o valorado aquí en México/ITESO?</p> <p>() Muchísimo () Mucho () Poco () Nada</p> <p>¿Por qué? ¿Cómo fue? Cuenta alguna experiencia que te pasó o viviste</p> <p>** 8 ¿Crees que tu presencia en el campus se aprovechó lo suficiente para conocer más sobre tu cultura?</p> <p>() Siempre () La mayor parte del tiempo () La menor parte del tiempo () Nunca</p> <p>¿Por qué lo crees así?</p>	<p>9 ¿Te parece que aprendiste algo nuevo/valioso para tu vida estado aquí en México/ITESO?</p> <p>() Muchísimo () Mucho () Poco () Nada</p> <p>10. ¿Qué consideras que aprendiste?</p> <p>11 ¿Existe algo de tus compañeros mexicanos/de intercambio que fue/será difícil de incorporar a tu vida?</p> <p>12 ¿Te diste cuenta si las personas de distintos países o nacionalidades tuvieron relaciones basadas en la integración, el respeto y el diálogo? ¿Cómo?</p> <p>13 ¿Te pareció que los alumnos mexicanos/de intercambio tenían estereotipos sobre las personas de tu país?</p> <p>() Muchísimo () Mucho () Poco () Nada</p> <p>Si sí lo crees, ¿por qué crees que sucedió? ¿Viviste o viste algún ejemplo?</p> <p>14 ¿Crees que saber más sobre la cultura del otro(a) te ayuda?</p> <p>() Muchísimo () Mucho () Poco () Nada</p> <p>¿De qué manera?</p> <p>15 ¿Te sentiste ofendido o rechazado en algún momento en tus interacciones con los demás estudiantes?</p> <p>() Muchísimo () Mucho () Poco () Nada</p> <p>¿Cómo fue?</p> <p>16 En México/el extranjero/la clase, ¿qué fue lo mejor que encontraste?</p> <p>17 ¿Cuáles fueron algunos obstáculos que te impidieron encontrar lo que buscabas en México/el extranjero/la clase?</p> <p>18 Por el contrario, ¿qué cosas te apoyaron para encontrar lo que buscabas?</p> <p>19 ¿Qué fue lo peor que encontraste? ¿Y qué cosas, qué acciones crees te llevaron a esto peor? Puedes dar algún ejemplo...</p> <p>20 independientemente de un viaje para obtener créditos académicos, ¿cuáles dirías que fueron tus más importantes, más sinceros motivos de tener experiencias en México/el extranjero/la clase?</p>
--	---

Anexo 5: Transcripción de tres entrevistas directas

1. ENTREVISTA DIRECTA A JT-01, ESTUDIANTE ALEMÁN

JT, alumno alemán, 26 años, con un nivel de español avanzado, B2+, estudiante de maestría que hace una estancia de un año en ITESO

¿Qué significa interculturalidad para ti? ¿Cómo la definirías?

“Conocer diferentes realidades que tiene que ver con cultura, yo voy a conocer la realidad de la gente que vive aquí, eso implica que muchas costumbres, cultura, música, comida que yo no conozco y también entrar un poco a esta cultura y ellos también a la mía como un cambio, un diálogo que es mutua”

“Tiene que suceder en un nivel horizontal, en un nivel de respeto y también mutuamente, como tanto yo aprendiendo de ellos y también ellos de mi parte, porque si no, sólo sería culturalidad y no interculturalidad”

“Implica interés de aprender algo nuevo, curiosidad...estar abierto al cambio, a nuevas experiencias”

Sobre el *buddy*: “con cosas básicas sí me ayudó, pero luego no sentí una conexión como muy amigos porque creo que somos diferentes personas”

¿Cómo son tus círculos sociales de ITESO y otros que has creado fuera de ITESO?

“La mayoría de los alumnos de ITESO viene de una clase privilegiada y mis amigos fuera son de clase más media, han estudiado en universidades públicas y la mayoría ya trabaja”

Choque cultural, contrastes culturales

“Choques muy fuertes no he tenido, yo ya conocía sobre la cultura mexicana (aunque) aquí el clasismo está mucho más marcado, pero no sé si es cosa del ITESO. Aquí es más difícil encontrar gente de la clase media o más baja, aquí (la gente, los alumnos) no está tan mezclado como en Alemania”

“La didáctica es muy distinta a Alemania, no es tan independiente y en pasos más pequeños, algo que me recuerda mucho a mi prepa, ese formato sí me ha costado más”

“La relación con los profesores es mucho más personal que en Alemania, allá sí es más distante”

“El enfoque en el ITESO es mucho más laboral, más sobre mi carrera, algo que me gusta. En Alemania es más teórico, que eso es algo que me gusta de aquí, siento que de alguna manera te están preparando mejor a tu trabajo”

“También aquí se enfocan en tu proceso personal, creo que sobre todo en el PAP, te preguntan sobre cómo te has sentido, cómo has crecido personalmente, que también son preguntas que en Alemania no he escuchado en la Universidad porque la distinción es muy grave en lo laboral y lo personal, y aquí lo siento más mezclado y que al principio me costaba más acostumbrarme, pero sí me gusta más, siento que es más real, más auténtico”

¿Aspectos de la cultura mexicana más compatibles contigo?

“Siento que aquí la cultura es más abierta y es más sencillo conocer a gente nueva, en Alemania tal vez sería más difícil, es algo con lo que puedo conectar mucho”

“También me gusta mucho la espontaneidad de la gente, que siento que es algo cultural, que tal vez no sería algo que puedo conectar mucho porque en Alemania sí sería diferente, pero es algo que siento que a mí me facilita como integrarme”

“Aquí la gente que está estudiando todavía viven con sus papás y están muy conectados con sus papás y con la autoridad de ellos; no diría que complica mi relación con ellos, pero para mí es difícil entender sus conflictos con sus papás”

¿Qué eventos podrían ayudar a que hubiera más conexiones interculturales entre los estudiantes?

“La comunicación antes, qué clases puede tomar uno aquí, cuando llegué ya vi que había mucho más que lo que pensé; informar desde antes sobre los cursos diversos, especialmente los cursos fuera de sus carreras, para salir un poco de sus burbujas de los de intercambio”

“También siento que los *buddies* quieren salir de fiesta y yo, tal vez por mi edad, me gusta la fiesta, pero ya tengo otros intereses...me hubiera gustado más algo como ‘ah vamos al museo, vamos a la FIL, vamos a un concierto’, cosas que no sólo son de ITESO”

Respecto a su PAP:

“La cultura indígena puede ser muy diferente, creo que, pues está muy interesante, estoy conociendo, ver algo por dos esquinas, una mestiza y otra, la indígena, es algo que prepara un poco para eso”

“Hay como un proceso de turismo y hay que tener mucho cuidado, ser consciente de que contexto vengo para luego no irse allá, para verlo más crítico”

“Hay gente que trabaja con las comunidades indígenas, pero no de forma muy respetuosa”

“Encontrar una forma de trabajo más horizontal”

2. ENTREVISTA DIRECTA A SS-02, ESTUDIANTE HOLANDESA

SS, estudiante holandesa, tiene 7 meses aquí, ahora está haciendo prácticas profesionales en la oficina de un profesor mexicano

¿Qué cosas sientes que has cambiado desde que llegaste a México?

“Soy joven, yo estoy mejorando como persona y no sé si es por México o porque soy joven, estoy observando más para saber cómo son las personas. Aprendo mucho sus maneras de pensar y sus maneras de ver las cosas”

¿Algo específico que hayas aprendido de tu vida aquí en GDL?

“Tienes que ser amigos de ellos (los mexicanos, en general) porque puede ser peligroso, y ellos te pueden ayudar en el futuro y si no tienes contactos nadie va a ayudarte, eso es lo más importante que yo aprendí”

Alguna gran diferencia cultural

“Si eres de un país que es seguro...aquí si algo está pasando tienes que pensar bien, y eso no es normal en mi país, eso me enseñaron mis amigos y amigas mexicanos”

¿Qué significa la palabra interculturalidad para ti?

Intercambiar conocimientos sobre culturas diferentes

¿Existe algo de tus compañeros mexicanos que es difícil de incorporar en tu vida?

“Al principio sí, porque tenía que acostumbrarme al hecho que estaba demasiado honesta a veces. La mayor diferencia es la honestidad, decir lo que quieres decir y no dar vueltas, (ahora) yo doy vueltas, yo estaba demasiado honesta y a veces no hay necesidad de ser muy honesta. A veces vas a hacer dolor en los sentimientos de otra persona, no es necesario si no vas a ver a esta persona nunca más en tu vida”

¿Cómo aprendiste a ser así?

“Mi amiga Alexa y yo viajamos juntas, y yo le puedo preguntar por qué es así, ella es de México y entiende la cultura de aquí”

“Si hay cosas que se repiten varias veces puedes entender que así se hace aquí, como cuándo dicen ‘vamos a hacer esto’ y no pasa y luego otra vez y muchas veces...el proceso de planear es diferente aquí porque en los Países bajos planeamos de todo y el plan de verdad va a suceder”

¿Cómo se puede tener este aprendizaje estando solamente un semestre aquí?

“Tienes que encontrar personas mexicanas”

“Aunque Alexa es mexicana y también americana, ella entiende...tienes que encontrar personas que puedan filtrar el mundo para ti, que puedan explicar cosas básicas. Los básicos no son los básicos para los extranjeros”

¿Qué actividades recomiendas para acercarse más a lo intercultural?

Usa tu intuición, aprende español, porque si no, no puedes hablar con las personas directamente

Estar interesado en cosas nuevas

Si hay personas que hacen tianguis, personas que pueden hablar sobre sus vidas, sus horarios, sus actividades cotidianas, desde la mañana hasta la noche, no podemos imaginar..., haz conexión con esta persona, hacer contacto...

Inteligencia social, ¿cómo piensas las personas? hay que encontrar una manera de entender eso

En mi país no hay nadie que no estudia antes de los 18, aquí hay muchísimas (personas)

Hay que mostrar las realidades de México, personas que no tiene agua, baños, cocina, camas...

Ir con sus buddies a sus pueblos, tienes que conocer sus casas

Tienes que preguntarte siempre cómo funcionan las cosas en otros lugares, no ir a bares siempre, ve a los malls más diferentes

¿Y cómo los chicos mexicanos pueden conocer mejor la cultura de los extranjeros?

Pregunta al final del semestre cuáles fueron las diferencias más grandes entre su cultura y la cultura mexicana, hacer una presentación o hacer un video.

O hacer una plática de una hora sobre su cultura

3. ENTREVISTA DIRECTA A CH-03, TRABAJADORA DE LA OFICINA DE INTERNACIONALIZACIÓN QUE TIENE ORIGEN ALEMÁN

Asistente administrativa de internacionalización. Funciones: indicadores de internacionalización, sistematización de indicadores, automatización de ciertos indicadores, viajes internacionales, traducción para la oficina.

¿Qué es Interculturalidad, cómo la defines?

“son muchas cosas, empieza con la colonia de al lado, existe otra cultura ya en la otra colonia, siempre hay interculturalidad en todos los ámbitos...”

“La división de la ciudad en occidente vs oriente, eso para mí, es interculturalidad, obviamente chocamos en el día a día, siempre hay interculturalidad en todos los ámbitos”

“La internacionalización en el ITESO podría tener un enfoque más fuerte en temas de interculturalidad porque la verdad, es que, una crítica hacia nuestro trabajo es que estamos orientados hacia sociedades del occidente, europeo, norteamericano, pero hay mucho más allá, tratamos de incorporarlo, pero creo que nos falta estrategia”

¿Qué hace a un estudiante ser intercultural?

“Siento que el término (estudiante) intercultural va más profundo que el término internacionalización”

“Una persona que haya tenido más contacto en diferentes comunidades, incluso dentro de México, más contacto con otras realidades, y tiene cierta sensibilidad porque una cosa es saber manejarse en un ámbito internacional con diferentes idiomas, diferentes hábitos y siento que la interculturalidad es más compleja y requiere más habilidades blandas”

“Que sea empático, que se pueda poner en el zapato del otro y entender la realidad en la que vive la otra persona, las necesidades, los problemas que tienen otros círculos”

“¿Cuál es el encargo por parte de la Universidad en temas de interculturalidad?”

¿Qué actividades podrían colaborar a que los alumnos tengan esas habilidades de Interculturalidad?

“Hay clases como Inteligencia intercultural y diferentes cursos, pero no sé si eso es suficiente”

“Si vemos el esfuerzo del ITESO en ofrecer idiomas más allá del inglés y francés, podría haber más conocimiento de la cultura de los pueblos mexicanos”

¿Y crees que ambos tipos de alumnos tengan genuino interés por acercarse a conocer sus respectivas culturas?

“Yo sospecho que hay más interés de los extranjeros que de los propios mexicanos porque uno llega con menos prejuicios con más cariño hacia la gente en general, y creo que cuando uno se integra más a la sociedad entiende cómo funciona todo y yo percibo que los extranjeros llegan con mucha apertura, mucha curiosidad para la cultura mexicana en sí y todo lo que implica. El promedio itesiano no estoy segura”

“El certificado de habilidades internacionales puede ser una herramienta útil, aunque no hemos tenido tanta respuesta...no nos fue tan bien como esperábamos”

“Siento yo que desde que llegué a ITESO, hace diez años, la universidad (ahora) se percibe más internacional, aún no existía la oficina de internacionalización, pero sé que nos falta mucho por caminar y no perder el aspecto de la interculturalidad”

“(Aunque) El iteso, con las nuevas autoridades, yo percibo que debería cuidar eso”

“El año pasado en la organización del altar de muertos compramos muy pocos insumos, pero compramos cosas, y cuando hice la solicitud de compras nos llegó un correo de que eso no procede, hay que cuidar ese tipo de detalles que son importantes”

Anexo 6: Carta de consentimiento

Mi nombre es Francisco Javier Hernández González y se le brinda la oportunidad de ser voluntario(a) para participar en un proyecto realizado a través de la maestría en Educación y convivencia del ITESO, universidad jesuita en Guadalajara, Jalisco. El propósito de esta investigación es mejorar las condiciones en las cuales los alumnos de intercambio internacional y sus pares mexicanos interactúan para crear convivencia propositiva.

Se les pedirá a los participantes en esta investigación que participen en una conversación de grupo focal grabada en audio que se llevará a cabo al interior del aula en un horario normal de la clase de Diálogo intercultural con México. No existen riesgos previstos para su participación en este estudio. Aunque no hay beneficios directos por la participación, su participación contribuirá con información valiosa.

Propósito del Proyecto

Fortalecer las condiciones para la convivencia intercultural universitaria entre alumnos extranjeros y alumnos mexicanos a través del intercambio de saberes, actitudes y visiones del mundo apoyados en el aprendizaje dialógico.

Por qué fue invitado a participar

Como alumno(a) de la asignatura Diálogo intercultural con México usted es un actor directo en este proyecto cuyas opiniones y consideraciones son de relevante importancia para tomar en cuenta, analizar e integrar al documento.

Requisitos de estudio

A los participantes en este estudio se les pedirá que participen en una discusión grabada en pequeños grupos respondiendo a un cuestionario con preguntas pre elaboradas y una posterior puesta en común. No le llevará más de 30 minutos completar la discusión.

Riesgos previstos

No existen riesgos previstos para su participación en este estudio. Su participación o falta de participación no tendrá ningún impacto en su relación con la materia Diálogo Intercultural ni en relación futura con la universidad ITESO.

Beneficios

Aunque no hay beneficios directos por la participación, ésta puede contribuir con información relevante para mejorar la convivencia universitaria.

Confidencialidad

Al recibir los consentimientos firmados, se le asignará un seudónimo alfanumérico. El maestro Javier Hernández conducirá y grabará el grupo de enfoque a través de celulares y lo transcribirá. Posteriormente los datos se incorporarán a la metodología del proyecto y se analizarán para sus posteriores conclusiones.

Si decide negar su participar en esta investigación, NO TENDRÁ NINGÚN EFECTO EN SERVICIOS FUTUROS al que pueda tener derecho por parte de la universidad ITESO. Usted es LIBRE DE RETIRARSE DEL ESTUDIO EN CUALQUIER MOMENTO SIN SANCIONES. Si tiene alguna pregunta en cualquier momento durante este proyecto, puede comunicarse con el maestro Javier Hernández a la dirección javierhernandez@iteso.mx. Si decide participar en el proyecto, por favor firme este formulario. Se le dará la oportunidad de tener una copia de este formulario para sus registros.

Se me ha dado información sobre este estudio de investigación y sus riesgos y beneficios y he tenido la oportunidad de hacer preguntas y que mis preguntas sean respondidas a mi entera satisfacción. Doy libremente mi consentimiento para participar en este proyecto de investigación.

Firma: _____ Fecha: _____

Doy mi permiso para la grabación del grupo focal: _____ (iniciales)

Anexo 7: Plan de acción: intervenciones

A. PLAN GENERAL DE ACTIVIDADES PARA EL SEMESTRE DE OTOÑO 2024

Las actividades propuestas para la etapa de aplicación en IDI III fueron intencionadas, es decir, se orientaron a la consecución del objetivo general, así como de los objetivos específicos descritos en el documento TOG. Tanto las fechas propuestas como los temas de las actividades se respetaron excepto la actividad número 4 relacionada a la gastronomía cultural, que no pudo realizarse por motivos ajenos a este proyecto.

# DE ACTIVIDAD	FECHA (OTO, 24)	TEMA	DESCRIPCIÓN GENERAL	DINÁMICA(S)
INTERVENCIÓN 1	Semana 7: Sept 24-26	IDENTIDAD(ES): individual colectiva, nacional	Una actividad que refuerce, reconozca y/o cuestione los valores más importantes de la cultura nacional y con la que los alumnos internacionales contrasten sus propios valores. Además de cuestionar y reflexionar sobre los valores de uno y otros.	-Circulo de narrativas, -Objeto entrañable (teatro de objetos) -Biografía cultural
INTERVENCIÓN 2	Semana 8: Oct 01-03	VALORES EN CIUDADANIA -Espacio público -Valores cívicos -Participación política	Una actividad en la que reconozcan sus derechos como ciudadanos, los comparen y contrasten. Que se reconozcan, se propongan, que se valoren los logros éticos y de justicia de su sociedad civil.	-Recorrer distintos espacios de la ciudad poco transitados por ellos. -Los espacios como generación de pertenencia.

INTERVENCIÓN 3	Semana 9: Oct 08-10	RACISMO Y DISCRIMINACIÓN	Una actividad a través de la cual dan cuenta de la situación general de discriminación desde la piel, la clase social o de las jerarquías sociales en el país como en sus lugares de origen.	-COPERA: las cuentas de colores
INTERVENCIÓN 4	Semana 10: Oct 15-17	LA GASTRONOMIA	Una actividad en la que los alumnos a través de la comida se den cuenta de la importancia del valor comunitario de sus alimentos, en primera instancia, y también como elemento de identidad. Enseguida, los estudiantes combinarán ingredientes para desarrollar un nuevo platillo mixto que integre ingredientes de culturas distintas.	-Elaboración de un platillo autóctono y, después un platillo híbrido.
INTERVENCIÓN 5	Semana 11: Oct 22-24	FIESTAS, TRADICIONES, MÚSICA, JUEGOS	Una actividad que involucre juegos ya sea de mesa o de video. Se reflexiona sobre su importancia en generar colectividad, participación colectiva en resolver una problemática o generar un logro en conjunto. Una actividad que involucre su música, pero vista como elemento patrimonial, es decir, lo que su particular cultura muestra como apreciable y más auténticamente local. Posteriormente, se podrá apreciar sus gustos personales.	-Noche de juegos en la biblioteca. - Elaboración de calaveritas, - Música mestiza
INTERVENCIÓN 6	Semana 12: Oct 29-31	INTELIGENCIA EMOCIONAL -expresión cultural de las emociones -manejo cultural de las emociones	Una actividad que ayude a los alumnos a reconocer sus estados emocionales y cómo el tener conciencia emocional colabora a una mejor aptitud hacia ellos mismos y lo demás: autoconocimiento, autorregulación	-Meditación -Yoga. -Juego de las emociones -Emociones y cultura
INTERVENCIÓN 7	Semana 13: Nov 05-07	CULTURA DE LA PAZ -Violencia -Narco-cultura	Una actividad que resalte logros positivos que haya tenido un conflicto local. Lo que derivaría en la relevancia de generar una cultura de paz. Cómo provenir y prevenir conflictos. La mediación cultural de los conflictos	-Video documental -Justicia alternativa -Paco Gascón: la

				escalera de provención
INTERVENCIÓN 8	Semana 14: Nov 12-14	TALLER DE TALENTOS	Una actividad en la que los estudiantes enseñan una habilidad personal que permite ver parte de su identidad individual y valora sus aprendizajes y su auto confianza.	-Feria de las culturas -Taller de talentos
INTERVENCIÓN 9	Semana 15: Nov 19-21	LA FAMILIA, LA PAREJA, EL AMOR -Valores familiares -Modern family -"Patch Family" (Familias parchadas)	Una actividad que indaga sobre la importancia actual de la familia en nuestras sociedades, los cambios en las relaciones amorosas, su sentido y relevancia, y la indispensable presencia del amor y la amistad auténticos en nuestras vidas y como sociedad.	Películas: "Campeones" "La familia" "Totem" Documental: -"Pedro Meyer: fotografía para recordar"
INTERVENCIÓN 10	Semana 16: Nov 26-28	RECUPERACIÓN Y REFLEXIÓN FINAL	Una actividad de cierre que intenta recuperar sobre lo aprendido y hacer una evaluación tanto personal como colectiva.	Puesta en común. Círculos de narraciones.

B. MODELO DE PLANEACIÓN PARA CADA INTERVENCIÓN:

Para el tema de la reflexión y reconocimiento de la identidad individual se elaboraron tres actividades:

- a. Círculo de narraciones
- b. Objeto entrañable
- c. Biografía Cultural

FECHA	TEMA	ACTIVIDAD	ACTORES EDUCATIVOS/ESCENARIO DE INTERVENCIÓN	PROPÓSITO GENERAL	PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	Competencias interculturales para desarrollar	PRODUCTOS ESPERADOS
Semana 7 sep 23- sep 27	Identities individuales:	A. Círculos de narraciones	Alumnos de la materia “Diálogo Intercultural con México” Salón de clases/Espacios cercanos	Que los estudiantes internacionales y los estudiantes nacionales compartan historias personales dentro de un espacio de seguridad y confianza	-Practicar la escucha atenta -Demostrar respeto por los demás -Involucrarse en la reflexión crítica sobre la propia noción de cultura, así como en la experiencia intercultural de los demás -Reflexionar acerca de la construcción de estereotipos	-La escucha atenta -Reconocer las bases de la formación de sus valores -La reflexión sobre la construcción social de los estereotipos	Narrativas individuales orales
		B. Contar nuestras historias a través de un objeto entrañable	Alumnos de la materia “Diálogo Intercultural con México” Salón de clases/Espacios cercanos	Que los estudiantes reconozcan y recuperen momentos clave de su	-Identificar las proyecciones afectivas que depositamos en los objetos	-Escucha atenta -Reconocer y respetar diferencias	Un audio de voz, fotografías, video memorias.

				identidad individual	-Reconocer afinidades socio emocionales con los demás -Practicar la escucha atenta	afectivas de las culturas -Reconocer el valor y el significado de objetos en distintas culturas	
		C. Autobiografía cultural	Alumnos de la materia "Diálogo Intercultural con México" / Tarea en casa	Que los estudiantes sean capaces de crear una línea del tiempo cultural, verbalizarla y compartirla.	-Capacidad de seleccionar memorias significativas -Identificar momentos claves de cuestionamientos de sus valores personales	-La reflexión crítica de los valores que les han formado su personalidad individual	Un texto escrito no menor a una cuartilla