

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO



**Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional
en la adquisición y desarrollo de competencias
interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador**

Trabajo de Grado

Isidro Fierro Ulloa

Bogota

2020

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO



**Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional
en la adquisición y desarrollo de competencias
interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador**

Trabajo de Grado

Isidro FIERRO ULLOA

Tutor:

Dra. Françoise CONTRERAS TORRES

Profesora Titular
Universidad del Rosario

Dr. Edison Jair DUQUE OLIVA

Profesor Titular
Universidad Nacional de Colombia

Doctorado Ciencias de la Dirección
Escuela de Administración
Agosto 20, 2020

Bogotá, D.C., Colombia
2020

Dedicatoria

Dedico el presente trabajo de investigación doctoral antes que nada a Dios, por haberme regalado la salud e inteligencia emocional necesaria para poder culminar con éxito esta importante etapa en mi vida. A mi esposa, María del Carmen, por su paciencia, guía y ánimo que me brindo durante estos largos años, a mis hijos, Romina y Juan Andrés, por ser mis motores para seguir adelante, y a mis padres por brindarme su apoyo incondicional.

Agradecimientos

A mis tutores, pilares fundamentales para poder concluir el presente estudio, Dra. Francoise Contreras y Dr. Jair Duque, gracias por creer en mí. A mi familia que ha sido un puntal que me ha brindado amor y apoyo incondicional. A mi Universidad, la UEES, por confiar en mí y darme todo el apoyo necesario para poder lograr este gran objetivo y sueño, en especial a Juan Pablo. A mi equipo de trabajo de la Facultad de Estudios Internacionales, gracias por apoyarme. Un gracias especial a Mauricio Quintana por su sabio consejo, que se transformó en el punto de inflexión para este trabajo y a la Dra. Alexandra Portalanza por su apoyo en la parte numérica del presente trabajo.

Resumen

Las competencias interculturales vinculadas al liderazgo global y sus posibilidades de desarrollo en la educación superior han sido estudiadas principalmente en países desarrollados. En países emergentes como el Ecuador, su abordaje ha sido incipiente, probablemente por dificultades en su conceptualización y medición. El objetivo principal de esta investigación fue evaluar, dentro del marco del liderazgo global, la influencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador. Para ello se realizaron dos estudios mixtos; el primero partió de una fase cualitativa en la que a través de dos grupos focales con directivos de universidades del Ecuador se conceptualizó en torno a las competencias interculturales y lo que ellos esperaban desarrollar en los estudiantes con los procesos de movilidad internacional. Los resultados fueron sometidos a análisis categoriales. Posteriormente, se realizó la fase cuantitativa en la que se aplicó el *Intercultural Development Index (IDI)* a 311 estudiantes de primeros y últimos años de formación, a fin de controlar el desarrollo de dichas competencias en virtud del tiempo y no de la movilidad. El segundo estudio inició con la fase cuantitativa, en la que se implementó un diseño cuasiexperimental pretest y posttest con grupo control. Para ello se utilizó la escala IDI. Posteriormente se realizó la fase cualitativa, en la que se desarrollaron grupos focales a fin de profundizar en los hallazgos obtenidos en los grupos *experimental* y *control*. De acuerdo con los resultados obtenidos, los procesos de movilidad internacional fomentan el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes, contribuyendo de esta forma a la formación de líderes globales desde el ámbito de la educación superior en países como el Ecuador.

Palabras clave: Liderazgo global, Competencias interculturales, internacionalización, Educación Superior.

JEL Clarification: I23, N46

Abstract

Intercultural competences linked to global leadership and its possibilities for development in higher education have been studied mainly in developed countries. In emerging countries, such as Ecuador, its approach has been incipient, probably due to difficulties in its conceptualization and measurement. The main objective of this research was to evaluate, within the framework of global leadership, the influence of international mobility on the acquisition and development of intercultural skills in university students from Ecuador. For this, two mixed studies were carried out; the first one started from a qualitative phase in which through two focus groups with directors of Ecuadorian universities, they conceptualized around intercultural competences and what they hoped to develop in students with the processes of international mobility. The results were subjected to categorical analysis. Subsequently, the quantitative phase was carried out in which the Intercultural Development Index (IDI) was applied to 311 students of first and last years of training, in order to control the development of said competences by time and not mobility. The second study began with the quantitative phase, in which a pre-test and post-test quasi-experimental design was implemented with a control group. The IDI scale was used for this. Subsequently, the qualitative phase was carried out, the qualitative phase was carried out, in which focus groups were developed in order to deepen the findings obtained in the experimental and control groups. According to the results obtained, international mobility processes promote the development of intercultural competences in students, thus contributing to the formation of global leaders from the field of higher education in countries such as Ecuador.

Keywords: Global Leadership, Intercultural Competencies, Internationalization, Higher Education.

JEL Classification: I23, N46

Contenido

1. Fundamentación teórica de liderazgo global y competencias interculturales	12
1.1. Liderazgo Global (LG)	12
1.1.1. Origen y definición del liderazgo	12
1.1.2. Evolución del liderazgo global	18
1.1.3. Enfoques del Liderazgo Global	20
1.1.4. Estudios previos sobre liderazgo global	25
1.2. Competencias Interculturales (CI).....	29
1.2.1. Origeny evolución del concepto de competencias.....	29
1.2.2. Competencias interculturales.....	34
1.2.3. Evolución del concepto de las competencias interculturales	42
1.2.4. Estructura conceptual de las competencias interculturales bajo un análisis bibliométrico	47
1.2.5. Enfoques teóricos de las competencias interculturales	52
1.3. La relación entre liderazgo global y competencias interculturales en la educación superior	63
1.4. Programas de internacionalización (PI) en las Instituciones de Educación Superior (IES).....	65
1.4.1. Importancia de los programas de internacionalización en las IES	69
1.4.2. Modelos de los programas de internacionalización en las IES	71
1.4.3. Marco legal de los programas de internacionalización en las IES en el Ecuador.....	76
2. Sistematización del problema.....	82
2.1. Propósito de la investigación	83
3. Diseño metodológico	852
3.1. Contexto, diseño de la investigación y población objeto de estudio.....	852
3.2. Instrumento aplicado en la medición.....	¡Error! Marcador no definido.
4. Resultados.....	1020

5. Discusión y conclusiones.....	141
5.1. Discusión.....	141
5.2. Conclusión	144
6. Bibliografía	151
7. Apéndices	191
Apéndice A_Escalas de medición de las competencias interculturales	192
Apéndice B_Estudios en Institutos de Educación Superior utilizando la Herramienta IDI.....	203
Apéndice C Certificado de Participación seminario IDI en Portland, Oregon Mayo 2019.....	20616
Apéndice D Validación de instrumento utilizado	20617
Apéndice E Resolución de Comité de Ética en Investigación de la Universidad del Rosario y Modelo de Consentimiento Informado.....	21121
Apéndice F Transcripción de grupo focal en la ciudad de Guayaquil.....	218
Fotos del grupo focal de directores de internacionalización de Universidades de la Costa. Guayaquil.....	22131
Apéndice G Transcripción de grupo focal en la ciudad de Quito	222
Fotos del grupo focal de directores de internacionalización de Universidades de la Sierra. Quito.	2244
Apéndice H_Foto de estudiantes realizando IDI. Pre testNo movilidad	22636
Apéndice I	22737
Grupo focal: Estudiantes que han tenido movilidad internacional. 22	
Informantes.....	227
Fotos de grupo focal de estudiantes que si realizaron movilidad internacionall	2300

Lista de figuras

	<u>Pág.</u>
Figura 1. Tipología de Competencias	33
Figura 2. Tipología de Competencias Interculturales en línea de tiempo	45
<i>Figura 3. Análisis de rendimiento de competencias interculturales basado en autores</i>	49
Figura 4. Análisis de rendimiento de competencias basado en las áreas de enfoque.....	50
Figura 5 Mapeo científico del estudio de las competencias interculturales ...	51
Figura 6. Organigrama de la SENESCYT.	78
Figura 7. Movilidad estudiantil desde Ecuador.	81
Figura 8. Esquematización Metodológica de la Investigación	87
Figura 9. Esquematización del estudio mixto 1.....	88
Figura 10. Dimensiones (sub escalas) del IDI.....	95
Figura 11. Esquematización del estudio mixto 2.....	98
Figura 12. Distribución de los estudiantes fase cuantitativa estudio mixto 1	115
Figura 13. Distribución de los integrantes de la muestra por edades y sobre experiencias de movilidad internacional en el pasado del grupo experimental ..	126
Figura 14. Distribución de los integrantes de la muestra por edades y sobre experiencias de movilidad internacional en el pasado del grupo de control	129
Figura 15. Perceived orientation (PO) pre test del grupo experimental	133
Figura 16. Perceived orientation (PO) post test del grupo experimental	133

Lista de tablas

	<u>Pág.</u>
Tabla 1 Sinopsis detallada de la investigación	11
Tabla 2 Definiciones del Liderazgo Global.....	18
Tabla 3 Estudios previos sobre Liderazgo Global	25
Tabla 4 Categorización de Competencias del Liderazgo Global	28
Tabla 5 Evolución de la noción de interculturalidad	42
Tabla 6 Fundamentos teóricos de las competencias interculturales.....	53
Tabla 7 Evolución de los modelos de internacionalización en la educación superior.....	72
Tabla 8 Número de Estudiantes a los que se les Estimó el Nivel de Desarrollo de Competencias Interculturales a través del IDI.....	92
Tabla 9 Síntesis de las dimensiones, descripciones y disposiciones del IDI	96
Tabla 10 Procedencia y Distribución del Grupo de Estudiantes que participaron y su Distribución en el Estudio Experimental y Control por Universidades	99
Tabla 11 Diseño cuasiexperimental y número de Participantes en cada grupo (asignación no aleatoria a grupos)	100
Tabla 12 Categorización de resultados del grupo focal realizado con Directores de Internacionalización en Guayaquil	105
Tabla 13 Categorización de Grupo Focal Directores de Internacionalización- Quito.....	107

Tabla 14 Resumen del análisis factorial exploratorio	117
Tabla 15 Test de normalidad multivariada	118
Tabla 16 Validación de escala de medida	119
Tabla 17 Análisis factorial confirmatorio	121
Tabla 18 Test de la varianza extraída para la validez discriminante	121
Una vez validada la escala de medida utilizada, se procede a corroborar las hipótesis planteadas con los datos del instrumento elegido. Tabla 19 Hipótesis y Prueba de Diferencias entre Estudiantes de los dos grupos (primer/segundo vs tercer/cuarto).....	122
Tabla 20 Prueba t de muestras dependientes entre valores Post y Pre en grupo experimental	132
Tabla 21 rueba t de muestras dependientes entre valores Post y Pre en grupo experimental	132
Tabla 22 Categorización de Estudiantes que sí tuvieron Movilidad Internacional	135
Tabla 23 Categorización de Estudiantes que no tuvieron Movilidad Internacional (grupo control)	137

- a. *Declaración de autonomía:* Incluir una hoja aparte con la siguiente declaración, firmada por el autor de tesis de maestría: “Declaro bajo gravedad de juramento, que he escrito el presente tesis de doctorado por mi propia cuenta, y que por lo tanto, su contenido es original. Declaro que he indicado clara y precisamente todas las fuentes directas e indirectas de información, y que este tesis de doctorado no ha sido entregado a ninguna otra institución con fines de calificación o publicación”.



Isidro Fierro Ulloa

Agosto 24 2020

- b. *Declaración de exoneración de responsabilidad:* “Declaro que la responsabilidad intelectual del presente trabajo es exclusivamente de su autor. La Universidad del Rosario no se hace responsable de contenidos, opiniones o ideologías expresadas total o parcialmente en él”.



Isidro Fierro Ulloa

Agosto 24 2020

Introducción

En el contexto de la creciente globalización, las sociedades requieren personas altamente competentes y adaptables, que puedan laborar en organizaciones multinacionales y en entornos interculturales (Organización Mundial del Comercio, 2017). En el año 2018, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) enfatizó que “los ciudadanos necesitan no solo las habilidades para ser competitivos y estar listos para un nuevo mundo de trabajo, sino lo que es más importante, también necesitan desarrollar la capacidad de analizar y comprender cuestiones interculturales” (OCDE, 2018, p. 22). De acuerdo con la publicación del *Institute for the Future*, “*Future Work Skills 2020*”, la capacidad para operar en diferentes entornos culturales será una de las habilidades de mayor relevancia en el ámbito laboral para el futuro (Davies et al., 2011).

En la actualidad, las organizaciones enfrentan múltiples desafíos en torno a los constantes cambios de un mundo altamente competitivo y globalizado (Irigoytia, 2017). La globalización acentuada por la tecnología ha ampliado el alcance de las operaciones de las organizaciones, ya que sus grupos de interés pueden pertenecer a cualquier parte del mundo. Una comunicación efectiva entre personas de diferentes culturales se ha vuelto de suma importancia en la era digital (Thompson et al., 2019). La importancia del liderazgo en la gerencia intercultural ha sido enfatizada en la literatura. De acuerdo con Samovar et al. (2017), como consecuencia de la globalización y la tecnología, se han ido acelerando los cambios en la manera de hacer negocios y se han creado nuevos desafíos, por lo que los estudiantes de hoy en día necesitan adquirir un conjunto de competencias que les permitan implementar su visión para liderar de manera efectiva las organizaciones del futuro. Estos mismos autores destacan que este aspecto de la interconexión global plantea nuevas exigencias para los directivos de estas compañías, quienes deben responder efectivamente a las complejas

demandas locales, nacionales e internacionales, a través de relaciones interorganizacionales con diversos grupos, tanto internos como externos.

De esta manera, la sociedad moderna y especialmente el entorno empresarial actual no pueden desarrollarse sin relacionarse con la globalización (Matveev, 2016). La globalización, el aumento de la migración, el desarrollo de los sistemas de transporte, el avance de las tecnologías de la información, el empleo internacional, la movilidad estudiantil, las economías interdependientes, los viajes al extranjero, las alianzas políticas y amenazas de paz global están uniendo a personas de diferentes culturas y religiones con una regularidad sin precedentes (Samovar et al., 2017). A medida que el mundo se ha convertido en una comunidad global, las interacciones culturales se han convertido en un proceso natural y necesario. La comunicación con personas de diferentes culturales es una actividad común en el salón de clases, en el lugar de trabajo, en la atención médica o en la política.

En este contexto, según Alizadeh y Chavan (2019) como resultado de la migración y la globalización, varios países se están convirtiendo culturalmente diversos. En estos países, los proveedores de servicios tienen el desafío de comprender y abordar las necesidades culturales y lingüísticas de individuos de otras culturas. Estas tendencias globales del desarrollo destacan la importancia de la capacidad de navegar por los aspectos culturales de una manera que permita a las personas adaptarse, aprender, gestionar y cambiar las culturas para el bienestar de las personas y su creciente sociedad global (Keith, 2019).

De la misma forma, Story y Barbuto (2014) hacen hincapié en que los directivos de las grandes organizaciones multinacionales necesitan contar con talento humano apto para asumir estos retos. Se necesitan no únicamente competencias técnicas, sino también un desarrollo de cualidades personales y profesionales, con capacidad para operar en entornos altamente diversos (Kee et al., 2017). Deben ser personas que puedan interactuar con otros culturalmente distintos y sean competentes interculturalmente, incluyendo entre muchas otras

cosas, no solo el dominio de uno o más idiomas, sino además competencias de comunicación intercultural, la cual es una de las más importantes características. Los gerentes valoran a los colaboradores que poseen un entendimiento y conocimiento de otras culturas (Irigoyta, 2017).

A medida que la globalización se va incrementando, los líderes de las organizaciones multinacionales deben estar preparados para desenvolverse adecuadamente en los mercados que están intentando desarrollar y así gestionar más eficientemente las competencias interculturales a través del liderazgo global (García-Morato, 2012).

Para hacer una óptima elección de la estrategia de internacionalización por parte de las organizaciones, se requiere una dirección que sepa interpretar las condiciones y la posición de la empresa dentro de un contexto global. Entre estas estrategias, se destaca la capacidad de generar liderazgo global (Samovar et al., 2017). Los líderes de las organizaciones a través del liderazgo global pueden responder a situaciones particulares con diferentes personas que son culturalmente distintas a ellos (Alón et al., 2016). La globalización ha hecho imperativo que los líderes que poseen la mentalidad global se desarrollen y estén disponibles para liderar en un entorno de trabajo que requiera capacidades de liderazgo global (Irigoyta, 2017). Lo anterior implica preparar a los líderes para competir en el mercado global y mantenerse al tanto de la avalancha de tecnologías de la información y conocimiento globalizado en el contexto del liderazgo global (Wandschneider et al., 2015).

El liderazgo global entonces, implica el desarrollo de competencias interculturales, las cuales pueden ser desarrolladas en contextos educativos a través de los procesos de internacionalización, que, dentro de las instituciones de educación superior, se plantean como una respuesta para los jóvenes puedan enfrentar exitosamente los retos mencionados (Deardoff, 2006). Así mismo, en el ámbito de las instituciones de educación superior, los retos actuales involucran a

los jóvenes que están formando el estar constantemente preparados para los embates de entornos complejos y globalizados.

Es así como las instituciones de educación superior, en la actualidad, se enfrentan a varios desafíos a partir del siglo XXI, incluyendo las tareas de permanecer intelectual y culturalmente viables en un mundo de constantes cambios en el proceso de formación de los jóvenes, preparando a los estudiantes para competir en el mercado global y mantenerse al tanto de los avances en las tecnologías de la información y conocimiento globalizado (Wandschneider, et al., 2015).

Como se dijo anteriormente la internacionalización en las instituciones de educación superior se plantea como una posible respuesta para enfrentar los retos planteados que deben enfrentar los jóvenes (Deardoff, 2006). Uno de los resultados del proceso de internacionalización en las instituciones de educación superior debe ser la identificación y desarrollo de competencias interculturales entre sus estudiantes, de manera que puedan ser competitivos en un mundo globalizado.

Los procesos de internacionalización en educación superior incluyen una serie de actividades tales como el flujo de estudiantes y de docentes que se desplazan a otros países, la integración de los estudiantes extranjeros, la experiencia internacional de los docentes, el currículo internacional, entre otros (Shallenberger, 2009). Todo ello con el propósito de internacionalizar la formación de estudiantes y promover en ellos el desarrollo de sus competencias interculturales, contribuyendo de esta forma a la formación de líderes globales. A pesar de su importancia no se cuenta con una identificación clara de estas competencias y menos aún de su evaluación y seguimiento de su desarrollo. De esta manera, para contribuir a la formación de líderes globales, cuyas competencias interculturales puedan ser desarrolladas y fortalecidas se hace imprescindible, por una parte, clarificar y estandarizar el concepto y por otra

evaluar el efecto que los procesos de internacionalización tienen sobre los estudiantes que participan en ellos.

Dentro de este marco conceptual se ejecutó esta investigación, la cual se desarrollo a través de dos estudios mixtos mediante los cuales se pretendió observar el efecto de la movilidad internacional sobre las competencias interculturales en estudiantes universitarios. El primer estudio implicó la conceptualización de competencias interculturales para la configuración de líderes globales por parte de los directivos de los procesos de internacionalización en universidades ecuatorianas a través de grupos focales (Fase cualitativa). La segunda parte del estudio implicó la evaluación de las competencias interculturales en estudiantes de primeros y últimos años de formación universitaria. Esta parte del estudio permitirá controlar que el posible cambio observado sea producto de la movilidad internacional y no algo que se desarrolla de forma natural por los procesos mismos de socialización en el contexto universitario.

El segundo estudio inició con la fase cuantitativa, se utilizó un diseño cuasiexperimental pre y post con grupo control (estudiantes de universidades ecuatorianas con o sin movilidad internacional). Posteriormente se desarrollo la parte cuantitativa de este estudio que consistió en profundizar en los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa en relación con el desarrollo de las competencias interculturales. Con base en estos dos estudios, se podrá dar respuesta al objetivo de este estudio, aceptando o no las hipótesis planteadas.

Es importante aclarar que, en la primera etapa del primer estudio, se partió de la revisión teórica del concepto de liderazgo global y de cómo las competencias interculturales lo representan, se inició con la identificación de la forma en que es entendido este concepto por parte de un grupo de directivos encargados de la internacionalización de universidades ecuatorianas. También, se determinó el grado de relevancia que para ellos tienen estas competencias, en la formación de líderes globales. En seguida, se verificó si el concepto de competencias

interculturales que tienen los directivos corresponde con los desarrollos teóricos reportados en la literatura, construyendo una definición de competencia intercultural, enmarcada en la experiencia ecuatoriana.

Finalmente, se socializaron los resultados de esta primera etapa con los encargados de los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior que participaron en el desarrollo de esta investigación. Todo esto con el fin de contribuir a la unificación de criterios respecto a qué y cuáles son las competencias interculturales que requieren los líderes globales formados en la universidad ecuatoriana y cómo los procesos de internacionalización (en específico, la movilidad estudiantil internacional) pueden contribuir a su desarrollo.

Para las etapas cuantitativas de los dos estudios se aplicó el instrumento *Intercultural Development Index* versión 3 para evaluar las competencias interculturales a dos grupos de estudiantes con características previas similares. En el diseño cuasiexperimental (fase cuantitativa del segundo estudio) el grupo *experimental* estuvo conformado por aquellos estudiantes con experiencia en movilidad internacional en un periodo específico de tiempo en las universidades ecuatorianas. El segundo grupo es decir el llamado Grupo *control* estuvo conformado por estudiantes con características similares sin experiencia internacional. La medición se hizo en los dos grupos antes de hacer la movilidad y al volver de la misma (tanto para los que experimentaron la movilidad, como para los que no).

El presente estudio, además de ser muy necesario en las actuales circunstancias de globalización, es novedoso en cuanto a la fecha no se ha encontrado un estudio similar en la literatura. Así mismo este tipo de diseños metodológicos ayudan a comprender el desarrollo o adquisición de competencias interculturales en estudiantes de las universidades del Ecuador como resultado de las actividades de internacionalización desarrolladas, Lo anterior tiene implicaciones prácticas para la gestión de la internacionalización en las

universidades, contribuyendo a la formación de profesionales más ajustadas a las actuales necesidades del entorno. Así, uno de los resultados esperados en este estudio es proporcionar a los administradores de instituciones de educación superior una definición más completa sobre el concepto de competencias interculturales que sea susceptible de ser medida.

El presente estudio tiene varias aplicaciones prácticas que se exponen a continuación. Desde la perspectiva económica, las organizaciones deben gastar grandes sumas de dinero para enviar a un colaborador a realizar una tarea de liderazgo a nivel internacional (Irigoyta, 2017). Por lo tanto, un liderazgo poco efectivo en los mercados internacionales de parte de recién llegados puede reducir el retorno de las inversiones. De la misma forma, puede incrementar el riesgo de pérdida de oportunidades de negocios y reducir la lealtad del consumidor, así como la cuota de mercado. El fracaso en una transacción internacional pone a los líderes en una condición de probable pérdida de autoestima, de confianza en sí mismos, de estatus entre sus compañeros de trabajo y compromiso con la empresa.

Así mismo, los resultados de esta investigación brindarán a los líderes de las organizaciones multinacionales información y conocimientos para que se puedan desenvolver mejor en los mercados que están intentando desarrollar y gestionar de una mejor forma las competencias interculturales a través del liderazgo global. Al mismo tiempo, ofrecerán a los administradores de los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior, conocimientos aplicables para el diseño, desarrollo y evaluación de la efectividad de los esfuerzos de internacionalización en sus campus, aportando al desarrollo de líderes globales más aptos para operar en los entornos laborales actuales.

Dentro de este marco, el objetivo general de la investigación es evaluar, dentro del marco del liderazgo global, la influencia de la movilidad internacional sobre la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios.

Para cumplir con el objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el perfil demográfico y socioeconómico de los estudiantes de pregrado, que participan en experiencias de internacionalización en universidades del Ecuador.

2. Contrastar con expertos en programas de internacionalización educativa, el nivel de correspondencia entre sus expectativas de formación de competencias interculturales y el resultado obtenido por sus estudiantes de manera que tengan herramientas para mejorar su gestión de la generación de liderazgo global.

3. Caracterizar el concepto de competencias interculturales y su aplicación, con el fin de determinar cuál es el más apropiado para la generación de liderazgo global en estudiantes.

4. Validar conceptualmente las competencias interculturales como medio para medir el desarrollo del liderazgo global.

5. Evaluar la adquisición o desarrollo de las competencias interculturales en estudiantes que han participado en procesos de movilidad en universidades ecuatorianas.

La presente investigación está estructurada en varias secciones posterior a la introducción. En la segunda parte, se realiza una presentación de las revisiones conceptuales de los constructos de estudio, Liderazgo Global (LG), competencias interculturales (CI) y las relaciones entre ellas en el contexto de los programas de internacionalización (PI) en las universidades ecuatorianas. En la tercera sección, se presenta la problemática y planteamiento de la investigación, esto es, el problema de investigación, la pregunta y objetivo de investigación, y cierra con el modelo conceptual inicial e hipótesis iniciales para la investigación. En la cuarta parte, se establece el diseño metodológico de la investigación propuesta, esto es,

las metodologías de evaluación e instrumentos preseleccionados para una posible aplicación, así como el proceso a seguir. Finalmente, se sustentan tanto la pertinencia de la investigación, como su concordancia con las líneas de investigación del programa doctoral. La tabla 1 presenta una sinopsis detallada de la investigación.

Tabla 1 Sinopsis detallada de la investigación

Sinopsis detallada de la investigación

INTRODUCCIÓN

Justificación – Objetivo – Metodología

MARCO TEÓRICO

Liderazgo Global

Origen del liderazgo global
Evolución del liderazgo global
Enfoques del liderazgo global
Modelos y/o métricas

**La competencia intercultural como
medición para la adquisición de
Liderazgo Global.**

Origen de la competencia intercultural
Evolución de la competencia intercultural
Enfoque de la competencia
Modelos y/o métricas

MARCO CONTEXUAL

Programas de Internacionalización

Origen de los programas de internacionalización en la educación superior
Evolución de los programas de internacionalización
Modelos de programas de internacionalización
Marco legal de los programas de internacionalización en el Ecuador

SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA

La problemática
Planteamiento de la investigación,
La pregunta y objetivo de investigación
Modelo conceptual inicial e hipótesis iniciales para la investigación

METODOLOGÍA

Población y muestra
Diseño del método de investigación
Instrumentos y procedimientos de recolección de información

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Pertinencia de los resultados de investigación en relación con la línea de investigación

1. Fundamentación teórica de liderazgo global y competencias interculturales

En esta primera sección de la fundamentación teórica, se presentarán distintas definiciones sobre el liderazgo global y las competencias interculturales que lo componen, establecidas a lo largo de los años por distintos autores, para determinar la evolución de dichas nociones. Así mismo, en el siguiente apartado se explica las competencias interculturales, sus orígenes, evolución y su importancia en la formación del liderazgo global en los programas de internacionalización de la educación superior. La revisión del marco teórico se ha concentrado principalmente en el estudio del liderazgo global y la competencia intercultural. Además, se ha realizado una revisión del concepto de los programas de internacionalización para contextualizar el panorama donde se aplica esta investigación. Estos estudios previos facilitan el entendimiento en el proceso de formación de liderazgo global, a través del desarrollo de competencias interculturales en los programas de internacionalización.

1.1. Liderazgo Global (LG)

1.1.1. Origen y definición del liderazgo

El liderazgo global es un concepto actual que responde a las necesidades del contexto en el que operan las organizaciones y que se ha ido consolidando a través de la investigación. Existe actualmente un amplio desarrollo del concepto

como se puede apreciar en la revisión de la literatura. A continuación, se hace una aproximación al origen del concepto de liderazgo global, como se define y que enfoques existen para su abordaje.

El liderazgo global es un campo que está en constante evolución, su origen se atribuye al reconocimiento de la “necesidad de estrategias globales y la expansión internacional en la década de 1990 condujo a la creación de un nuevo subcampo en el liderazgo, el liderazgo global” (Mendenhall y Osland, 2002, p. 124). El estudio de este tipo de liderazgo surge en las últimas dos décadas como una respuesta a la necesidad de las organizaciones que trabajan internaciónalmente para desarrollar estrategias globales de expansión y competir en el mercado global (Black et al., 1999; Mendenhall et al., 2008; Mendenhall et al., 2012).

Ante los cambios derivados de la globalización y los factores originarios de este como es la competitividad de las empresas que trabajan en contextos globales Mendenhall y Osland (2002), concuerdan que el liderazgo global surge para afrontar las necesidades de estas organizaciones, donde se requiere directivos capaces de liderar con una visión global para el crecimiento y la internacionalización de las empresas.

La relación a la definición del liderazgo global utilizada por Bass y Stogdill (1990), indican que:

Existen tantas definiciones del liderazgo como personas que han tratado de definir el concepto y en estos días este fenómeno se mantiene. A pesar de ello es importante indicar que esta magnitud teórica no concluye en posiciones muy opuestas o excluyentes, lo que ayuda paradójicamente, a reducir el marco terminológico real, ofreciendo una visión global del liderazgo en el momento actual (p.80).

Posteriormente, Safty (1999), acota que el liderazgo global podría definirse como la capacidad de lograr una armonización, no un choque de culturas, y

facilitar el cruce de fronteras, no solo con bienes sino con personas e ideas. Más recientemente Williams (2003), define el liderazgo global como “el punto central de las políticas y acciones apropiadas para garantizar la supervivencia humana” (p. 23). De acuerdo con estos autores el liderazgo global se puede definir como el proceso de influir a terceros para que adopten un enfoque compartido, mediante estructuras y métodos que faciliten el cambio positivo, mientras fomentan un crecimiento individual y colectivo en un contexto caracterizado por niveles significativos de complejidad, flujo y presencia (Yoon & Han, 2018). Adicionalmente, se caracteriza por el poder compartido, la toma rápida de decisiones, la comunicación intercultural, el conflicto político, la complejidad, el caos y el cambio constante (Kezar, 2008).

Desde 1990 encontramos autores como Bass, Stongdill, Safty, Yoon, Han y Kezar que han querido conceptualizar la definición de liderazgo global, encontrándonos que estos autores identifican un aspecto importante en la definición de liderazgo global como es “*la influencia*” del líder y como este puede contribuir de manera positiva ante los otros individuos, para desarrollar su capacidad de afrontar situaciones en contextos complejos de trabajo a nivel global, donde un factor importante es la resiliencia que se tenga en relación a la cultura y el país donde se desenvuelve la organización.

De acuerdo con Dorfman y Mobley (2003), “el liderazgo global es el que influencia a través de fronteras nacionales y culturales. Requiere examinar las intersecciones y el ajuste entre las variables y procesos contextuales individuales, organizacionales y culturales” (p.43). Con base en los estudios previos los autores fundamentan que la definición de liderazgo global tiene como punto central “*la influencia*” que ejerce el líder sobre las personas, teniendo como parte esencial los aspectos culturales, desde la perspectiva de las empresas globales donde trabajan personas de diversas culturas y se requiere una integración del equipo de trabajo para lograr las metas trazadas por las organizaciones, es el directivo con un

liderazgo global el que va a contribuir al desarrollo de estas capacidades, acciones y estrategias factibles acordes a los contextos donde se desarrolle el trabajo.

De igual manera, Wang, Li, y Mobley (2011) observan el liderazgo global como un desafío constante. Se trata de ideas sobre cómo desarrollar una mentalidad global, cómo gestionar las compras y adquisiciones transfronterizas, y cómo liderar equipos virtuales cuando la empresa se encuentra en medio de una crisis económica.

Son varios los elementos vinculados al liderazgo entre los que podemos resaltar la globalización, la cultura, la interculturalidad, la comunicación, la política, la economía, la competitividad, la innovación, la aculturación, la empatía y la resiliencia; aún queda un campo amplio por investigar, para llegar a una conceptualización del liderazgo global y en esta línea encontramos a Wang, Li y Mobley en su trabajo de investigación considera al liderazgo global como un desafío constante.

El liderazgo global es la norma en la que las personas en todas partes comienzan a avanzar "para co-crear el liderazgo que el mundo más necesita y merece" (Adler, 1997). Además, es importante resaltar lo dicho por el autor Landes (2018) donde acota que "el liderazgo global sigue siendo un campo incipiente y aún queda mucho por entender sobre los procesos que conllevan a la creación del liderazgo global" (p.493). En este sentido los autores concuerdan en que el liderazgo global es un campo aún por desarrollarse y se necesitan más investigaciones en este campo.

Beechler y Javidan (2007) definen el liderazgo global como "el proceso de influenciar a individuos, grupos y organizaciones (dentro y fuera de los límites de la organización global) que representan diversos sistemas culturales, políticos, institucionales para contribuir al logro de objetivos de la organización global".

El liderazgo global definido por Mendenhall, et al. (2012) es:

El proceso de influenciar a otros para que adopten una visión compartida a través de estructuras y métodos que faciliten el cambio positivo al tiempo que fomentan el crecimiento individual y colectivo en un contexto diverso (p.500).

Los autores lo describen como el entorno que abarca una amplia gama de diversidad; actividades cada vez más frecuentes y extensas, donde ponen de manifiesto y sostienen que la característica común en el liderazgo global es el proceso de influenciar en otros y que estos individuos, grupos u organizaciones globales adopten una visión de liderazgo global para el logro de sus objetivos, en un contexto laboral que demanda nuevos requerimientos.

Desde otro punto de vista, Mendenhall et al. (2013) afirman que, para empoderar y motivar de manera efectiva, no es suficiente aplicar los principios de liderazgo tradicionales al contexto global. Si bien las competencias de liderazgo tradicionales son transferibles al entorno global, la presión para implementarlas es mayor en contextos multidimensionales.

Por otra parte, si bien los programas de desarrollo de liderazgo global son diversos, todos se dirigen a niveles cognitivos, afectivos y de comportamiento para una integración completa de un conjunto de habilidades altamente intrincado. Generalmente, tienen algún tipo de interacción intercultural y a menudo incluyen tareas de reubicación global y requieren dominio de competencias únicas de este tipo de liderazgo (p. ej., competencia intercultural, mentalidad global) (Osland et al., 2006; Mendenhall et al., 2013; Stevens, 2012).

Los anteriores autores acuerdan que el liderazgo global, no debe centrarse solo en el proceso de influenciar a otros individuos de la organización, ellos consideran que, el dominio de competencias es esenciales para el desarrollo del liderazgo global como las competencias interculturales, mentalidad global entre otras y estas puedan ayudar a afrontar cambios como la movilidad, multiculturalidad, etc. en los que deben desenvolverse en la actualidad.

Así mismo, el liderazgo global se trata de administrar un negocio a través de las fronteras, particularmente, estar al tanto de cómo trabajar con colegas globalmente diversos y operar en múltiples entornos en un esfuerzo por lograr un objetivo corporativo común (Jaquez, 2016).

En el mismo contexto, Reiche et al. (2016) definen el liderazgo global como: “los procesos y acciones a través de los cuales un individuo influye en una gama de constituyentes internos y externos de múltiples culturas y jurisdicciones nacionales en un contexto caracterizado por niveles significativos de complejidad de tareas y relaciones” (p.556). Estos autores sostienen que la definición del liderazgo global es fundamentalmente un proceso donde se influye en los individuos en relación con los contextos multiculturales y la complejidad de estos.

Desde otro punto de vista, Deters (2017) indica que:

El liderazgo global como competencias apoyan el proceso de innovación y al mismo tiempo, aprovecha la apreciación de las diferencias culturales, un medio valioso para construir un negocio global exitoso. El desarrollo de líderes mundiales será cada vez más importante a medida que aumenten las organizaciones multinacionales (p.173, 174).

El enfoque de Deters manifestó que el liderazgo global lo conforman competencias que, apoyadas por la innovación y la valoración de las diferencias culturales, son indispensables en el mundo globalizado actual y la interacción entre culturas aumenta con el desarrollo de organismos multinacionales, donde nos encontramos con una sociedad plural y que evoluciona constantemente.

De las definiciones revisadas, se desprende que la noción de liderazgo global es un constructo que aún busca unificación de criterios. Sin embargo, los autores coinciden en que para hacer frente a los desafíos de la globalización, el liderazgo global debe ser un estudio interdisciplinario, con énfasis en la cultura y los contextos globales donde se desarrolla, donde el liderazgo global no debe estar caracterizado solo por la influencia que ejerce el líder sobre los miembros del

equipo, este debe estar apoyado por competencias claves donde la cultura tiene un rol importante aplicadas a los diversos contextos profesionales, dada la movilidad que se desarrolla en las organizaciones globales.

1.1.2. Evolución del liderazgo global

En la fundamentación teórica del liderazgo global, se presentarán distintas definiciones, establecidas a lo largo de los años por distintos autores, para determinar así la evolución de dichas nociones. A continuación, en la tabla 2 se presentan otras las definiciones del concepto de liderazgo global planteadas por algunos académicos.

Tabla 2 Definiciones del Liderazgo Global

Definiciones del Liderazgo Global

Autor	Definición
Adler (1997: 74).	Es la habilidad de inspirar e influenciar el pensamiento, las actitudes y el comportamiento de las personas alrededor del mundo. Se describe como el proceso por el cual los miembros de la comunidad global son motivados a trabajar juntos de manera sinérgica hacia una visión y objetivos en común, dando como resultado un mejoramiento en la calidad de vida del planeta.
Gregersen, Morrison & Black (1998: 23).	Es la habilidad de guiar la organización que abarca una diversidad de países, culturas y gente.
Petrick, Scherer, Brodzinski, Quinn & Ainina (1999: 58).	Es la habilidad individual y colectiva de formular e implementar estrategias que resalten la reputación global y producen ventaja competitiva.
Brewster & Suutari (2005).	Es la habilidad de manejar una organización global con visión y responsabilidad de integración global.
Moran, Harris & Moran. (2007).	Es la habilidad de operar efectivamente en un ambiente global y al mismo tiempo es respetuoso con la diversidad cultural.

Beechler & Javidan (2007: 140).	Es la habilidad de influenciar a individuos, grupos y organizaciones (dentro y fuera de las fronteras de una organización global), representando la diversidad cultural, política e institucional para contribuir y completar los objetivos de la organización.
Osland (2008: 34).	Cualquiera que promueve el cambio global en público, privado y para sectores sin fines de lucro es un líder global. Un líder global es aquel que “” facilita y mejora la estabilidad económica mundial y la seguridad internacional. Asume ciertas funciones que se centran, principalmente, en mantener el orden global, reducir la tensión y mantener los arreglos estructurales y los mecanismos necesarios para las relaciones internacionales productivas”.
Ali & Wisnieski (2009: 39).	El liderazgo global es “...una especialidad, que requiere que una persona desarrolle una lista de fortalezas que no solo son dinámicas, sino que también pueden desarrollarse después de convertirse en un líder nacional. Proporcionar oportunidades para el aprendizaje puede aumentar el nivel de habilidades de competencia global y el nivel de aplicación”.
Leavitt (2010: 173).	“El liderazgo global es la simple idea de que diferentes personas se benefician de diferentes enfoques. Se discuten los aspectos distintivos de liderazgo global al presentar 10 rasgos clave de líderes globales exitosos: autoconciencia cultural, invitando a lo desconocido, resultados a través de relaciones, cambio de marco, expansión de la apropiación, desarrollo de líderes futuros, adaptación y valor agregado, valores fundamentales y flexibilidad, influenciando a través de los límites, y soluciones de ‘tercera vía’, así como el futuro del liderazgo global”.
Gundling, Hogan & Cvitkovich (2011: 45).	

Fuente: Elaboración propia

Dada la naturaleza globalizada del mundo de los negocios, se promueve que el estudio del liderazgo debe incluir aspectos culturales, si se desea contar con líderes globales que comprendan las economías emergentes actuales (Javidan et al., 2010). En este mismo orden, Lee y Liao (2015) mencionan que “la diversidad cultural tiene enormes implicaciones para la dirección. Si los directivos y el resto de los empleados adquieren competencia cultural, descubrirán numerosas ventajas que resultan fundamentales para el liderazgo global actual” (p. 25).

El enfoque actual ha de considerar necesariamente aspectos culturales, dada su implicación para el buen direccionamiento de las empresas globales, esto lo enfatizan los autores Javidan et al. (2010) en sus estudios de liderazgo y coincide con ellos Lee y Liao donde aspectos como la diversidad cultural y la adquisición de una competencia cultural es una ventaja fundamental para el desarrollo del liderazgo global.

Los líderes que trabajan en un entorno empresarial global deben interactuar con grupos heterogéneos de personas dentro y fuera de la organización, como empleados, clientes, accionistas, grupos de interés, comunidades, gobiernos, universidades, etc. Para esto, requiere la capacidad que le permita interactuar de manera efectiva y apropiada con los distintos grupos y movilizarlos para que contribuyan a la consecución de los objetivos comunes (Pless & Maak, 2010, p. 61). El liderazgo global es “la capacidad de afrontar situaciones conflictivas y contradictorias, donde el líder global debe ser culturalmente diverso en una organización eficiente” (Deters, 2017, p.13). Contreras et al. (2016) comparten la idea de que el estudio del liderazgo está más vigente que nunca, concordando con Avolio (1988). El liderazgo es un tema de investigación interdisciplinario, e incluso se afirma que, en los próximos 50 años, incluirá aportes de ingenieros, biólogos y genetistas, con el fin de tener una aproximación más holística.

1.1.3. Enfoques del Liderazgo Global

Desde principios del siglo XX existen diferentes y distintos enfoques de liderazgo, los primeros estudios de liderazgo se basaron en el supuesto de que los líderes nacen o se hacen. La teoría de los rasgos del liderazgo explica características o rasgos que distinguen a los líderes de los seguidores, partiendo del supuesto que los líderes nacen, no se hacen donde el liderazgo no podía ser aprendido. Las investigaciones de liderazgo en los años cincuenta, cambiaron su paradigma de la teoría de rasgos a enfocarse en el líder y en realidad cómo se desempeña en el trabajo, este enfoque se dirige al estudio del comportamiento de los líderes e identificar estilos organizacionales y gerenciales en busca de un

liderazgo efectivo y clasificar el comportamiento que facilite la comprensión acerca del liderazgo.

En la década de los setenta aparecen las teorías de liderazgo por contingencia, un estilo de liderazgo con base en el líder, los seguidores y la situación, este es un enfoque situacional donde el estudio busca entender si un estilo de liderazgo puede ser éxito en diferentes situaciones, condicionadas por la cultura de la organización, madurez, riesgos, etc. A mediados de la década de los setenta cambia hacia las teorías de un liderazgo integrador y aplica relaciones exitosas entre líder y seguidores (Lussier & Achua, 2011).

Para Fragoso (2009), las teorías tradicionales de liderazgo se agrupan en las siguientes grandes categorías:

- El gran hombre y el carisma
- La teoría de los rasgos y las habilidades
- El comportamiento de los líderes y los estilos de liderazgo
- El liderazgo situacional y los modelos normativos para la toma de decisiones
- Modelos contingentes
- Modelos transaccionales y liderazgo transformacional (p.156).

Hollenbeck (2001) afirma que “el liderazgo global es una construcción en juxtaposición al liderazgo interno y que el enfoque de definir el liderazgo global en el contexto de su naturaleza global es útil, pero insuficiente para entender la visión del liderazgo global”. Hollenbeck asevera que el desarrollo del liderazgo global se basa en el mismo proceso para los ejecutivos nacionales, que para los globales y que estas estrategias son insuficientes e inadecuadas para entender el liderazgo global.

Al respecto, McCall y Hollenbeck (2002) afirman que los líderes globales aparecieron por primera vez en los años sesenta y setenta para referirse a la posición de una empresa en el mercado, pero es a partir de los años 80 que se aplica el término global a los líderes. En este sentido al referirse al *líder global*, inicialmente el término líder global se orientaba a la posición o “ranking” que ocupaba la empresa en el mercado que desarrolla sus operaciones, este término evoluciona desde los años ochenta y se lo atribuye ahora a los líderes de las empresas multinacionales que tienen que afrontar un mercado global competitivo y complejo.

Para Beechler y Javidan (2007), “el enfoque de liderazgo global va más allá del manejo de las diferentes culturas y se extiende a tratar con los sistemas políticos e institucionales que sustentan el comportamiento individual y organizacional de diferentes países” (p.16). El enfoque de estos dos autores indica que se necesita más que un entendimiento de las diferentes culturas en relación con el liderazgo global y consideran un factor importante la necesidad de comprender, los sistemas políticos y de la organización en los diferentes países, porque las experiencias que necesitan son muy diferentes en cada contexto.

En las contextualizaciones más recientes, Tolstikov-Mast (2016) concibe el liderazgo global debe enfocarse en la identificación de las competencias, pero carece de una explicación clara de las formas en que los líderes globales trabajan en conjunto con otros empleados para cumplir una misión organizacional y el enfoque en la importancia de la dinámica líder-seguidor ha recibido una mención limitada en la literatura sobre liderazgo global.

Tolstikov-Mast, por su parte, plantean el enfoque del seguidor global y que este no ha tenido el mismo abordaje teórico que el de liderazgo global y la autora considera un elemento vital en el proceso y nos indica que sin los seguidores no habría liderazgo.

Los estudios de caso de Kets de Vries y Florent-Treacy (1999) de tres líderes mundiales altamente exitosos identificaron a los seguidores como una asociación y, por lo tanto, una fuerza organizativa valiosa. Estos académicos concuerdan con lo abordado por Tolstikov-Mast, que buscan comprender las complejidades de las interacciones líder-seguidor y lo valiosa de esta asociación, para el desarrollo del liderazgo global y nos hacen entender que los líderes no son modelos de racionalidad y que podemos encontrarnos líderes globales que provienen de un lugar inesperado.

En la década de los años noventa, encontramos enfoques teóricos y empíricos del liderazgo global, donde se plantean las diferencias conceptuales entre liderazgo global y liderazgo general (Mendenhall, et al., 2017). Lo que nos plantea Mendenhall es que el liderazgo global ha tenido un avance en los últimos tiempos en su conceptualización, pero el contexto donde se produce esta sub-conceptualizado y el desarrollo del liderazgo global sigue siendo desafío teórico y para llegar a una mejor comprensión de este enfoque se debe considerar el desarrollo de las competencias de liderazgo global incluir a las competencias interculturales.

A modo de síntesis en este apartado se ha abordado los estudios desde el origen del liderazgo global, sus definiciones y los enfoques basados en investigaciones realizadas hasta la actualidad, los mismos que no llegan a determinar una definición clara del liderazgo global, sino que priorizan las investigaciones en relación con las competencias, valores y habilidades que consideran esenciales para desarrollar un liderazgo global efectivo, mediante un modelo o herramienta que pueda ser aplicada a nivel global.

A lo largo de los años la definición de liderazgo global ha evolucionado partiendo desde considerarse como una habilidad de inspirar e influenciar el pensamiento, las actitudes y el comportamiento de las personas alrededor del mundo, pasando por ser el que promueve un cambio global tanto en el sector público como en lo privado, hasta considerándose un facilitador que contribuye a

una estabilidad económica mundial, para lo que se requiere que cuente con unas fortalezas, valores y desarrollo de habilidades de competencia global.

Entre las contextualizaciones más recientes se menciona el enfoque del líder-seguidor que debe tener un abordaje teórico más profundo y se considera como un elemento vital en el liderazgo global.

Tras establecer los criterios de los diferentes enfoques abordados, se ha estimado que el enfoque que incluye a las competencias interculturales en el desarrollo del liderazgo global podrá ofrecer una mejor comprensión del concepto y es el más adecuado para fundamentar la incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en el liderazgo global.

1.1.4. Estudios previos sobre liderazgo global

Al analizar las cualidades identificadas en el liderazgo global, resulta complejo enlistar todas las competencias determinadas, sin embargo, para la presente investigación; se consideró importante citar los estudios más relevantes y sus resultados, las cuales se exponen en la tabla 3.

Tabla 3

Estudios previos sobre Liderazgo Global

Autores	Propósito	Método	Resultados
Yeung & Ready (1995)	Identificar capacidades de liderazgo en un estudio transnacional.	Encuesta a 1.200 gerentes de 10 grandes corporaciones globales y 8 países	Capacidades: articular visión, valores, estrategia, catalizador para el cambio estratégico y cultural; empoderamiento y orientación al cliente.
Black, Morrison & Gregersen(1999)	Identificar las capacidades de los líderes globales efectivos y determinar cómo desarrollarlas	Entrevista a 130 ejecutivos senior de recursos humanos en 50 compañías en Europa, América del Norte y Asia. Se les pidió que describieran las características de los líderes mundiales efectivos y la mejor forma de desarrollarlas. También se entrevistaron gerentes reconocidos por otros como líderes globales efectivos, con relación a las preguntas.	Capacidades de líderes globales: inquisitivo, carácter, dualidad, conocimiento. El desarrollo se produce a través de entrenamiento, transferencia, viajes, equipos.

Kets de Vries & Florent-Treacy (1999)	Describir un excelente líder global	Estudio de caso con entrevistas a tres líderes mundiales	Las mejores prácticas identificadas en liderazgo: estructura, estrategia, cultura corporativa.
Ernst (2000)	Determinar el impacto de la complejidad del comportamiento del liderazgo global en las percepciones del jefe y subordinadas de la efectividad del liderazgo	Encuestas a los jefes y subordinados de 174 gerentes de nivel superior de 39 países que trabajan en 4 organizaciones globales.	Las variables de complejidad de comportamiento se relacionaron con las percepciones de la efectividad del liderazgo. Sin embargo, las relaciones no fueron más fuertes para los líderes en empleos globales versus locales.
Rosen, Digh, Singer, & Philips (2000)	Identificar liderazgos universales	Entrevistas a 75 CEOs de 28 países, 1058 encuestas con presidentes ejecutivos, directores, gerentes o presidentes. Estudios de cultura nacional.	Liderazgos universales: alfabetizaciones, personal, social, empresarial y cultural, muchas de las cuales son paradójicas.
McCall & Hollenbeck, (2002)	Identificar atributos de ejecutivos globales efectivos y procesos mediante los cuales se produce el desarrollo ejecutivo.	Entrevista semiestructurada a 101 ejecutivos globales identificados como ejemplares en sus respectivas compañías e industrias.	Identificó siete competencias: mentalidad abierta, sensibilidad cultural, capaz de lidiar con la complejidad, resiliencia, integridad, vida personal estable y habilidades de negocios de valor agregado. Se destacó la experiencia internacional cuidadosamente diseñada con mecanismos de apoyo y mecanismos para el desarrollo de líderes mundiales.
Goldsmith, Greenberg, Robertson, & Hu-Can (2003)	Identificar dimensiones de liderazgo global	Grupos de enfoque y diálogo con 28 CEOs y un número no especificado de líderes mundiales actuales y futuros de	Catorce dimensiones: integridad, diálogo constructivo, visión compartida, desarrollo de personas, creación de asociaciones, liderazgo

Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador.

		diversas empresas; entrevistas con 202 líderes de alto potencial de próxima generación y 73 encuestas a miembros del grupo FORUM.	compartido, empoderamiento, pensamiento global, apreciación de la diversidad, conocimiento tecnológico, satisfacción del cliente, mantenimiento de la ventaja competitiva.
Kets de Vries, Vrignaud, & Florent-Tracy (2004)	Desarrollar un instrumento de retroalimentación de 360 grados, GlobeInvent	Construcción de teoría basada en entrevistas semiestructuradas con varios ejecutivos senior.	Doce dimensiones/propiedades psicodinámicas: visualizar, potenciar, energizar, diseñar, recompensar, crear equipos, orientación exterior, mentalidad global, tenacidad, inteligencia emocional, equilibrio de vida, resistencia al estrés.

Fuente: Osland & Bird (2015, pp.126-127).

McCall y Hollenbeck (2002) realizaron un estudio mediante 101 entrevistas a 92 hombres y 9 mujeres, ejecutivos exitosos de 36 países, que trabajaron en 16 compañías globales. Como resultado, obtuvieron una de las caracterizaciones más completas de las competencias en ejecutivos globales, la cual se presenta en la tabla 4. Las listas de competencias son frecuentemente extensas para ser utilizadas por los individuos o empresas. Por ejemplo, en Chase Manhattan Bank se identificaron unas 250 competencias (Mendenhall & Osland, 2002). En otra multinacional se encontraron alrededor de 200 competencias que posteriormente redujeron a 160 (Von Glinow, 2001). La literatura también ha producido extensas listas de competencias relacionadas con el liderazgo global. Después de revisar la literatura al respecto, Mendenhall y Osland (2002) identificaron 56 competencias diferentes (en la actualidad han aumentado a 60), que se clasifican en seis categorías que son: rasgos y valores, orientaciones cognitivas, habilidad de relación intercultural, experiencia en organización global, experiencia en negocios globales y visión.

Tabla 4

Categorización de Competencias del Liderazgo Global

Habilidad de Relación Cultural	Rasgos y Valores	Experiencia en Negocios Globales	Experiencia en Organización Global
Sensibilidad Cultural (Competencia intercultural) Apreciación Cultural Dialogo constructivo Reconocimiento de otros Desarrollo de otros Empoderamiento de otros Liderazgo compartido Alfabetismo social Alfabetismo cultural	Curiosidad Ingenioso Optimista Integro Energético Inteligencia Emocional Resiliencia al <i>stress</i> Tenaz Estabilidad vida personal Balance de vida Alfabetismo personal	Experto de Negocios Globales Experto Tecnológico Experto de negocios Orientación al cliente Orientación externa	Trabajo en equipo Construcción de asociaciones Creativo
		Articula visión y estrategia tangible Imaginativo Articula valores Catalizador de cambios	Orientación cognitiva Mentalidad Global Apertura de mente Agilidad mental Complejidad cognitiva Manejo de

Fuente: Mendenhall & Osland (2002). Elaboración: El autor

En consecuencia, basado en lo expuesto en el apartado precedente sobre el liderazgo global, para el presente trabajo de investigación se utilizará la siguiente definición de Beechler y Javidan (2007) donde indican que “es la habilidad de influenciar a individuos, grupos y organizaciones (dentro y fuera de las fronteras de una organización global), representando la diversidad cultural, política e institucional para contribuir y completar los objetivos planteados”. Una vez

expuesto el origen, la evolución, los enfoques y estudios previos del liderazgo global, se abordará el concepto de competencias interculturales.

1.2. Competencias Interculturales (CI)

1.2.1. Origen y evolución del concepto de competencias

Para entender mejor el concepto de competencias interculturales y las diversas formas en que académicos han conceptualizado este término hasta la fecha, es útil explorar brevemente la naturaleza de la competencia, según lo definido por los especialistas. En este apartado, se examinará la competencia en general, para ilustrar aspectos más amplios pertinentes para este estudio, lo que ayudará a los administradores a pensar más ampliamente sobre el tema de la competencia, situando la discusión posterior sobre las competencias interculturales en contexto.

Cabe señalar que el concepto competencia se ha desarrollado, desde la década de los años veinte en gran parte del mundo. Inicialmente, surgió en los países de Inglaterra, Alemania, Australia, Estados Unidos y Argentina (Huerta et al., 2000). Desde un punto de vista lingüístico, Chomsky caracteriza en 1957 el concepto de competencia al establecer la diferencia en la dicotomía básica de la estructura sintáctica del lenguaje: competencia (*competence*) y actuación (*performance*). La primera está relacionada con el conocimiento y dominio que el hablante u oyente tiene de su lengua. La segunda se refiere al uso real que se da a la lengua en situaciones concretas. Lo anterior implica que los conocimientos que tiene una persona, así como las habilidades que tenga para aplicar sus conocimientos de la manera más adecuada para conseguir resultados óptimos, lo convierten en un experto, sujeto competente o adecuado para un contexto determinado.

Si se toma en consideración su origen gramatical, la competencia nace del verbo 'competere' que significa 'pertenecer a' o 'incumbir', lo que da lugar al sustantivo competencia, y al adjetivo competente para indicar apto o adecuado (Charria, et al., 2011). De lo anterior, se infiere entonces que la competencia podría ser un sinónimo de habilidad, aptitud, destreza, dominio, atribución, disposición o idoneidad, con la consigna de que sea demostrable en un contexto, si bien es inseparable de la acción y el conocimiento (Hymes, 1972).

Cabe recalcar que el concepto competencia tiene múltiples definiciones y clasificaciones que se han utilizado en contextos, desde laborales hasta educativos, y su estudio se relaciona con un abordaje multidisciplinar. También ha sido utilizado para identificar a colaboradores de alto rendimiento, en el campo de recursos humanos (Boyatzis, 1982; Ulrich, 1997). Por su parte, Guion (1991), definió las competencias como las características subyacentes de las personas, que indican maneras de comportarse o de pensar, generalizando a través de situaciones y permaneciendo por un período de tiempo extendido. El término competencia se define, por lo general, como la habilidad de realizar algo, dependiendo de atributos, creencias y la habilidad de utilizarlas (Dudzikowa, 1994).

Otros autores definen a la competencia como la habilidad del individuo que, como resultado de sus conocimientos y experiencias, cumple con sus obligaciones de forma acertada. A la competencia también se la puede entender como una disposición para el cumplimiento adecuado de un rol, que brinda soluciones a problemas impredecibles. Para Ratajek (2001), también es percibida como un conjunto de características del colaborador, las cuales utiliza en su trabajo para destacarse en ellas. De igual forma se la ha definido como "una característica de una persona que da por resultado un desempeño efectivo o superior en un cargo" (Boyatzis, 1982).

De acuerdo con Hoffmann (1999), se expande la definición al incluir motivos, rasgos, habilidades, aspectos de la autoimagen o del rol social, o un cuerpo de conocimientos que la persona utiliza. Son "conjuntos estabilizados de

saberes y saber hacer, de conductas tipo, de procedimientos normalizados, de tipos de razonamientos que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje" (Montmollin, 1983). Las competencias son conductas laborales de la gente, para hacer un trabajo efectivo (Woodruffe, 1993). Reis (1994) acota que la competencia es la capacidad real del individuo para controlar una serie de deberes que configuran una determinada función. La competencia es la especificación de conocimientos, destrezas y la aplicación de estos a un estándar de rendimiento requerido (Hager et al., 1994).

Existen varias definiciones de las competencias. Por ejemplo, Bogoya (2000) resalta que las competencias implican actuación, idoneidad, flexibilidad y variabilidad, y las define como:

Una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes (p.11).

Posteriormente, Tejada (2005) acota que las competencias son:

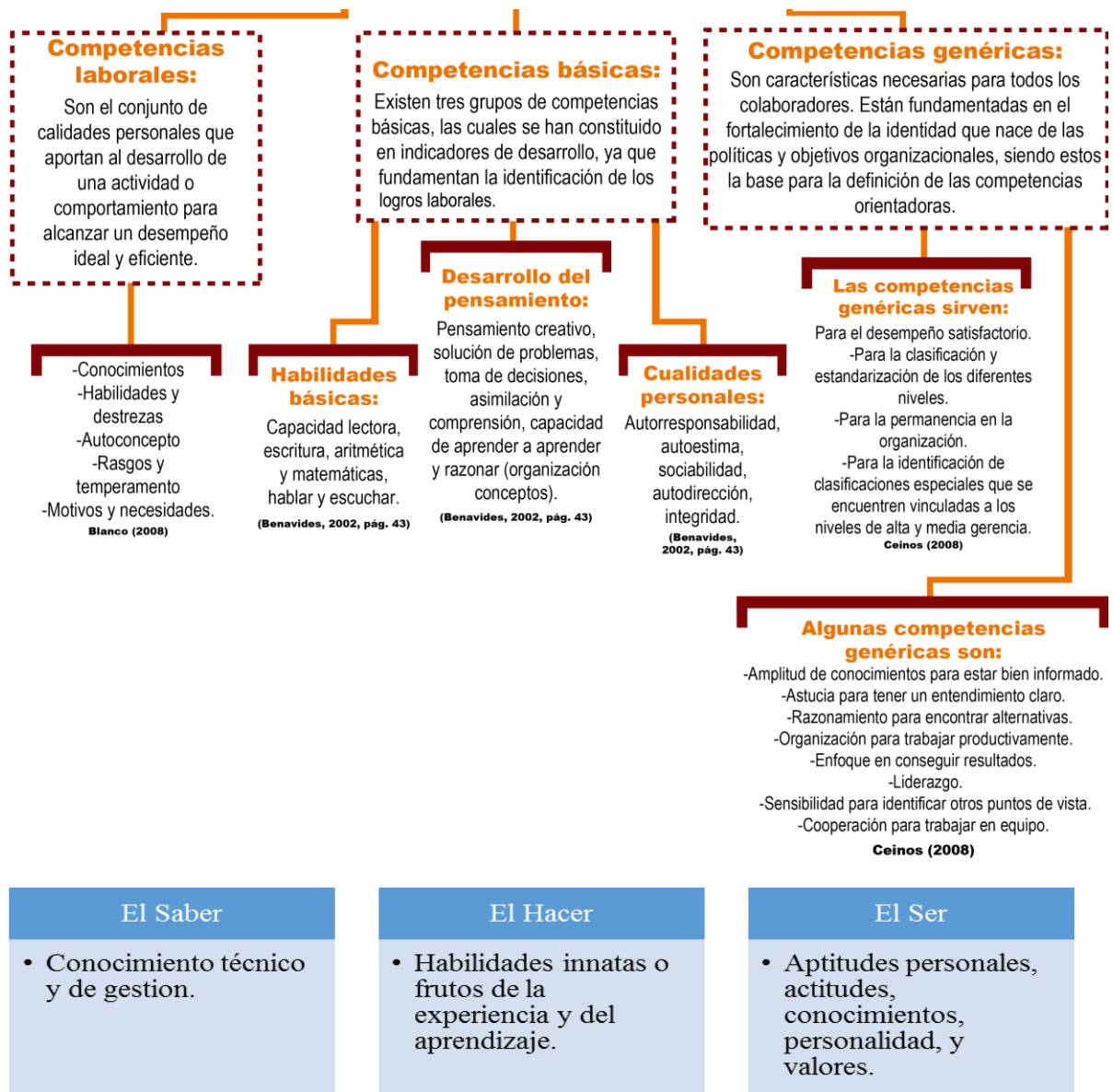
Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. Encontrándonos cuatro saberes para la definición de competencias: conocimiento teórico del ámbito académico del ámbito profesional ("saber"), es decir, aplicar los conocimientos a situaciones profesionales concretas ("saber hacer"), características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la profesión ("saber ser") y el conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten interactuar en el entorno profesional ("saber estar") (p.7).

De la misma forma, Le Boterf (1996) indica que las competencias se estructuran sobre la base de tres componentes fundamentales que son: el saber actuar, el querer actuar y el poder actuar. El saber actuar es el conjunto de factores que define la capacidad inherente de la persona para poder efectuar las acciones definidas por su organización. El querer actuar incluye no solo el factor de motivación de logro intrínseco de la persona, sino también a la condición más subjetiva y situacional que hace que el individuo decida efectivamente emprender una acción en concreto. El tercer y último componente es el poder actuar. En diversas situaciones, la persona sabe cómo actuar, y tiene los deseos de hacerlo, pero no existen las condiciones para que realmente pueda efectuarlo. Las condiciones del contexto, así como los medios y recursos de los que disponga el individuo, condicionan la efectividad del ejercicio en sus funciones.

Finalmente, otros autores como Massot y Feisthammel (2003) resaltan en las competencias elementos tales como estructuras de conducta, actuación en entornos reales y actuación en un marco profesional global. Finalmente, se expone en la figura 1, la clasificación general de las competencias por parte de Ceinos (2008).

Figura 1.

Tipología de Competencias



Fuente: Elaboración del autor con fundamento en Cecinos (2008)

En consecuencia, basado en lo expuesto en el apartado precedente referente a las diferentes definiciones de competencia, para el presente trabajo de investigación, utilizaremos lo expuesto por Mertens (1996), donde indica que una

competencia es la capacidad real para alcanzar objetivos o resultados en determinado contexto. Por otro lado, "las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas la dominan mejor que otras, lo que las hace eficientes en una situación específica" (p.61).

Existen varios tipos de competencias en la literatura, pero para este trabajo de investigación se enfocará en las competencias interculturales, perteneciente a la tipología de "el hacer".

1.2.2. Competencias interculturales

Una vez revisado el concepto competencias, se abordará a continuación la noción de competencias interculturales el cual será el enfoque principal para este trabajo de investigación.

Varias palabras o frases han sido empleadas indistintamente para referirse a las competencias interculturales. Bennett (1986), Chen (1997), Hammer et al., (2003) y Hightower (2016), han utilizado el término de sensibilidad intercultural, pero al mismo tiempo Chen (1997) utiliza el término conciencia intercultural. Otros términos tales como, madurez intercultural fueron empleados por King et al., (2005) y competencia intercultural o multicultural por Chen & Starosta (1996) y Hammer & Bennett (2012). Competencia intercultural y competencia de comunicación intercultural fueron citadas por Ting-Toomey (1999), Lustig & Koester (2009), y Spitzberg & Cupach (2012). Finalmente, varios académicos han empleado el término actitud cros cultural (Benson, (1978), Gudykunst et al., (1977), Hammer et al., (1978), Abe & Wiseman, 1983, Hammer & Nishida, (1989) y Anderson (1994).

Dentro de las primeras concepciones del concepto de competencias interculturales, Cross et al. (1989) las definieron como un conjunto de comportamientos, actitudes y políticas que se unifican en un sistema, permitiéndoles a los individuos desempeñarse efectivamente en entornos culturalmente diversos.

Meyer (1991) destacó en su investigación “*Mediating Language and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*” que:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia de la persona que habla de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al verse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otros individuos a estabilizar la suya (p. 138).

El concepto de competencias interculturales se ha utilizado a profundidad en el campo de la psicología social y en los estudios sobre la comunicación (Elarbi, 2018). El concepto competencias interculturales surge a inicios de los años 1990 en el continente europeo, el cual se dirigía a una tendencia más multicultural, donde el componente cultural ocupa un lugar preponderante de la enseñanza de lenguas extranjeras, desarrollando nuevas y diversas propuestas metodológicas.

Meyer (1991) destaca que desarrollar las competencias interculturales incluye el medio para la interrelación con cualquier cultura y el conocimiento de cualquier lengua, nunca dirigida a una sola. Es toda al aprendiente los medios — conocimientos, actitudes y destrezas— para facilitar el entendimiento mutuo en situaciones interculturales, así como también el encuentro con otras culturas. Byram (1995) la define de la siguiente manera:

Cuando una persona aprende una lengua extranjera, se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas,

comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. El concepto del tiempo es diferente, los nombres de los días de la semana y también los comportamientos e ideas asociados a ello. Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país, poniendo en duda las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas. La competencia intercultural es pues la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias” (p.104).

Por su parte y en uno de sus aportes iniciales al modelo de competencias interculturales, Byram (1995) define el hablante intercultural como un individuo que aplica su capacidad lingüística, conociendo el uso que se le otorga, dependiendo del contexto. Así también, enumera y define estos posibles contextos como:

- a) interactuar considerando los límites entre culturas;
- b) prever y prevenir malentendidos a causa de los distintos valores, significados y creencias, y
- c) enfrentar las demandas afectivas y cognitivas al momento de implicarse con individuos distintos (Byram, 1995).

Para Byram, la mayoría de los modelos están fundamentados en prescriptores, lo que es o debería ser, pero no incluyen las necesidades de un estudiante de lengua extranjera. Ante esto, el autor postula la definición de hablante intercultural, donde el individuo confronta situaciones de índole cultural, comprendiendo las diversas relaciones entre culturas y las demandas de diferentes estilos de vida, convirtiéndose en mediadores entre individuos y culturas (Byram, 1995, p.54).

En 1995, Byram hace una caracterización de acuerdo con los siguientes rasgos: dimensión sociocultural, que la centraliza en el aprendizaje; la lengua

general del estudiante, muy importante para iniciar la comprensión de la nueva lengua; y culmina con el factor emocional–afectivo que acompaña todo el proceso. Adicionalmente, determina cuatro dimensiones en la competencia intercultural. Estas son tipos de saberes (capacidades personales del aprendiz), que se clasifican así: saber ser, saber, saber aprender y saber hacer.

Finalmente, y en ese mismo año, se definieron las competencias interculturales como la habilidad de funcionar efectivamente en otra cultura. Esta definición se ha empleado en varias disciplinas, desde la psicología hasta el campo de la administración internacional, y la educación (Pope-Davis et al., 1995).

Líderes empresariales reconocen que una administración efectiva en una comunidad global requiere del desarrollo de competencias interculturales a nivel individual y corporativo (Adler, 1997).

El mismo autor explica que el mecanismo de desarrollo de las competencias interculturales implica el conocimiento de los grupos sociales y sus interacciones, y de los productos y prácticas en el país de ambos interlocutores. Adicional a ello, Byram y Fleming (1998) incluyen las habilidades para interpretar acontecimientos de otra cultura y relacionarlos con la propia, y la destreza de adquirir nuevo conocimiento de una cultura para aplicarlo en la interacción real.

Un año más tarde Castro (1999), con base en el proceso de intercambio que debe existir entre la cultura materna y la extranjera para la generación de las competencias interculturales y condensando los aportes de Murphy y Lejeune (2003), se planteó que los objetivos de las competencias interculturales se deben orientar a:

a) Desarrollar destrezas sociales, es decir, tener un comportamiento adecuado al contactar a otra cultura, con base en el conocimiento y comprensión cognitiva de su sistema de valores.

b) Desarrollar una actitud personal, que deberá ser positiva y se deberá evidenciar en una apertura hacia otros sistemas de valores y sobre todo entenderlos, es decir, tener empatía.

c) Desarrollar la personalidad e identidad, al punto de mantener estable su propia identidad al momento de interactuar con otra.

d) Desarrollar destrezas mediadoras, es decir, que el individuo competente culturalmente no solo se adapte a otras culturas, sino que sea mediador en los encuentros culturales (Castro, 1999).

En el año 2001, dentro del campo de la enseñanza de los idiomas en salones de clase, se describen las competencias interculturales como una habilidad de interpretar las palabras aprendidas, dentro de un aprendizaje activo, comparando su significado entre la cultura propia y la ajena, que permite a los estudiantes conocer y analizar los valores de la otra cultura y adaptar su comportamiento. Según Abdahhah-Preitcelle y Porcher (2001), las competencias interculturales son consecuencia de grandes cambios socioeconómicos-políticos-culturales que confluyen en la educación desde entonces hasta la actualidad. Estos mismos autores añaden que esto resulta en un enriquecimiento entre culturas, generado en el intercambio, comunicación e interpretación mutua y siempre basada en el respeto de sus creencias y expresión de modo de vida.

Es importante señalar también que las competencias interculturales conllevan una reflexión sobre los propios referentes culturales y valores. El individuo contrasta la nueva cultura con la propia, cuestiona la información y analiza las diferencias. De acuerdo con Byram y Fleming (2001), las competencias interculturales implican una cuestión de las suposiciones y valores del que aprende; y el cuestionamiento explícito puede llevar a una actitud crítica, a una consciencia cultural crítica.

A inicios del siglo XXI, Denis y Matas (2002) identificaron cuatro etapas por las cuales un aprendiente debe pasar, a fin de culminar el proceso de

enseñanza-aprendizaje de las competencias interculturales: la sensibilización, es decir, adoptar un punto de vista crítico que condicione la propia percepción de la realidad y acepte la existencia de otras; la concienciación o adquisición de estrategias para indagar e interpretar significados de las formas lingüísticas, situaciones comunicativas, actitudes y manifestaciones culturales que pertenecen a la lengua y cultura extranjera; la relativización y organización, donde el individuo establece comparaciones e interpreta acontecimientos culturales en torno al contexto en que suceden, siempre a través del diálogo y del contraste de los puntos de vista; y la implicación, donde el individuo logrará tener conciencia de la adquisición de una tercera perspectiva y adquirirá destrezas para mediar en situaciones interculturales.

De manera similar y en el mismo año, Hammer, Bennett, y Wiseman (2003) definen las competencias interculturales como "la capacidad de pensar y de actuar en el ámbito intercultural" (p.422), mientras que Fillola (2003) concluye que el tener competencias interculturales implica poseer todos los conocimientos, destrezas y actitudes que forjan "(...) hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás".

Por su parte, Vasco (2003) resalta en las competencias interculturales aspectos como capacidad y abordaje de tareas nuevas, y las define como: "una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos [culturas] distintos de aquellos en los que se enseñaron" (p. 37).

Posteriormente, Johnson et al. (2006) consideraron las competencias interculturales como la efectividad del individuo para adquirir conocimientos, habilidades y atributos personales que le permitan trabajar exitosamente con personas con todo tipo de antecedentes culturales, tanto en su país natal como fuera de él. Ese mismo año, Deardoff (2006) propuso una definición de competencias interculturales, que incluso llegó a ser generalmente aceptada por

los expertos, donde estas se entienden como la “habilidad para comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones que contemplen un relacionamiento intercultural basado en el conocimiento, las habilidades y las actitudes interculturales que posea el individuo”. De manera similar, Johnson, Lenartowicz y Apud (2006) definen las competencias interculturales como "la eficacia de un individuo en el uso de un conjunto de conocimientos, habilidades y atributos con el fin de trabajar con éxito con personas de diferentes culturas, en el ámbito nacional o en el extranjero” (p.530).

En concordancia con lo expuesto, Whaley y Davis (2007) mencionan que las competencias interculturales se refieren a la capacidad que posee un individuo para funcionar con eficacia en todas las culturas.

Posteriormente, Schachter y Santiago (2008) plantean que las competencias interculturales y las competencias lingüísticas se contemplen e integren de manera sistemática en el diseño de la enseñanza superior (p.381). Por otro lado, Aneas (2003) en concordancia con De Santos (2004) ubica las competencias interculturales en un contexto profesional y las concibe como un constructo complejo que integra no solo aspectos comunicativos, sino también desempeño profesional, organización, motivación o resolución de problemas (p. 394).

En el año 2009, el Instituto Cervantes definió las competencias interculturales como la habilidad de adquirir una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en los momentos actuales, caracterizados por la pluriculturalidad.

Rodrigo (2009) define la competencia intercultural en el contexto educativo como:

“un atributo transversal muy interesante que utilizan los individuos que se encuentran en relación con otras culturas y, por lo tanto, posible

recurso para el ejercicio de la ciudadanía o medio para el logro de esta. Requiere un conocimiento cultural, un modo de pensar y unas habilidades atributos y destrezas necesarios para el educador” (p. 50).

Existen varias definiciones y posiciones sobre el concepto de competencias interculturales que han llevado a la definición de constructos. Diferentes definiciones se utilizan de manera intercambiable para referirse a las competencias interculturales, entre ellos se destacan: mentalidad multinacional, cosmopolitismo, inteligencia cultural y mentalidad global (Morley & Cardín, 2010). Por otro lado, Bird et al. (2010) indican que existen una variedad de criterios sobre lo que comprenden las competencias interculturales.

Covert (2011), expone una definición similar a la de Deardoff en el 2006 al calificarla como la capacidad de relacionarse y comunicarse de una forma más elocuente y eficaz con individuos que no comparten un mismo bagaje cultural.

El sello distintivo de la competencia intercultural es la capacidad de comportarse de manera culturalmente apropiada, algo que todos hacemos dentro de los grupos culturales en los que hemos pasado una cantidad significativa de tiempo. La competencia intercultural es la capacidad de superar las limitaciones impuestas por nuestras tendencias culturales naturales y desarrollar nuevas respuestas. Como tal, la competencia intercultural es más que el conocimiento cultural, es la capacidad de comportarse de manera que se facilite la comprensión, independientemente de la cantidad de conocimiento que tengamos de una cultura determinada (Nardon, 2017, p. 9).

La competencia intercultural se puede conceptualizar como un conjunto de atributos (personales, cualidades características de ciertos individuos), o como un tipo de experiencia (nivel de competencia en el aprendizaje, aplicación y creación de conocimiento intercultural) (Chiu & Shi, 2019, p. 40).

1.2.3. *Evolución del concepto de las competencias interculturales*

El interés en las competencias interculturales surgió en la literatura sobre las experiencias de los occidentales que trabajaron en el extranjero en la década de 1950 y se expandió enormemente con la formación del Cuerpo de Paz a principios de la década de 1960 y principios de la década de 1970 en respuesta a la percepción de problemas de comunicación intercultural que dificultó la colaboración entre individuos de diferentes culturas. A finales de la década de 1970, los contextos para la investigación en las competencias interculturales crecieron para incluir negocios internacionales, capacitación intercultural y estudios en el extranjero (Garret-Rucks, 2016). En un estudio estadounidense realizado por Deardorff (2004), se identifican más de ocho sinónimos (tabla 5) de “competencia intercultural” (*cross-cultural adaptation, intercultural sensitivity, multicultural competence, transcultural coompetence, cross-cultural competence* y *crosscultural adjustment*). De acuerdo con Kim (1992), “los más utilizados son *cross-cultural* o *global competence*, siendo ‘competencia intercultural’ el más apropiado”.

Tabla 5

Evolución de la noción de interculturalidad

	Sensibilidad Cultural	Conciencia Cultural	Madurez Intercultural	Competencia Intercultural o Multicultural	Competencia de Comunicación Intercultural	Actitud cross cultural	Adaptación Cross cultural	Competencia Transcultural
(Wiseman & Hammer, 1977)						X		
(Gudykunst & Wiseman, 1978)						X		

Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador.

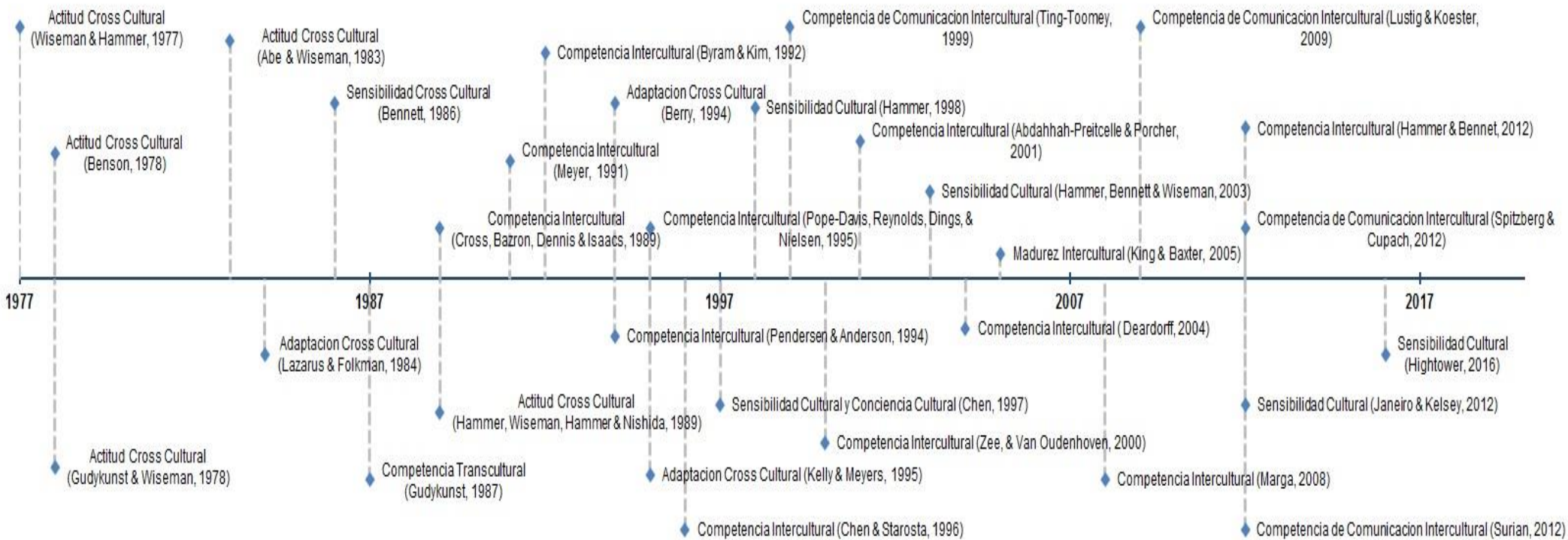
(Benson, 1978)					X		
(Abe & Wiseman, 1983)					X		
(Lazarus & Folkman, 1984)						X	
(Bennett, 1986)	X						
(Ward, 1988)						X	
(Gudykunst, 1987, 1998)							X
(Hammer, Wiseman, Hammer & Nishida, 1989).					X		
(Cross, Bazron, Dennis, & Isaacs, 1989)				X			
(Meyer, 1991)				X			X
(Byram, 1992); (Kim, 1992)				X			
(Pendersen, 1994)				X			
(Anderson, 1994)				X		X	
(Berry, 1994)						X	
(Kelley & Meyers, 1995)						X	
(Pope-Davis, Reynolds, Dings, & Nielson, 1995)				X			
(Chen & Starosta, 1996).				X			
(Chen, 1997)	X	X					
(Hammer, 1998)	X						
(Ting-Toomey, 1999)						X	
(Zee, & Van Oudenhoven, 2000)				X			
(Abdahhah-Preitcelle & Porcher, 2001)				X			
(Hightower, 2016); (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003)	X						
(Deardorff, 2004)				X		X	X
(King & Baxter, 2005)		X					
(Marga, 2008)				X			
(Lustig & Koester, 2009)						X	
(Hammer & Bennett, 2012)				X			
(Spitzberg & Cupach, 2012)						X	
(Janeiro & Kelsey, 2012)	X						
(Surian, 2012)						X	
(Hightower, 2016)	X						

La tabla anterior permite evidenciar que cuando los autores hablan de sensibilidad cultural, conciencia cultural, madurez intercultural, competencia de comunicación intercultural, actitud cross cultural, adaptación cross cultural, o competencia transcultural están haciendo alusión a la noción de competencia intercultural o multicultural. Nótese como en cada una de las asociaciones entre los diferentes conceptos existe como punto común, esa noción de competencia

intercultural. Esto nos lleva a poder poner en evidencia el uso de la sinonimia entre los diferentes autores. Nótese como en sus orígenes los autores utilizaban particularmente la noción de actitud cross cultural y como dicho término se ha ido mutando con el tiempo hacia competencia intercultural. Mismo escenario se puede apreciar en la figura 2 en la línea de tiempo donde se observa la evolución de la noción de competencias interculturales por parte de los diversos autores.

Figura 2.

Tipología de Competencias Interculturales en línea de tiempo



Sin embargo, La Fromboise et al. (1993) destacaron que, para ser interculturalmente competente, un individuo debe tener una personalidad fuerte, demostrar sensibilidad al proceso afectivo de la cultura, comunicarse claramente en el idioma del determinado equipo de trabajo, mantener una relación social activa en el equipo y poder negociar las estructuras institucionales de esa cultura.

Adicionalmente, Adler (1997) indica que un individuo con competencias interculturales debe aprender perspectivas, tendencias, tecnologías de varias culturas en el ámbito del liderazgo global y ser hábil en trabajar con personas de varias culturas simultáneamente, adaptarse a vivir en otras culturas, y saber cómo interactuar con colegas extranjeros. No obstante, Surian (2012), afirma que la reflexión en las últimas décadas sobre comunicación o competencia intercultural “no se ha limitado al repertorio de acciones a disposición de las personas que se encuentran en contextos culturales disueltos, sino que ha analizado también sus específicas representaciones de la realidad y de las relaciones sociales” (p.210).

En efecto, el liderazgo global no se enfoca en el aspecto de trabajo en conjunto, sino que trabaja indirectamente al abordar capacidades y tipos del líder global para ser efectivo. Adicionalmente, la literatura apunta hacia un acuerdo sobre el potencial y las oportunidades para las organizaciones que defienden y practican la diversidad (Smith, 2015). Sin duda, las competencias de liderazgo global, en términos de comportamiento, están relacionadas con las destrezas para realizar acciones concretas y producir resultados visibles. Dicho de otra forma, el autor indica que: “las competencias de liderazgo global a nivel de comportamiento incluyen habilidades sociales, habilidades de gestión de redes y conocimiento” (Forsyth & Maranga, 2015).

En estudios recientes, para Hagar (2018), la competencia intercultural, “requiere una comprensión de las propias creencias y conductas culturales, así como la forma en que dichas creencias y conductas difieren de una cultura a otra” (p.87). La UNESCO, referida en Porma (2018), resalta que las competencias

interculturales se originan como elemento reconocedor e integrador del otro. Estas competencias deben ser educadas y aprendidas ya que “los individuos no nacen interculturalmente competentes, se vuelven competentes a través de la educación y las experiencias vitales”.

En sentido amplio, las competencias interculturales buscan encapsular una gama compleja de prácticas multilingües y multiculturales que implica los aspectos cognitivo, conductual y afectivo. Son habilidades para producir y comprender comunicación significativa entre individuos de diferentes culturas (Don & Ikeda, 2019, p.115).

A manera de conclusión, las competencias de liderazgo global podrían considerarse como los fundamentos de un conjunto mayor de meta-capacidades de orden superior. De manera general, los autores concuerdan en que es necesario “expandirse” y “volverse global”. El liderazgo global es un proceso que refleja cómo una persona se involucra y desempeña “roles” y “responsabilidades” globales. El proceso de liderazgo global debe tener en cuenta los requisitos de rol determinados y las características de las labores de la persona que lidera el proceso (Popescu, 2013). Es así como Tuleja (2014) añade que el liderazgo global es hablar de una persona que posea competencia intercultural. Incluye la capacidad de comprender las normas culturales clave de la cultura de una contraparte; estar listo para escuchar, observar y alterar el comportamiento o las preferencias de comunicación de sí mismo.

1.2.4. Estructura conceptual de las competencias interculturales bajo un análisis bibliométrico

En el campo de la bibliometría, existen dos procedimientos principales para explorar un campo de investigación: el análisis del rendimiento y el mapeo

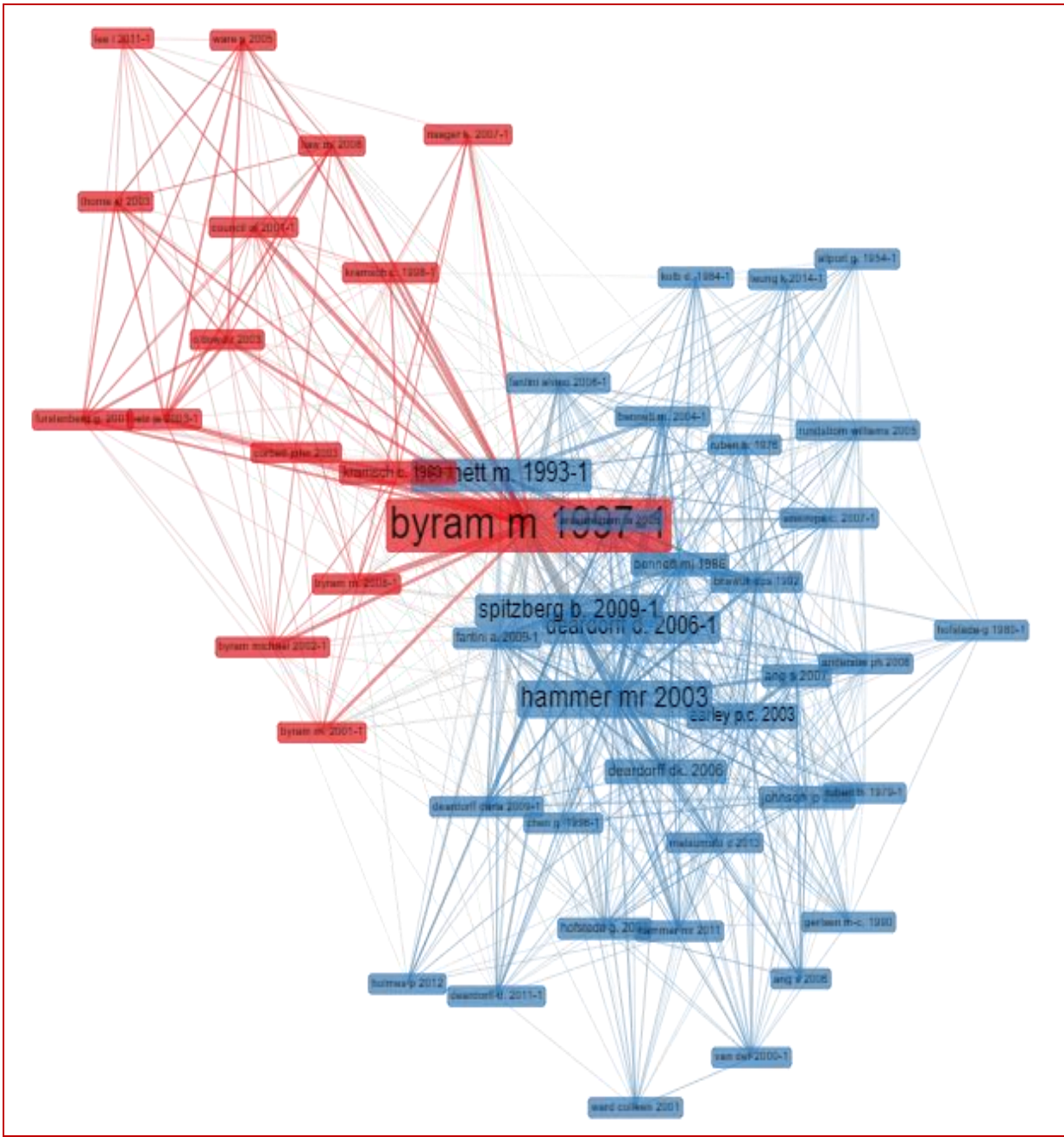
científico (Van Raan, 2005). El primero se centra en el impacto basado en citas de la producción científica y el segundo se centra en el descubrimiento de la estructura conceptual de la producción científica.

De acuerdo con Van Raan (2005), el análisis de co-palabras se utiliza en un marco longitudinal que permite analizar y rastrear la evolución de un campo de investigación a lo largo de períodos de tiempo consecutivos.

El desarrollo del mapeo del constructo de competencias interculturales se realizó mediante la herramienta *Science Mapping Analysis*, que es una poderosa técnica bibliométrica que permite el estudio de la estructura conceptual de un campo de investigación particular, donde se pudo analizar el constructo de competencias interculturales en la literatura existente. Esta se describe como una representación espacial de cómo las disciplinas, los campos, las especialidades y los documentos o autores individuales se relacionan entre sí. Se enfoca en monitorear un campo científico y delimitar áreas de investigación para determinar su estructura y su evolución. El análisis del rendimiento del constructo de competencias interculturales se lo pudo observar en la figura 3 y 4.

Figura 3.

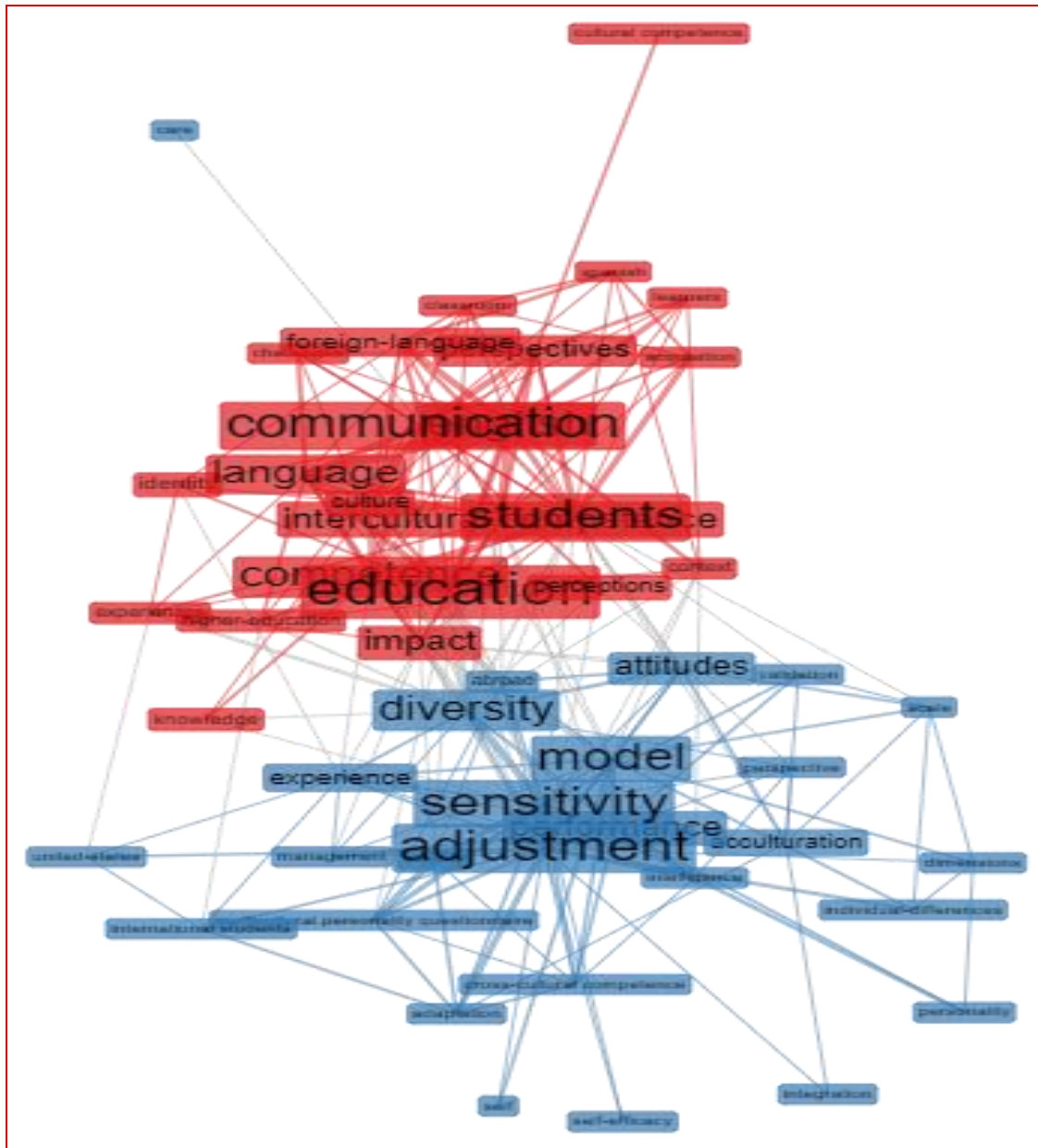
Análisis de rendimiento de competencias interculturales basado en autores



En la figura 3 se evidencia claramente los autores seminales sobre el constructo estudiado donde Byram aparece con el autor de mayor relevancia.

Figura 4.

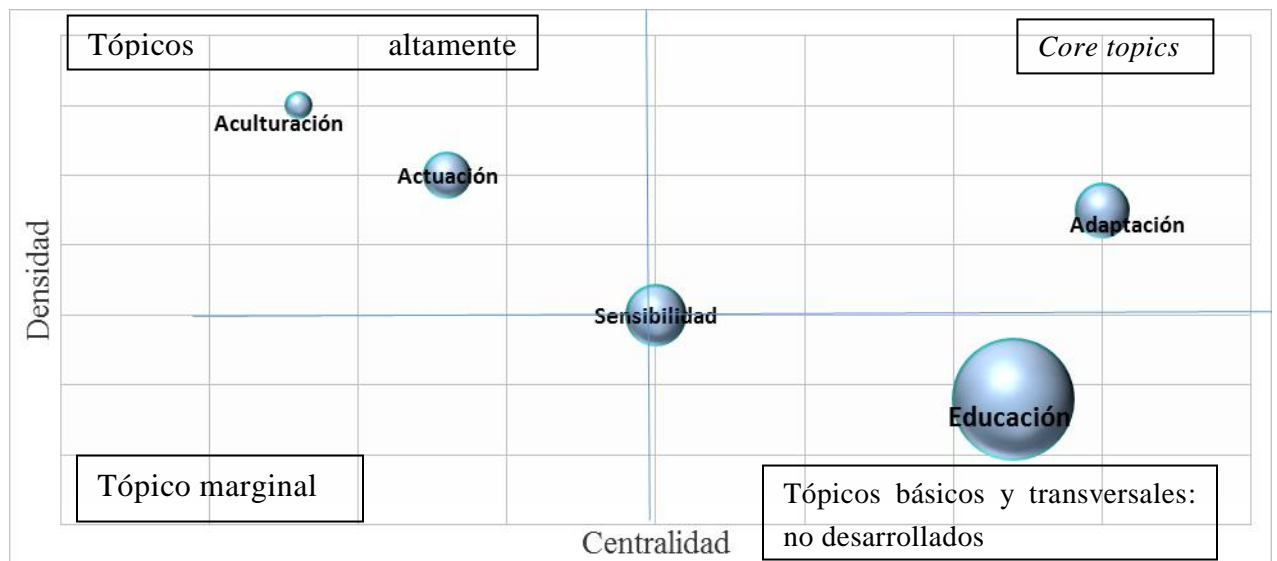
Análisis de rendimiento de competencias basado en las áreas de enfoque



En la figura 4, se denota claramente dos vertientes de estudio del presente constructo, uno se enfoca en la adquisición o desarrollo de las competencias interculturales en un plano de empresas (azul), y la otra vertiente se enfoca en las instituciones de educación superior (rojo).

Figura 5

Mapeo científico del estudio de las competencias interculturales



Finalmente, referente al mapeo científico de las competencias interculturales apreciamos en la figura 5, el desenvolvimiento de los temas de estudio relacionados con dicho constructo, los cuales se describen a continuación:

- Temas motores (*core topics*): la ubicación de los temas motores es el cuadrante superior derecho y presentan una centralidad fuerte y valores de alta densidad. En este cuadrante obtenemos el *adjustment*.
- La ubicación de los temas altamente desarrollados y aislados es el cuadrante superior izquierdo. Tienen lazos internos bien desarrollados, pero lazos externos sin importancia, por lo que son solo de

importancia marginal para el campo, en este análisis se obtuvo el desenvolvimiento y la aculturación.

- La ubicación de los temas emergentes o en declive es el cuadrante inferior izquierdo y presentan una densidad y una centralidad bajas. En este cuadrante se encuentran temas débilmente desarrollados y marginalmente con respecto al campo de investigación, representando principalmente temas emergentes o que están desapareciendo.

- Finalmente, la ubicación de los temas básicos y transversales es el cuadrante inferior derecho. Estos temas son importantes para el desarrollo de un campo de investigación, pero internamente no están suficientemente desarrollados. En este cuadrante obtenemos los temas relacionados con las competencias interculturales en el área de la Educación

1.2.5. Enfoques teóricos de las competencias interculturales

En el presente estudio concuerda con Hymes quien, en el año 1972, desde un enfoque sociolingüístico, apoya lo expuesto previamente diferenciando la competencia de la acción que es realizada por el individuo en un contexto determinado, al mismo tiempo que destaca que la competencia es incluida por el contexto mismo.

Por otro lado, Rodrigo (2009), “describe la interculturalidad como un concepto relacional, que debe servir para establecer vías de comunicación entre distintas culturas, teorías y disciplinas” (p.56).

De acuerdo con Leivay López (2016), el desarrollo de las competencias interculturales en un contexto global conlleva una mayor implicación profesional, en una en la que la persona que reconoce las diferencias culturales, esto favorece

el proceso de intercambio y convivencia, y genera un aprendizaje y enriquecimiento entre los individuos de las culturas que interactúan (p.286).

En el mismo contexto, Bazgan y Nilculescu (2016), mencionan que las exposiciones e interacciones interculturales forman parte de la vida cotidiana en una sociedad globalizada. La interculturalidad ha sido objeto de estudio desde su aparición, siendo un ámbito con entidad propia en el escenario educativo estadounidense en la década de los sesenta. A lo largo de muchas décadas se han ido desarrollando distintos modelos metodológicos para dar respuesta desde la investigación educativa a las demandas generadas por una sociedad multicultural. La investigación en educación intercultural no sólo no está libre de los problemas metodológicos que afectan a la investigación educativa, sino que además posee unas dificultades que le son propias. Entre ellas destaca el sesgo ideológico y cultural del investigador y la dificultad para acceder a la población objeto de estudio (Bazgan & Nilculescu, 2016).

Según Aguado (2003), “las competencias interculturales son las habilidades cognitivas, afectivas actitudinales y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio pluricultural”. Por su parte, Aneas (2009) refiere los fundamentos teóricos más relevantes en las competencias interculturales, desde un enfoque holístico y profesional (p.154). El autor propone concretar la conceptualización de la competencia intercultural tomando para ello como base el campo de la cualificación profesional y las aportaciones de la teoría intercultural, los cuales se exponen en la tabla 6.

Tabla 6

Fundamentos teóricos de las competencias interculturales

Fundamentos teóricos	Autores
-----------------------------	----------------

La conceptualización de la cultura	La definición restringida del concepto de cultura está limitada a variables como la nacionalidad y la etnicidad, pudiendo incluir el lenguaje y la religión.	Pedersen (1994)
	La cultura es un conjunto tanto de elementos explícitos conscientes como elementos implícitos e inconscientes. Desarrollaron el “Modelo Iceberg”	French & Bell (1979)
	Define la cultura como “un universo de información que configura el conjunto de patrones de vida en una sociedad determinada”, orientación al cambio.	Kim (1988)
Las teorías sobre los procesos de ajuste y adaptación cultural	La transición cultural y el paso de una cultura a otra. “El modelo de Ward plantea que el contacto entre personas de diferente cultura genera un estado de estrés”. Un conjunto de factores sociales, tanto de la sociedad de acogida como de la sociedad de origen y factores individuales de mediación generan respuestas y resultados individuales.	Ward (1996) fundamentado en Lazarus & Folkman (1984), Ward (1988)&Berry (1994)
	Las dimensiones culturales: distancia del poder, colectivismo frente a individualismo, masculinidad frente a feminidad, evitación de la incertidumbre.	Trompenaars & Hampden-Turner, (1998)
Las taxonomías culturales de <i>Hofstede</i>	Estudios sobre diferencias culturales a partir de sus patrones comunicativos. Comunicación intercultural: contexto alto y bajo. Tiempo: monocrónico –policrónico, el primero implica prestar atención a una sola cosa y el segundo hacer muchas cosas al mismo tiempo.	Hall (1983)
La teoría sobre sensibilidad cultural	La sensibilidad de una persona ante los factores de diferenciación cultural era un paso imprescindible para abandonar el etnocentrismo y avanzar en las competencias interculturales etno-relativas.	Bennett (1986),Hammer (1998)
Las actitudes hacia la aculturación	Aculturación basada en concordancia/discordancia, cultura de acogida: nivel consensual, nivel conflictivo y nivel problemático.	Piontkowski, Florack, Hoelker & Obdržálek (2000)
Las teorías sobre comunicación	Las áreas de estudio de la comunicación intercultural: La comunicación intercultural La comunicación transcultural La comunicación internacional	Gudykunst (1987, 1998)Hall (1989)

Los aportes sobre el conflicto intercultural	Categorizar el tipo de problema y los lazos interpersonales en la comunicación intergrupales.	Ting-Toomey (1986)
--	---	--------------------

Fuente: Elaboración propia con base en Aneas, (2003, 2009).

Álvarez Valencia y Fernández Benavides (2019) nos presentan una definición contemporánea, cuando indican que, la competencia intercultural describe una capacidad que permite a individuos de diversas culturas para interactuar, incorporando en su acto de señalización sus aportes sociales, culturales y conocimiento individual del mundo para hacer posible una negociación efectiva.

El presente estudio se enfoca en la teoría sobre la sensibilidad cultural, propuesta por Bennett y Hammer (1986), donde se enfatiza los factores de diferenciación cultural como un paso importante para abandonar su etnocentrismo.

Mato (2008) indica que las universidades deben ofrecer elementos de juicio que permitan avanzar en la valorización de la diversidad cultural y el desarrollo de formas de interculturalidad socialmente equitativas y académicamente provechosas.

Actualmente, un creciente interés en la medición de la internacionalización ha permitido el desarrollo de varios instrumentos de medición que se enfocan en las competencias interculturales. Bird & Stevens (2013) destacan los siguientes instrumentos: *Cross Cultural Adaptability Inventory* (CCAI) por Kelley & Meyers (1995); *Global Competence Aptitude Assessment* (GCAA) por Hunters (2004); *Intercultural Effectiveness Scale* (IES) por Bird, Stevens, Mendenhall, Oddou & Osland (2008); *Intercultural Development Inventory* (IDI) por Bennett (1993); *Multicultural Personality Questionnaire* por Zee & Oudenhoven (2000); *Intercultural Readiness Check* por Zee & Brinkman (2004); *Cultural Intelligence (CQ) assessment* por Early & Ang (2003); *Big Five Personality Inventories* por Costa & McCrae (1985); *Global Citizen Scale* por Reysen & Katzarska-Miller (2013); y el *Global Perspective Index* (GPI) que pertenece a Iowa State University

En el apéndice A se pueden apreciar las diferentes escalas de medición de competencias interculturales.

En el año 2012, los desarrolladores del instrumento de medición de las competencias interculturales denominado “Intercultural Development Inventory (IDI) enmarcaron las competencias interculturales como “la capacidad para cambiar la perspectiva cultural y adaptar apropiadamente el comportamiento a las diferencias y similitudes culturales”. Además, resaltaron que las competencias interculturales han sido identificadas como una habilidad crucial en un sinnúmero de estudios enfocados en la adaptación de estudiantes internacionales”. El IDI ha sido utilizado con éxito para coaching, desarrollo de liderazgo, entrenamiento y evaluación en entornos académicos y corporativos en los Estados Unidos y en el extranjero desde 1998. De acuerdo con el sitio web, el IDI es una herramienta válida, confiable e intercultural para evaluar las competencias interculturales a nivel individual, grupal y organizacional. El IDI consiste en un cuestionario online con 50 preguntas en la versión educacional, el cual se lo puede llenar en aproximadamente 20 minutos. En consecuencia, para el presente estudio utilizaremos la definición de competencia intercultural elaborada por Hammer et al., (2003) que la definen como "la capacidad de pensar y de actuar en el ámbito intercultural" (p.422),

Finalmente, Hammer y Bennett (2012) destacan que para construir competencias interculturales se requiere un autoconocimiento cultural, una profundización en la comprensión de las experiencias, valores, percepciones, y comportamiento de personas de diferentes perspectivas culturales. Finalmente, varios académicos concuerdan que las competencias interculturales deben incluir el deseo de adaptarse e integrarse a varias culturas en una forma que le permita al individuo desplazarse dentro y fuera de varios entornos culturales sin complicaciones (Bennett, 1986; Kim, 2001).

A continuación, en el siguiente apartado se expondrán los estudios empíricos de las investigaciones realizadas previamente utilizando el IDI, aplicado en el contexto de las universidades.

Davis (2009) realizo en Boston College un estudio empírico exploratorio en el que se determinó y analizó la sensibilidad intercultural en estudiantes y consejeros de estudiantes extranjeros. Se encontró que la mayoría de los participantes tendían a una puntuación que caía en el grupo etno-relativo (aceptación/adaptación); a pesar de que también se encontraron varias tendencias hacia el grupo etnocéntrico (negación, minimización, y defensa). De acuerdo con la encuesta, se concluyó que el IDI se basa en la auto información. En otras palabras, los resultaos pueden estar manipulados por un sesgo en las creencias, teniendo en cuenta los supuestos niveles de autoconciencia y adaptación de los encuestados hacia las diferencias culturales. Al mismo tiempo, se realizaron dos estudios, en los que en efecto la tendencia del estado de minimización se encontraba en constante crecimiento; a pesar del resultado general obtenido. En estos dos estudios, empíricos y teóricos, se determinó que existe una fuerte correlación entre "la cantidad de experiencia intercultural y el nivel de sensibilidad intercultural". Por lo demás, esta investigación sugiere firmemente que la duración de la experiencia intercultural no está directamente asociada con la sensibilidad intercultural. Finalmente, la sensibilidad intercultural se asocia más elocuentemente con la orientación política, longevidad en el asesoramiento de estudiantes extranjeros, estudio de relaciones interculturales, educación, logro, entre otros (Davis, 2009).

Posteriormente, Palsa (2010) en la Universidad de Texas A&M aplica el IDI a tres diferentes grupos de universitarios con una media de 34 estudiantes: Corps of Cadets, Tsunami Fullbright, y Peer Diversity. Este estudio se basó en dos distintos análisis cualitativo y cuantitativo, en los que se pretendía responder las preguntas de investigación, como el estado de sensibilidad cultural de los estudiantes aspirantes a ser líderes. De manera general, se encontró gracias a la

investigación lo efectivo e importante que puede ser la comunicación, y cómo la misma cumple un papel crítico en la creación de entornos inclusivos y acogedores. Es así como, los estudiantes en su mayoría se encuentran en el estado de “negación y defensa”, que significa que ponen a su cultura por sobre otras, ubicando a otras culturas como inferiores a las de ellos. Adicionalmente, al ubicarse en el estado de defensa, toman dos posiciones, de denigración y superioridad. En la fase de superioridad, los estudiantes se ubican en un estado de exageración de sus cualidades y atacan a las otras culturas. En la denigración, todas las otras culturas poseen creencias inferiores e inválidas. Por otra parte, solo un grupo de los estudiantes se encontraba en una posición de integración y adaptación, dando paso a respetar otras culturas y brindándoles un espacio para aprender sobre ellas, sin juzgarlas, pero sí examinándolas y adaptándolas como la de ellos mismos.

Un año más tarde, Wang (2011) en la Universidad de Minnesota-Duluth, realizó un estudio en un grupo de 44 estudiantes para determinar y comprender los niveles de sensibilidad cultural en ellos. En resumen, la mayor cantidad de participantes se encontraba en la fase de negación y defensa; con tendencia a caer en la fase de minimización. No obstante, los resultados encontrados sobre la posición de negación y defensa, los participantes se autoevaluaban indicando una orientación hacia la aceptación y adaptación. En general, el grupo de participantes mostraba conocimiento y respeto hacia otras culturas, valorando que las diferencias producen cambios fructíferos en una sociedad y para ellos mismos. Así mismo, todos concordaron en que las culturas y tradiciones familiares estaban más presentes en familias extranjeras que las propias de Estados Unidos. En resumen, los estudiantes encuentran difícil reconocer que ellos mismos juzgan sobre otras culturas, midiendo qué es lo “correcto” y qué no lo es, lo apropiado y lo que no lo es (Wang, 2011).

Posteriormente, en la Universidad Estatal de Oklahoma se realizó un estudio por Janeiro y Kelsey (2012), que buscaba conocer los cambios en la

sensibilidad cultural en 37 estudiantes radicados en Estados Unidos que realizaron una experiencia de intercambio en México, en el periodo de verano. Por tanto, se realizó el estudio de IDI dividiendo estudiantes antes y después de la experiencia internacional. En su mayoría, los estudiantes se encontraban en la etapa de negación, y otra gran parte se encontraba en la fase de aceptación, mientras que otro número mínimo no presentó ningún cambio en la transición de una cultura a otra. A continuación, se encontró que no existen cambios significativos entre el periodo de antes y después del curso de verano de los estudiantes. Los resultados pueden traer dos tipos de hipótesis a la mesa: primero el que los estudiantes no hayan tenido que presenciar grandes cambios de culturas, o que los estudiantes no hayan tenido la necesidad de cambiar su cultura y adaptarse a una nueva. Se concluye el estudio determinando la necesidad de que existan más investigaciones sobre las experiencias interculturales y el impacto en estudiantes de intercambio, así como los planes institucionales a realizar en las instituciones de educación superior que cuentan con estudiantes de este tipo (Janeiro & Kelsey, 2012).

Posteriormente, Sample (2013) realizó una investigación en la Universidad del Pacífico donde se enfocó en el conocimiento y comportamiento de estudiantes internacionales de la Escuela de Estudios Internacionales de la Universidad. Por lo tanto, se estableció el estudio con un total de 53 estudiantes, en el que se concluyó que sí existe una mejora en la sensibilidad intercultural en los estudiantes luego de su experiencia de intercambio internacional. En resumen, los estudiantes en su mayoría se encontraban en la etapa de minimización, pero demostraban poca sensibilidad a la orientación de defensa, interponiendo su cultura por encima de las otras. Por otro lado, se determinó que los estudiantes mostraban dificultades al entender conceptos relacionados con la sensibilidad cultural y al IDI. De la misma manera, mostraban dificultades al momento de expresar y analizar sus propias experiencias y relacionarlas con el índice. Se determina así, que existe poco entendimiento de manera general en los estudiantes participantes del estudio, sobre el marco conceptual de las competencias interculturales (Sample, 2013).

Steuernagel (2014), en la Universidad de Minnesota realizó un estudio con un grupo de 334 participantes en los que se estudiaba la sensibilidad intercultural de los consejeros escolares en colegios internacionales, y su aporte en la toma de decisiones de estudiantes de intercambio y posibles aspirantes. En esta investigación, se dividieron las dimensiones en dos grupos: en la etapa etnocéntrica se encuentra la negación, defensa y minimización; mientras que en la etapa etno-relativa se encuentra la aceptación, adaptación y la integración. El estudio fue realizado a consejeros de distintos países en el que se determinó la importancia de estos en las escuelas internacionales, ubicando a la mayor cantidad de universidades en un estado de minimización de manera global. Es así como el autor define a la minimización como un estado de transición de orientación, que va en camino a las relaciones de diferencias y similitudes de las culturas en general, la cual se refiere a la transición entre la etapa etnocéntrica y la de etno-relativa. Es conveniente subrayar que se obtuvo un 14% de entrevistados que están en un proceso en el que dejaron atrás la minimización, lo que quiere decir que se está incrementado el apoyo y comprensión de distintas culturas. Además, se recalca en el estudio que la fuente más positiva encontrada es la interacción con otros de diferentes culturas, para así mejorar la sensibilidad cultural. Por otra parte, en la fase de adaptación y aceptación, se encontró un porcentaje de 17.4% en el que se recalca la importancia de navegar en este ambiente multilingüe y las oportunidades que da esta habilidad lingüística al adaptarse a una nueva cultura. En definitiva y de manera general, existe una mayor cantidad de encuestados que se encuentran en un estado etno-relativo, lo que puede significar la alta capacidad de los consejeros académicos, su aceptación y su constante apoyo a estudiantes internacionales. Finalmente, gracias a la investigación, se determina que a pesar de que en su mayoría los estudiantes se encuentran en la etapa de minimización, se está trabajando para que exista una transición y mejorar las condiciones de estudiantes internacionales. Para esto, se determinó que los estudiantes presentan desafíos como la fatiga cultural, soledad, y la aceptación del país anfitrión hacia nuevas culturas, por lo que resulta primordial contar en las

universidades con consejeros internacionales que conozcan sobre esta experiencia y ayuden a estudiantes en este periodo de aceptación de nuevas culturas (Steuernagel, 2014).

Posteriormente, en la Universidad de Kent State, Cushner y Chang (2015) realizaron un estudio con un total de 130 participantes. El estudio tenía como objetivo investigar sobre el desarrollo de competencias interculturales a través de la enseñanza de estudiantes extranjeros, y así verificar las suposiciones de los autores. La hipótesis era si existía un cambio de desarrollo cultural entre los dos grupos de estudiantes, y si existe o no algún cambio de desarrollo cultural en los estudiantes del grupo que se "quedó en casa". Como resultado, los grupos de estudiantes mostraron avances leves, pero "insignificantes" en la IDI para los participantes en todos menos uno de los programas de estudios en el extranjero investigados. Se concluyó entonces que la mayoría de los estudiantes no se desarrollaron de manera intercultural, debido a que están "inmersos" en su cultura propia. Gracias al estudio, se determinó la necesidad de brindar mayor atención a los resultados de aprendizaje predeterminado, proveniente de los conceptos relacionados con la interacción y las competencias interculturales. Es así como no se puede simplemente asumir que los maestros y estudiantes harán el esfuerzo y se tomarán el tiempo para reflexionar por sí mismos, sino que se requiere de alguna asesoría a lo largo de su experiencia (Cushner & Chang, 2015).

En el año 2016, Weiner estudio de la Universidad de Minnesota sobre las competencias interculturales en administradores de universidades internacionales, con la participación de un total de 260 individuos. En primer lugar, se encontró la minimización como el estado principal en el que están los administradores. En este estado se trata de la transición de una mentalidad monocultural a un concepto nuevo como lo es el intercultural. Posteriormente, el segundo estado más encontrado en los individuos es la aceptación, cualidad positiva ya que nos encontramos frente a un grupo significativo de personas que concuerdan en la aprobación de diferentes culturas. Finalmente, un número poco significativo se

encuentra entre las otras fases. Esto permite concluir que en cuanto al estudio existían una gran variedad de educadores con distintos tipos de conocimientos, los mismos que son vitales debido al grado de responsabilidad que tienen los educadores de universidades internacionales. Por un lado, la minimización se puede usar como estrategia para trabajar en diferentes culturas y prácticas culturales, por otro lado, es importante mencionar la orientación percibida en términos de otras competencias interculturales. Como resultado, es importante que los administradores estén conscientes y atentos de la importancia de una autocomprensión cultural, y de la brecha existente entre las competencias, de manera que considere las áreas a mejorar. Dicho de otra manera, es necesario tener conciencia sobre el poder y privilegio, así como de otros patrones culturales existentes, factores generales y específicos, puesto que probablemente conduzca a cambios importantes (Jubert, 2016).

Finalmente, Lantz-Deaton (2017) realizaron una investigación sobre la internacionalización y el desarrollo de las competencias interculturales en 122 estudiantes de la Universidad de Bradford cuyo objetivo fue identificar factores que puedan predecir el desarrollo intercultural. Entre los 122 participantes, la mayoría se encontraba dentro del mismo nivel de desarrollo: minimización. Por una parte, se encontró de manera interesante que, aunque algunos estudiantes informaron tener pocos contactos de experiencias interculturales, casi en su totalidad reportaron niveles más altos de contacto, muchos de los cuáles tienen buenos amigos de distintas culturas. Por otro lado, otro descubrimiento significativo más no extraordinario fue lo limitado del desarrollo intercultural en los estudiantes, quienes tuvieron pocos avances durante el transcurso de la investigación, con tendencia a posibilidades de retroceso. Finalmente, se concluyó que en definitiva los estudiantes tenían que hacer más que solo estar en presencia de la diferencia cultural para aprender, se necesitaba salir a actuar (Lantz-Deaton, 2017). En el apéndice B se pueden apreciar los estudios mencionados en mayor detalle.

1.3. La relación entre liderazgo global y competencias interculturales en la educación superior

En el ámbito de la educación superior, los estudiantes deberán adaptarse al grupo cultural y emplearse en diferentes niveles de relevancia para ser más eficaz, aunque la capacidad de adaptación es el objetivo fundamental, para ganar perspectiva y desarrollar empatía ante los futuros graduandos con competencias interculturales. En el presente estudio, el análisis de las competencias interculturales adquiridas por los estudiantes que tienen experiencias internacionales será desde los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados, ya que hasta la fecha no se ha encontrado en la literatura ningún estudio similar (Shallenberger, 2009).

Las instituciones de educación superior deben esforzarse más por educar a los estudiantes para un mundo cada vez más complejo haciendo hincapié en el estudio de la interacción entre el liderazgo y la cultura para mejorar la preparación de los futuros graduandos preparados con una mentalidad global. La construcción de las competencias interculturales se centra en la eficacia de involucrar a las personas en todas las diferencias culturales (Álvarez & Fernández, 2019). Lipman-Blumen y Leavitt (1976) definían hace más de 40 años los cambios en la dinámica del mundo en un período de tiempo determinado. Veinte años más tarde, este mismo autor señalaba la necesidad de contar con líderes más ágiles, con competencias que les permitan ser más sensibles a la diversidad de perspectivas de las personas, que construyan coaliciones fuertes entre los diversos seguidores y motiven a los diversos seguidores para satisfacer desafíos comunes.

De acuerdo con Bennet y Hammer, (2012) “la sensibilidad de una persona ante los factores de diferenciación cultural era un paso imprescindible para

abandonar el etnocentrismo y avanzar en las competencias interculturales etno-relativas” (p.187).

En el proceso de formación de profesionales desde la diversidad cultural, Andrade Santamaría (2015) afirma que:

Las universidades juegan un papel importante en el desarrollo de la sociedad, a través de la formación de los profesionales. De ese modo, constituye un reto para las mismas el considerar en sus procesos formativos, las grandes visiones de la diversidad cultural en función a las reales exigencias sociales y a los contextos en que se desarrolla, garantizando así que el futuro profesional tenga las competencias necesarias y pueda desempeñarse de la mejor manera al relacionarse con las distintas culturas (pág.14).

Las competencias interculturales se manifiestan en nuestra capacidad de influir o conformar una interacción intercultural para facilitar la comprensión y crear oportunidades de cooperación (Nardon, 2017, p. 49).

En multiculturalismo, interculturalidad y liderazgo, Marga (2008) pone de manifiesto la necesidad de líderes eficaces en el contexto de la globalización y de su multiculturalismo inherente. En la actualidad el “liderazgo global” y el “liderazgo intercultural” forman parte del programa educativo de algunas universidades, donde desde el punto de vista de formación universitaria se realizan unas puntualizaciones: (1). La universidad como institución debe adaptarse a la situación de globalización y, de esto depende el éxito que tendrán las universidades en sus indicadores de forma global (2). Las organizaciones deben estar dirigidas por líderes competitivos (3). El liderazgo global trata individualmente de manera más amplia que generaciones anteriores las representaciones culturales, étnicas y políticas; la formación en liderazgo intercultural se ha convertido en el plan de estudios universitarios (4). Es necesaria la investigación fáctica sobre el establecimiento de “competencias de

multiculturalismo liderazgo intercultural”, “competencias interculturales” (comunicación efectiva), “apreciación de las diferencias” y “perspectiva local-global” (Sheridan, 2005). Los estudiantes que adquieren competencias interculturales podrán analizar y evaluar situaciones interculturales y formar equipos interculturales (Marga, 2008, pp. 116-117).

Es inevitable que no se tengan en cuenta las competencias interculturales con otros procesos cognitivos y actitudinales, tales como la educación de los individuos, las experiencias previas, habilidades o aptitudes, entre otras (Donat et al., 2018).

Con las diferentes culturas que cohabitan en nuestra sociedad y los fenómenos como la globalización y el progreso tecnológico acelerado, el concepto de competencias interculturales ha interesado a diferentes campos del conocimiento, de acuerdo con (Rojas-Barreto, 2019).

1.4. Programas de internacionalización (PI) en las Instituciones de Educación Superior (IES)

El atractivo de cruzar fronteras en búsqueda de acceso a otra forma de aprendizaje no es nuevo para la educación superior (Ramos, 2019). La internacionalización de la educación superior es antigua. De acuerdo con la historia de las universidades, estas se originaron para servir a los estudiantes provenientes de las diferentes naciones de la Baja Edad Media europea (Gacel-Ávila, 2018). El documento de política para el cambio y desarrollo en la educación superior de la UNESCO afirma lo siguiente:

La internacionalización cada vez mayor de la educación superior es en primer lugar, y, ante todo, el reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación. Ese carácter mundial se va fortaleciendo gracias a los procesos actuales de integración económica y política, por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaleza mundial de las comunicaciones modernas, los mercados de consumidores actuales, etc. El incremento permanente del número de estudiantes, profesores e investigadores que estudian, dan cursos, investigan, viven y comunican en un marco internacional es buena muestra de esta nueva situación general, a todas luces benéfica (UNESCO, 1995, p. 42).

Para Knight (2005), la internacionalización se refiere a “las múltiples actividades, programas y servicios que caben dentro de los estudios internacionales, intercambio educativo, internacional y cooperación técnica” (p. 202).

Gómez-Schlaikier (2009) indica que desde 1987 se empezó con el programa Sócrates de movilización de estudiantes y docentes entre algunos países de la UE. En el año 2006, este programa cambió de nombre por Erasmus (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*), cuyo propósito es desarrollarlas competencias interculturales.

En 1987, Liégeois manifiesta que en “un informe presentado a las Comunidades Europeas, se reconoce la interculturalidad como un proyecto, se hace énfasis en las dificultades de una ‘pedagogía intercultural’, en el informe se buscaba enmarcar esta pedagogía dentro de una política intercultural más amplia” (p.393).

Respecto a la internacionalización de la educación superior, Aguilar Castillo y Riveros Angarita (2017) indican que:

La internacionalización de la educación superior contribuye con sus definiciones a denotar que, en lugar de ser un proceso estable y fijo, este

concepto se enmarca en un contexto de gran fluidez y dinamismo y, por ende, sus características no son estáticas, sino más bien varían de acuerdo con el contexto global, nacional e institucional en el que se desarrolla la educación superior (p.3).

Inicialmente, la internacionalización se ha definido con base en la idea de hacer los campus universitarios más orientados a lo global, implementado una serie de acciones a partir de la integración de diversos elementos de otras culturas en los programas educativos para aumentar la presencia de profesorado de otros países y a la vez obtener un aumento de estudiantes en el campus (Ellingboe, 1998; Hanson & Meyerson, 1995). Esta visión motiva a las personas vinculadas al mundo académico a pensar de manera global, comparativamente, de manera colaborativa dentro un mundo dinámico y diverso (Ellingboe, 1998; Knight, 1997). En ese contexto, Coelen (2018) destaca que las diferencias culturales en el salón de clase pueden crear conclusiones erróneas sobre el desenvolvimiento de un estudiante en el aspecto académico por parte de los profesores. Por ende, al darse cuenta de la importancia de conectar el idioma con las culturas, se han realizado grandes esfuerzos en la actualidad para fomentar la competencia intercultural de los estudiantes en la educación con la adquisición de un segundo idioma (Xiao-Mei, 2019). Hernández (2019) acota que los profesores universitarios han tenido que realizar un esfuerzo considerable para fortalecer la formación lingüística en idiomas extranjeros, de igual forma también tuvieron la necesidad de innovar en nuevos enfoques metodológicos que pudieran tener un impacto en la implementación de modelos de aprendizaje nuevos y más prácticos. En comparación con enfoques educativos tradicionales, vinculados a la enseñanza de lenguas extranjeras, ahora se hace hincapié en la incorporación de otros enfoques educativos, como por ejemplo en las competencias interculturales que facilitará una mejor y mayor inmersión, no solo lingüística, sino también cultural en un país diferente (Hernández, 2019; Cano, Barreto & Del Pozo, 2016).

Aparte de los métodos de enseñanza tradicionales, en el sistema educativo moderno, los métodos activos¹ son ampliamente utilizados para la comprensión de los estudiantes con diferentes antecedentes culturales (Kobicheva & Trostinskaya, 2019). La Asociación Internacional de Educadores, expone a la internacionalización como la “incorporación de contenidos, materiales y actividades internacionales en la enseñanza, e investigación de las universidades para mejorar su presencia en un mundo interdependiente” (Ellingboe, 1997 p.5). Otra aproximación de la internacionalización indica que es un proceso de integración de perspectivas internacionales en la enseñanza, investigación y aspectos de servicio de educación superior que incorpora una visión de vanguardia y que involucra no solo a los administradores, sino también al personal docente a pensar de una forma más global (Ellingboe, 1998).

Operativamente Knight (1999) describe la internacionalización como el proceso de conectar las dimensiones internacionales en la educación, la investigación y el servicio de una institución. Este proceso incluye las relaciones interinstitucionales entre universidades, solo limitadas al uso de presupuestos y a la consideración de la coyuntura geopolítica, la firma de convenios, asistencia a congresos y la movilidad de personal docente y de investigación, que en principio se daba en cortas estancias y al pasar los años fue incrementando sus tiempos de duración.

El mantenimiento y promoción de la diversidad cultural se puede dar a través de la internacionalización (Gijón Puerta & Crisol Moya, 2012). De acuerdo con Shallenberger (2009) y Kwai, (2013), la internacionalización está compuesta por tres acciones fundamentales que son: la movilidad, la cooperación y el currículo.

¹Método Activo es el resultado de combinar métodos generales de enseñanza, con elementos que están dirigidos a la particularidad de aquellos estudiantes que poseen diferentes ritmos de aprendizaje, estas pueden incluir acceso a la tecnología en el salón de clases.

La internacionalización, entonces, se puede obtener gracias al mantenimiento y promoción de la diversidad cultural enmarcados en criterios y estándares de calidad. La internacionalización de la educación superior incluye no solo la movilidad de estudiantes, docentes y administrativos, sino además la globalización del currículo de las diferentes carreras y programas de estudio de los institutos de educación superior. La internacionalización de la educación superior también comprende acciones tales como el aseguramiento de la calidad, varias modalidades de intercambio, la creación de redes de apoyo, entre otros. En la misma línea, Paige, Jacobs-Casuta, Yershova, y DeJaeghere (2003) destacan diez acciones de rendimiento clave para las universidades en el proceso de internacionalización: 1) el liderazgo internacional en la universidad, 2) el plan estratégico internacional, 3) la internacionalización de la educación, 4) unidades de educación profesional internacional, 5) internacionalización del currículo, 6) estudiantes y docentes extranjeros, 7) estudiar en el extranjero, 8) compromiso de docentes para participar en actividades internacionales, 9) vida universitaria con programas co-curriculares, 10) monitoreo del proceso.

Beech (2015) define el concepto de movilidad internacional como cuando “movimientos populares tienen que ver con las relaciones sociales, formando y manteniendo redes sociales de diversos tipos con lugares y personas que no son necesariamente próximas, como familiares y parientes, amigos y socios, empleadores y colegas de trabajo, instituciones y servicios” (p.189). En efecto, la movilidad internacional está influenciada por una serie de diferentes factores, tales como las implicaciones financieras y culturales, sus trayectorias profesionales previstas e incluso su comprensión del lugar.

1.4.1. Importancia de los programas de internacionalización en las IES

La universidad propiamente moderna y nacional nace en Europa, después llega a América, primera región geográfica hacia donde se extendió la cultura

occidental. Por esto, es un fiel reflejo de la universidad europea, en lo que quizás podríamos definir como el primer fenómeno de internacionalización de la educación (Cañon Pinto, 2005, p.106).

Las instituciones de educación superior juegan un rol fundamental en la capacitación y formación de individuos aptos para convivir en sociedades diversas, siendo esto unos de los mayores desafíos que enfrenta el mundo en la actualidad (Council of Europe, 2008; Lantz-Deaton, 2017). Y es aquí donde la internacionalización, como proceso de colaboración entre universidades alrededor del mundo, se ha convertido en un elemento estratégico para incrementar los niveles de calidad en la educación, convertir a los individuos en actores sociales eficientes en un mundo competitivo e interdependiente para fomentar la comprensión, el respeto y la solidaridad entre los ciudadanos del mundo (Gacel-Ávila, 1999). Posteriormente, la misma autora reafirma que la internacionalización es “un proceso de transformación institucional que tiene como meta la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las IES” (p.1). La internacionalización descrita por la autora puede ser desarrollada mediante el diseño e implementación de una política institucional en torno a este tema, que tenga como centro el mejor interés de las universidades y que se implemente a través de las estructuras organizacional y programática de la institución, asegurando su permanencia en el tiempo (Gacel-Ávila J. , 2000).

Entre los avances en este tema, se encuentra la Carta Magna suscrita en el IX Centenario de Creación de la Universidad de Bolonia, el 18 de septiembre de 1998. En esta carta, entre sus principios se encuentran la necesidad de conocimiento de manera recíproca y la interacción de las culturas. Otro evento importante es la I Convención de Instituciones de Educación Superior de marzo 2001, que se llevó a cabo en la ciudad de Salamanca, donde se ratifica el principio de articulación de la diversidad. Esto llevó a constituir políticas de Estado relacionadas con la temática de la diversidad cultural en países como: Perú,

Bolivia, Nicaragua, Chile, Panamá, Venezuela, Brasil, Paraguay, Colombia, Ecuador, entre otros. (Andrade Santamaría, 2015).

De igual forma, Knight (1999) describió algunas de las razones por las que considera que la internacionalización continuaría su desarrollo exponencial a futuro:

- Las políticas internacionales que persiguen la consecución de alianzas estratégicas y económicas entre países alrededor del globo.
- La importancia del desarrollo económico y tecnológico y su relacionamiento con el campo de la educación superior.
- La necesidad de alcanzar estándares académicos internacionales en la enseñanza y la investigación.

La evolución en el estudio de la internacionalización hizo necesaria su consideración a través de un ámbito dual asociado a la proyección internacional de los docentes e investigadores y también con las estrategias de fortalecimiento institucional. En este sentido, la política universitaria debería considerar incluir la dimensión internacional dentro de la universidad a fin de fortalecerla, transformando sus modelos educativos, y proyectando la presencia de la institución de educación superior en el ámbito global (Sebastián, 2011).

1.4.2. Modelos de los programas de internacionalización en las IES

En la actualidad existen varios modelos de programas de internacionalización en las instituciones de educación superior a nivel mundial. Esta variabilidad de modelos se debe a los diferentes objetivos que las diferentes

universidades se enfocan en temas relacionados con la internacionalización De acuerdo con una revisión de Aguilar y Riveros (2017), en la tabla 7 se proponen los siguientes modelos.

Tabla 7

Evolución de los modelos de internacionalización en la educación superior

Autor	Modelo
Knight (1994).	Modelo genérico de la internacionalización de la educación superior. Estudia la relación dinámica entre los niveles abajo-arriba y nacional/sectorial, ligados a una estrategia institucional en un contexto dinámico.
Davies (1995).	Modelo basado en los factores que inciden en las estrategias de internacionalización, de índole interna y externa. Los factores internos son: (1). La misión institucional, tradiciones, y autoimagen. (2). La evaluación de las fortalezas y debilidades en los programas, personal y financiamiento. (3). Estructura de liderazgo organizacional. Entre los factores externos que ejercen influencia en el proceso, se tienen: (1). Percepciones externas de la imagen e identidad. (2). Evaluación de las tendencias y oportunidades en el mercado laboral internacional. (3). Evaluación de la situación competitiva.
De Wit (2002).	Propone un modelo actualizado basado en el de Knight (1994), es un proceso de pasos articulados que forma un ciclo que se centra en la dimensión institucional, donde se incluyen la docencia, investigación, servicios y otros.
Gacel-Ávila (2009).	Plantea un modelo sencillo basado en dos estrategias, organizacionales y programáticas y su efecto en varios niveles educativos: (1). Micro-proceso: enseñanza-aprendizaje en el aula. (2). Mediano: factores que determinan el contenido y métodos de enseñanza aprendizaje, es decir, el currículo. (3). Macro-definición de estrategias y políticas institucionales.

Fuente: Elaborado con base en Aguilar Castillo & Riveros Angarita (2017).

De acuerdo con el *American Council of Education*, la internacionalización es “una mezcla de actividades intelectuales dirigidas a ayudar a los individuos a comprender el entorno global en el cual habitan, comprendiendo sistemas culturales, sociales y políticos de otras naciones” (Hayward & Siaya, 2001, p. 43).

En concordancia con lo expuesto, Paige et al. (2003) destacan que la internacionalización significa crear espacios que son en esencia para la enseñanza, la investigación y la vinculación.

En el proceso de internacionalización, existen varios elementos que se destacan, como: el flujo de estudiantes y de docentes, la integración de los estudiantes extranjeros, la experiencia internacional de los docentes, el currículo global, entre otros (Deardoff, 2006; Deardoff & Arasaratnam, 2017).

El proceso de internacionalización en las universidades se concibió mayormente a nivel institucional, no existió como objeto específico de estudio, tampoco provocaba debates ni reflexiones especializadas y mucho menos se pensaba en hacer inversión pública en ella, hasta los años noventa (Didou, 2007). Profundizando en la movilidad de estudiantes universitarios, el *Higher Education Funding Council for England* como base de la internacionalización la describe como una tendencia cultural con mayor alcance. Esta cultura de la movilidad en jóvenes pasa de estar menos motivada por factores económicos tradicionales de la migración, como la búsqueda de ingresos o empleo, a enfocarse más en la adquisición de experiencia académica y/o laboral (HEFC, 2004).

Para Knight (2005), la principal característica de la internacionalización en la educación superior es sin duda la movilidad de estudiantes sobre todo a través de la provisión de servicios de educación superior en el extranjero, tales como: educación a distancia en sedes extranjeras, apertura de sedes locales de universidades extranjeras, programas gemelos, programas académicos conjuntos entre universidades extranjeras y locales, etc.

En lo que respecta a la cooperación o articulación internacional entre universidades centrado alrededor de la movilidad, se representa idealmente a través de la formación de redes interinstitucionales en donde las instituciones académicas de varios países interactúan a favor de “la complementación de capacidades y las sinergias” (Sebastián, 2005). Para este autor algunos de los

factores internos y externos que condicionan la internacionalización en las universidades son:

- a) La normativa interna de la institución.
- b) La formación y experiencia del profesorado a través del intercambio y la movilidad docente.
- c) La pertinencia de la investigación y de los programas de posgrado universitarios que se convierten en carta de presentación de la institución académica.
- d) El dominio de idiomas por parte de los estudiantes y el profesorado, entre otros.
- e) Las políticas gubernamentales en el ámbito de la educación superior.
- f) La introducción y desarrollo de la dimensión transnacional para las instituciones de educación superior locales, etc.
- g) Los esquemas de integración y regionalización a los que pertenezca el país donde se asienta la universidad, etc.

Como indica Prazeres (2017):

Viajar es más que solo un movimiento hacia un destino; a menudo se considera como un viaje significativo de autodescubrimiento y un paso fuera de la "zona de confort". La movilidad de los estudiantes internacionales se enmarca en la literatura en términos de desarrollo de carrera y beneficios para futuros empleos, pero también como una oportunidad para la aventura. (p.2).

Es así como la internacionalización en la educación superior se ha convertido en un fenómeno en la última década, centrándose en elementos de interés como crear estudiantes universitarios capaces de adaptarse globalmente y

de entender el complejo funcionamiento de las culturas alrededor del mundo. Por lo que se refiere que la educación superior internacional, tiene como particularidad la movilidad global de estudiantes presencial, así como también la virtual, resultado de nuevas tecnologías existentes hoy en día que contribuyen a una nueva experiencia "desde casa" (Gierke et al., 2018).

Odag et al. (2016) recalcan que:

Los programas de estudio en el extranjero se están convirtiendo en un elemento básico del panorama de la educación superior, ya que los institutos y universidades intentan desarrollar líderes globales que entiendan las conexiones entre lugares, y así enfatizan cómo estudiar en el extranjero puede preparar a los estudiantes para futuras oportunidades mercado (p.12).

La participación internacional de estudiantes en programas académicos se está convirtiendo en un importante componente en la educación superior en muchos países. Hawthorne, Atchison y LangBrutting (2014) concuerdan en que dichas experiencias en su mayoría incluyen un periodo corto de estudios en el extranjero y están enfocadas, por lo general, en una disciplina en particular. Dichas oportunidades permiten al estudiante ir más allá de un "salón de clase", y lo invitan a sumergirse en una nueva experiencia de aprendizaje experiencial y trabajo de campo en lugares con personas nuevas.

Por su parte Hermond et al. (2018) concuerdan en que muchos de estos estudiantes extranjeros viven esta experiencia cultural compartiendo un nuevo hogar, acompañados de tours y programas y clases regionales; así como también de proyectos de investigación iniciales y exploraciones con académicos internacionales. Los autores afirman que estos programas internacionales se pueden mejorar, gracias a la participación de la comunidad en oportunidades internacionales de estudios en el extranjero. Adicionalmente, incluyen experiencias de investigación más significativas y colaborativas basadas en la

comunidad con socios académicos y no académicos del país anfitrión. De esta forma, la internacionalización de la educación superior contribuye a generar un mayor entendimiento entre las culturas y las naciones, donde se destaca la inclusión de las competencias interculturales. Finalmente, como acotan Gibson y Capdeville (2019) el acceso a plataformas en línea, son la nueva frontera donde los educadores en el extranjero pueden guiar el contenido de aprendizaje intercultural para estudiantes que participan en movilidad internacional, imponiendo nuevos paradigmas y retos.

1.4.3. Marco legal de los programas de internacionalización en las IES en el Ecuador

La actual Constitución del Ecuador promulgada en el año 2008 en su artículo 350 indica que:

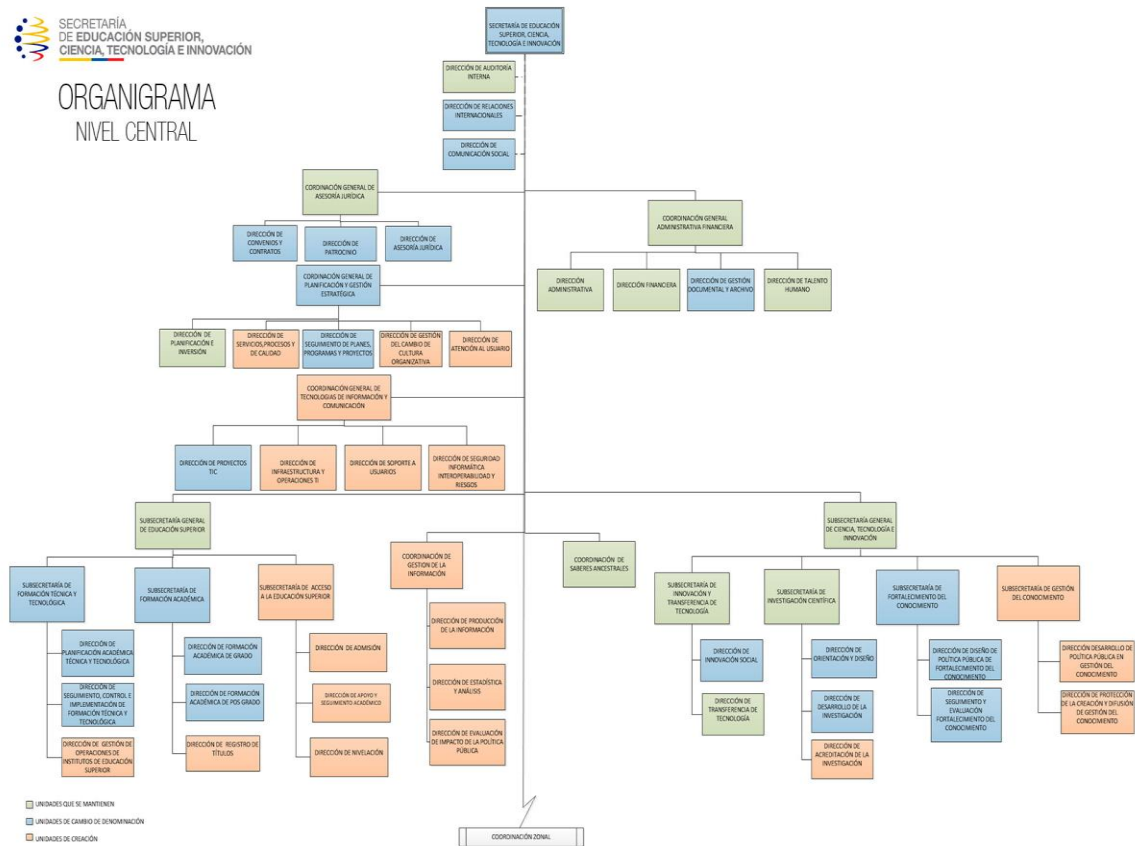
El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

La Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) (Figura 6) es la agencia del Ecuador que ejerce la rectoría de la política pública en los ejes de su competencia. Tiene como misión coordinar acciones entre la Función Ejecutiva y las instituciones del Sistema de Educación Superior.

Es uno de los tres organismos que conforman el sistema de educación superior, junto con el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CACES).

Figura 6.

Organigrama de la SENESCYT.



Fuente: www.educacionsuperior.gob.ec

En el área de Educación Superior, esta secretaria tiene como objetivo fundamental el de garantizar el efectivo cumplimiento de la gratuidad en el acceso de la ciudadanía a la educación superior, identifica carreras y programas de interés público y los prioriza de acuerdo con el Plan Nacional para el Buen Vivir. Además, diseña, implementa, administra y coordina el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE) y el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). También se encarga de armar,

administrar e instrumentar la política de becas del Gobierno para la educación superior. De la misma forma, rige la Política Pública en los ámbitos de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales; coordina y articula las acciones entre los sectores académico, de investigación, productivos público y privado. Tiene como responsabilidades esenciales: recomendar a la máxima autoridad de la institución la correspondiente Política Pública de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales, además de las estrategias y mecanismos para su implementación; aprobar los Planes Nacionales de Investigación, Innovación y Transferencia de Tecnología, Fortalecimiento del Talento Humano, Becas y Saberes Ancestrales; cumplir y hacer cumplir la normativa vigente; asumir las delegaciones y responsabilidades designadas por el Secretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Esta Secretaría de Estado contiene dos Subsecretarías Generales: Educación Superior, y Ciencia, Tecnología e Innovación.

En lo relacionado con el marco normativo para la internacionalización, nos referimos a la Ley Orgánica de Educación Superior LOES (2010). El artículo 133 expresa que “las universidades y escuelas politécnicas que realicen programas conjuntos con universidades extranjeras deberán suscribir un convenio especial, que debe ser sometido a la aprobación y supervisión del Consejo de Educación Superior. Dichos programas funcionarán únicamente en la sede matriz”.

El artículo 138 de la misma ley establece que:

Las instituciones del Sistema de Educación Superior fomentarán las relaciones interinstitucionales entre universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores tanto nacionales como internacionales, a fin de facilitar la movilidad docente, estudiantil y de investigadores.

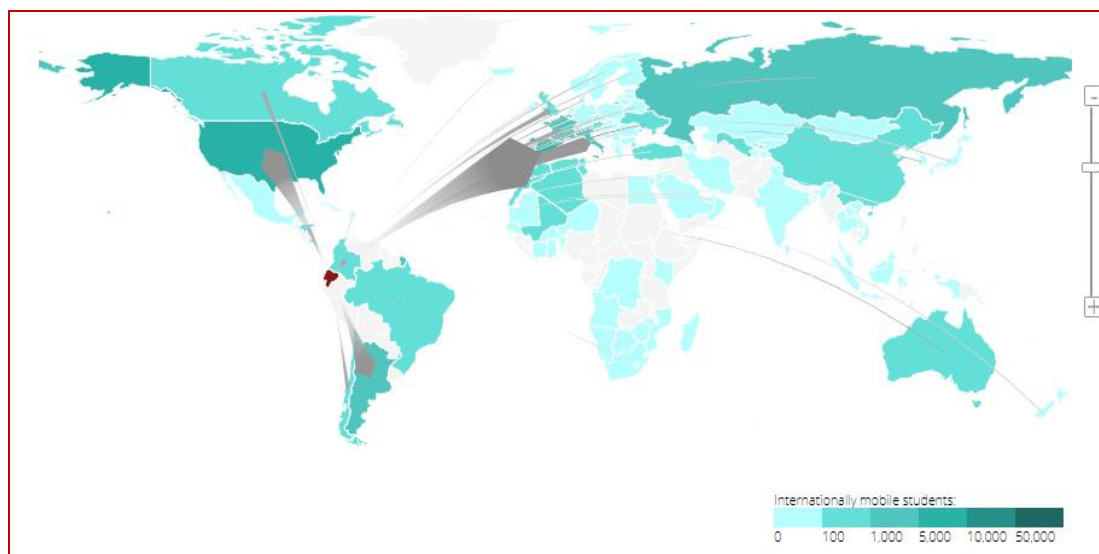
De acuerdo con datos estadísticos de la UNESCO del año 2014, los estudiantes de Ecuador que salieron del país fueron 11.109 y entre los principales

destinos se encontraban España, Estados Unidos, Cuba, Italia y Australia. Según esta misma fuente, el flujo de movilidad en Ecuador llega a los 19.234 estudiantes, que representan un porcentaje de movilidad estudiantil de 0.4%, donde el principal destino se mantiene España y en segundo lugar Estados Unidos (Figura 7) (UNESCO, 2019).

De acuerdo con las metas de la agenda de desarrollo al 2035, las universidades ecuatorianas podrían encontrarse entre las 25 mejores de América Latina y entre las 500 mejores del mundo (Peña, 2016).

Figura 7.

Movilidad estudiantil desde Ecuador.



Nota: Elaborado con base en <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu>

2.Sistematización del problema

El problema de investigación de este estudio se fundamenta en que “No hay evidencia suficiente del efecto que tienen los programas de internacionalización en la adquisición de competencias interculturales que coadyuve al desarrollo de liderazgo global”. De igual forma la investigación ha estado más centrada en estudiar el efecto que tiene para los estudiantes universitarios de países desarrollados venir a países en vías de desarrollo, surgen la siguiente pregunta de investigación:

En el marco del Liderazgo Global:

La solución a este interrogante coadyuvara en la formación de liderazgo global y en la efectividad de la gestión de los programas de internacionalización de las universidades ecuatorianas. Dichos conocimientos podrán ser transferidos a países en vías de desarrollo.

Bajo esa premisa, las preguntas detonantes serían las siguientes:

¿Cómo se conceptualizan las competencias interculturales de acuerdo con la experiencia y conocimiento de los gestores (directores y coordinadores) de procesos de internacionalización dentro de la universidad ecuatoriana?

¿Cuál es el efecto de los procesos de internacionalización sobre la formación de competencias interculturales en los estudiantes de pregrado que participan en experiencias de internacionalización en universidades de Ecuador?

¿Cuáles son las competencias interculturales que se forman en los estudiantes que sí han participado en procesos de internacionalización en comparación con los que no los han realizado?

¿Cuáles son los criterios para comparar el nivel de desarrollo de las competencias interculturales en los estudiantes bajo procesos de internacionalización con las expectativas formuladas por los directivos de los procesos de internacionalización en la universidad?

2.1. Propósito de la investigación

La propuesta de investigación se inscribe en la línea de investigación de liderazgo y comportamiento organizacional. El propósito de esta investigación se centrará en determinar si existe una adquisición o desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes que hayan participado en procesos de internacionalización versus quienes no hayan participado en los mismos, dentro de las universidades del Ecuador. Esto se identificará a través del desarrollo de una investigación con diseños mixtos. De esta forma, se podrá determinar el alcance de la implementación de los procesos de internacionalización dentro de la actividad universitaria ecuatoriana, utilizando el estudio como referente dentro de la región suramericana.

Los resultados de esta investigación brindarán a los líderes de las organizaciones conocimiento útil y pertinente en el contexto ecuatoriano para que a través de los procesos de internacionalización sus estudiantes se puedan desenvolver mejor en los mercados laborales. Es decir, ayudará a mejorar la gestión de dichos procesos garantizando en cierta medida la formación de competencias interculturales para el desarrollo de líderes globales.

Así, una vez concluido el estudio se propondrá a los miembros de las instituciones de educación superior una definición más precisa sobre las competencias interculturales. Con este proceso, los administradores encargados de

procesos de internacionalización tendrán una mejor evaluación de estos esfuerzos institucionales. Una vez identificados los factores importantes relacionados con las competencias interculturales, las Instituciones de Educación Superior podrán elaborar estrategias y políticas que apuntalen los hallazgos realizados en este estudio. En el siguiente apartado se abordará el diseño metodológico empleado en esta investigación.

3. Diseño metodológico

3.1. Contexto, diseño de la investigación y población objeto de estudio

Para la presente investigación se empleó un acercamiento metodológico mixto a partir de dos estudios, ambos con dos fases (cualitativa y cuantitativa). El primer estudio no experimental con estudios paralelos (cualitativo y cuantitativo) y el segundo bajo un diseño cuasiexperimental en términos de Campbell y Stanley (1995) con medidas *pretest* y *posttest* con un grupo *experimental* y un grupo de *control*.

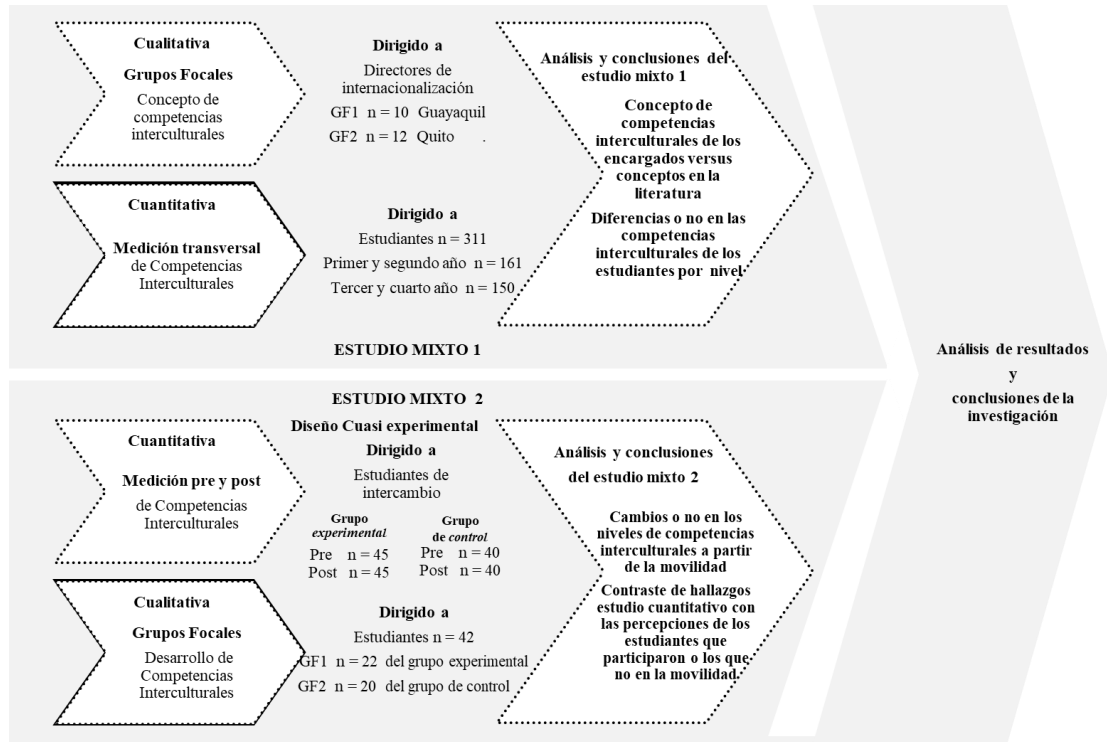
Esta metodología permitió cumplir con los objetivos planteados en la presente investigación, verificar o no los postulados propuestos y confirmar o no la hipótesis planteada. A continuación, se explica detalladamente la implementación de las dos estrategias metodológicas con diseño mixto, las cuales en adelante se llamarán Estudio Mixto 1 y Estudio Mixto 2, bajo los lineamientos de Hernández et al.(1998) y las cuales soportan la consecución del objetivo de esta investigación. De igual forma y dado que en ambos estudios se desarrolló un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos para atender al problema planteado en el estudio de forma unificada, se utilizaron tipos de razonamiento tanto inductivo como deductivo de manera sintagmática, integrando los métodos y resultados de los dos estudios y de esta manera, logrando que ambos se integren dentro del diseño mixto desarrollado en esta investigación para tener una visión holística del fenómeno investigado. Dada la

complejidad del estudio de las competencias interculturales, se requieren estrategias que permitan realizar inferencias a partir de información compleja, tanto de naturaleza cuantitativa como de naturaleza cualitativa, es decir, utilizar evidencia tanto de datos numéricos, verbales, textuales, como simbólicos e incluso de otras clases para entender la creación de competencias interculturales en línea con lo planteado por Creswell (2013). Por otro lado, Hernández et al. (2008) plantean que el uso de estrategias mixtas permite el logro de mayor comprensión de los fenómenos estudiados.

La figura 8 muestra un esquema general de la metodología de esta investigación.

Figura 8.

Esquematización Metodológica de la Investigación



Fuente: Elaboración propia

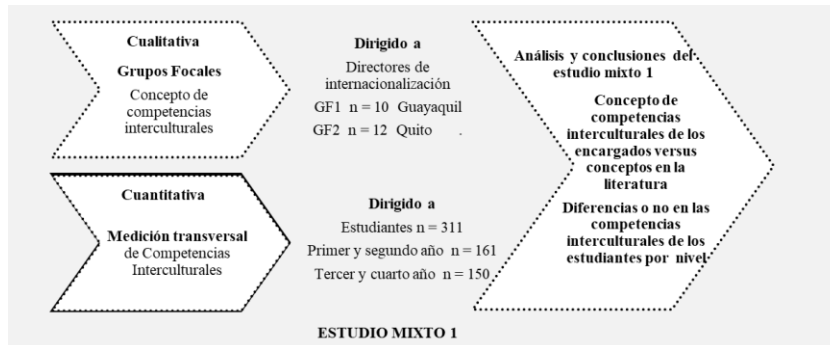
A continuación, se describen detalladamente cada uno de los estudios mixtos y sus fases.

ESTUDIO MIXTO 1

En la figura 9 se puede observar la realización del estudio Mixto 1 y posteriormente se explica cada una de las fases.

Figura 9.

Esquematización del estudio mixto 1



Fuente: Elaboración propia

Fase cualitativa.

Se inició con la identificación y caracterización del concepto de competencias interculturales en relación con el desarrollo de un liderazgo global que tenían 21 directores y coordinadores encargados de procesos de internacionalización en universidades ecuatorianas, así como un representante de una multinacional que tiene que ver con procesos de internacionalización en jóvenes. Este proceso se realizó a través de dos grupos focales y la discusión giró en torno a lo que ellos entendían por competencias interculturales y cuáles eran sus expectativas referentes a la formación y desarrollo de éstas en los estudiantes, a través de los procesos de movilidad internacional que desarrollaban en sus respectivas universidades.

La información obtenida fue sistematizada y sometida a análisis categoriales y posteriormente una teorización. Como resultados de este abordaje cualitativo, se obtuvo una conceptualización de competencias interculturales en el marco del desarrollo de liderazgo global que esperaban desarrollar los directivos

de departamentos de internacionalización en los estudiantes, a través de los procesos de movilidad realizados por las instituciones de educación superior.

Antes de iniciar la convocatoria, para la creación de los grupos focales por parte de los directores y coordinadores de los procesos de internacionalización de las Universidades del Ecuador, se recurrió a la Red ecuatoriana de Internacionalización de la Educación Superior (REIES), para poder acceder a la base de datos de contactos actualizada de los encargados de dichos departamentos. Una vez obtenidos dichos contactos, se procedió a la convocatoria por correo electrónico con tres semanas de antelación para cada grupo focal.

Al primer grupo focal, realizado el viernes 12 de abril del año 2019 en el campus de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo en la ciudad de Guayaquil, asistieron representantes de diez instituciones de educación superior de la región Costa del Ecuador, la mayoría de ellas mujeres (90%). Las universidades participantes fueron: Universidad Estatal de Milagro, Universidad Ecotec, Universidad Espíritu Santo, Universidad de Guayaquil, Universidad Casa Grande, Universidad Técnica de Manabí, *Education USA*, Escuela Superior Politécnica del Litoral, Universidad Católica Santiago de Guayaquil y la Universidad San Gregorio de Portoviejo.

El segundo grupo focal, se celebró en la ciudad de Quito en el campus de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, el jueves 25 de abril del mismo año, asistieron representantes de 12 instituciones de la región Sierra y amazonia del Ecuador. Nuevamente, la mayoría de los participantes fueron mujeres (75%). Las universidades e instituciones participantes fueron: Comisión *Fullbright*, *Education Testing Services* (ETS), Escuela Politécnica Nacional, la multinacional *Halliburton*, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Universidad Central del Ecuador, Universidad de las Fuerzas Armadas, Universidad Nacional de Chimborazo, Universidad Regional Amazónica, Universidad San Francisco de Quito, Universidad Técnica de Ambato y la Universidad de los Hemisferios.

Posteriormente, se procedió al análisis con base en un proceso de categorización *a priori* de las respuestas obtenidas de ambos grupos focales, seguido de la estructuración, teorización y contrastación siguiendo las orientaciones de Martínez (2006).

A continuación, se exponen las tres preguntas que se presentaron ante los dos grupos focales realizados en las ciudades de Guayaquil y Quito:

1.- ¿Desde su experiencia y conocimiento como encargados de las oficinas de internacionalización de las universidades cuales son los aspectos que definen / conceptualizan a las competencias interculturales?

2.- ¿Desde su criterio cuál es el efecto de los procesos de internacionalización sobre la formación de competencias interculturales en los estudiantes de pregrado que participan en experiencias de internacionalización en universidades de Ecuador?

3.- ¿Desde su experiencia cuáles son las competencias interculturales que se forman en los estudiantes que Sí han participado en procesos de internacionalización en comparación con los que No las han realizado?

Posteriormente, se compartió con ellos los resultados de esta primera fase cualitativa del estudio, con el fin de contribuir a la consolidación de criterios respecto a qué y cuáles son las competencias interculturales que requieren los líderes globales formados en la universidad ecuatoriana y cómo los procesos de internacionalización (en específico la movilidad estudiantil internacional) pueden contribuir a su desarrollo. Adicionalmente, se proporcionó a los directores y coordinadores a nivel nacional, algunas herramientas que existen actualmente en la literatura para medir las competencias interculturales, a manera de foro de formación. Una vez concluida la parte cualitativa del presente estudio se procedió a la fase cuantitativa.

Fase cuantitativa

Previo consentimiento informado, se estimó el nivel de desarrollo de competencias interculturales a estudiantes de primero y segundo año (161 estudiantes) y a estudiantes de tercero y cuarto año (150 estudiantes). El criterio de selección fue que no hubiesen pasado por procesos de movilidad internacional en la universidad, a fin de controlar el posible efecto de estos procesos sobre el desarrollo de las competencias interculturales de los estudiantes. Es decir, se quiso controlar que tal desarrollo, de haberlo, no obedeciera a una respuesta natural del estudiante por el hecho de estar en la universidad o por los procesos de formación o socialización que suceden en la interacción con otros. Para ello, se aplicó el instrumento IDI (*Intercultural Development Index*) desarrollado por Mitchell et al. (2012) a un total de 311 estudiantes provenientes de diferentes universidades ecuatorianas cuya distribución se puede observar en la tabla 8. Este mismo instrumento se aplicó en el Estudio Mixto 2.

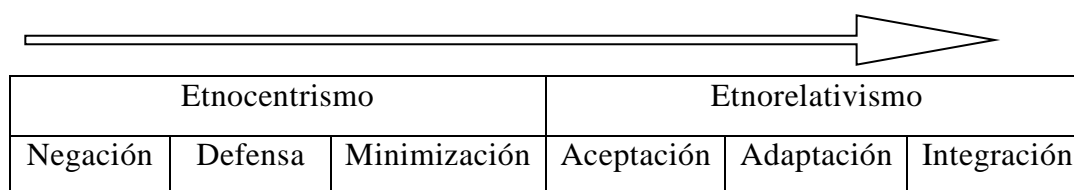
Tabla 8

Número de Estudiantes a los que se les Estimó el Nivel de Desarrollo de Competencias Interculturales a través del IDI

	Primer y segundo año	Tercer y cuarto año	%
UEES	80	71	49.69
Ecotec	18	20	11.18
Casa Grande	24	22	14.91
PUCE	10	10	6.21
Universidad Central	7	5	4.35
U Cuenca	22	22	13.66
Total	161	150	311

3.2. Instrumento aplicado en la medición

Para las fases cuantitativas de los dos estudios se utilizó el *Intercultural Development Index* (IDI) desarrollado por Hammer y Bennett (2012). Este instrumento esta en línea con lo planteado por Hernandez & Kose (2012) en terminos de un modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural DMSI, por su sigla en ingles. Este modelo plantea etapas sucesivas dentro del etnocentrismo y etnorelativismo asi:



El instrumento constituye una herramienta válida y confiable para evaluar las competencias interculturales a nivel individual, grupal y organizacional. Para la utilización del mencionado instrumento de medición, se asistió a una capacitación de carácter obligatorio (*Qualifying Seminar for administration and interpretation of the Intercultural Development Inventory*) en la ciudad de Portland, Oregon en los Estados Unidos en mayo de año 2019, el certificado de participación se lo puede apreciar en el apéndice C.

El IDI consiste en un cuestionario en línea compuesto por 50 preguntas (versión educacional). El diligenciamiento del cuestionario toma entre 15 y 20 minutos. Está compuesto por 5 subescalas que se presentan a continuación:

- 1) Negación (7 ítems $\alpha = .85$): orientación que probablemente reconoce las diferencias culturales más observables (ej.: alimentos), pero no puede percibir diferencias culturales más profundas (ej.: estilos de resolución de conflictos), y puede evitar o alejarse de las diferencias culturales.

2) Polarización: orientación crítica que considera las diferencias culturales en términos de “nosotros” y “ellos”.

Puede tomar la forma de defensa (6 ítems, $\alpha = .80$). Visión acrítica hacia los valores y prácticas culturales propias y demasiado crítica hacia otros valores y prácticas culturales); o de reversión (9 ítems, $\alpha = .78$), visión demasiado crítica hacia los valores y prácticas culturales propias y acrítica hacia otros valores y prácticas culturales.

3) Minimización (9 ítems, $\alpha = .85$): Orientación que destaca la similitud cultural, valores y principios universales, que pueden ocultar el reconocimiento y apreciación más profunda de las diferencias culturales.

4) Aceptación (5 ítems, $\alpha = .84$): Orientación que reconoce y valora patrones de diferencia y similitud cultural en la cultura propia y en las demás.

5) Adaptación (9 ítems, $\alpha = .80$): Orientación que es capaz de adaptar la perspectiva cultural y cambiar el comportamiento, de manera culturalmente adecuada y auténtica.

Desvinculación cultural (5 ítems, $\alpha = .79$): No es propiamente una orientación del continuo de desarrollo de la competencia intercultural, sino que es una dimensión que indica el sentido de desconexión o desapego al grupo cultural primario. El modelo ascendente de competencias puede observarse en la figura 10. Los indicadores de validez se pueden apreciar en el apéndice D con la validación del instrumento utilizado. En la tabla 19 se puede apreciar el resumen del análisis factorial exploratorio, donde se calcularon los Kmo de las dimensiones de las competencias interculturales y de la escala total, al igual que la fiabilidad calculada a través del indicador *alpha de Cronbach*.

Figura 10.

Dimensiones (subescalas) del IDI



Fuente: Tomado de Hammer & Bennett (2012) p. 31

El instrumento provee un perfil de cada participante en el que se evalúa su nivel de competencia intercultural y permite también obtener un Plan de Desarrollo Intercultural (IDP) personalizado. El cuestionario IDI incluye preguntas de contexto que permiten a los encuestados describir sus experiencias interculturales en términos de (a) sus culturas interculturales meta, (b) los desafíos que enfrentan para navegar las diferencias culturales, (c) incidentes críticos

(interculturales) que encuentran alrededor de diferencias culturales durante su estancia en el extranjero, y (d) las formas en que navegan por esas diferencias. Las respuestas a estas preguntas proporcionan una base cultural para relacionar las puntuaciones del perfil IDI con las experiencias reales del individuo.

Los distintos reactivos del cuestionario permiten la ubicación del individuo en algunas etapas identificadas por Hammer y Bennett (2012) y obtener una generalización del nivel de desarrollo de las competencias interculturales, además de las estrategias a desarrollar a futuro. En la tabla 9 se describen las dimensiones propuestas con sus descripciones y las disposiciones mentales propuestas para cada una de ellas.

Tabla 9

Síntesis de las dimensiones, descripciones y disposiciones del IDI

Dimensión	Disposición mental	Descripción	Pensamientos, comentarios y conductas
Negación	No veo ninguna diferencia	El individuo no es consciente de las diferencias culturales. Sabe cómo se hacen las cosas en su propia cultura y asume que en otros lugares las cosas se hacen de forma similar. Por esto, es habitual que no muestre interés por la cultura.	“Todas las grandes ciudades son lo mismo. Muchos edificios, carros y gente corriendo de allá para acá”. “Nunca he tenido mucho contacto con otras culturas y no es un tema que me interese”.
Polarización	Veo nuestras diferencias y no me gustan. Mi cultura es mejor/peor.	El individuo se da cuenta de algunas diferencias culturales y a veces puede sentirse intimidado por ellas. El mundo se divide entre “nosotros” y “ellos”.	“Cuando vas a otro país, te das cuenta de lo bueno que es tu país”.
Minimización	Olvidemos nuestras diferencias, somos tan similares	El individuo cree que fundamentalmente somos lo mismo. Las diferencias culturales parecen triviales, sin importancia. Este individuo actúa de acuerdo con la norma: “Trata a los demás como te	“La clave para llevarse bien con gente de otras culturas es ser auténtico y sincero”. “Las tradiciones son diferentes, pero cuando realmente llegas a conocer a alguien de otra cultura, te das cuenta de que

Aceptación	Veo y respeto las diferencias y similitudes	<p>gustaría que te trataran a ti mismo”.</p> <p>El individuo es capaz de entender que existen diferencias significativas entre personas de diferentes culturas, de modo que acepta y tolera esas diferencias. Sin embargo, en esta etapa, el individuo se siente todavía inseguro acerca de cómo afrontar esas diferencias.</p>	<p>todos somos esencialmente lo mismo”.</p> <p>“A veces me siento confuso, sé que los valores de otras culturas son diferentes y quiero ser respetuoso, pero también quiero mantener mis valores personales”. “Sé que mi familiar anfitriona y yo hemos tenido experiencias vitales muy diferentes, pero estamos aprendiendo a vivir juntos y entendernos”.</p> <p>“Saludo a la gente de mi cultura y gente de mi cultura anfitriona de modos diferentes, teniendo en cuenta la forma en que se muestra respeto en cada cultura”.</p>
Adaptación	Veo, respeto, entiendo e incorporo las diferencias entre nosotros	<p>El individuo ha ganado la competencia y la experiencia para afrontar las diferencias culturales.</p>	

Fuente: Elaboración propia a partir de Hammer y Bennet (2012)

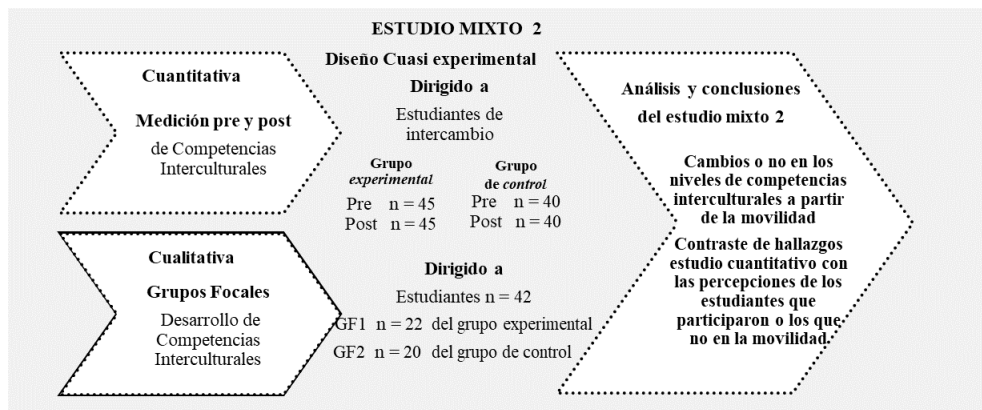
Con base en los resultados que arrojaron tanto el Estudio Mixto 1 y el Estudio Mixto 2 se llegará a determinar si la movilidad internacional tuvo efecto y en que forma sobre el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes a fin de contribuir a su formación como líderes globales desde la educación universitaria. Los resultados de este estudio permitirán también aportar a responder de una manera más adecuada a los desafíos de la globalización desde la educación, contribuyendo de este modo a la formación de líderes globales cuyas competencias les permita adaptarse mejor a las actuales condiciones del entorno.

ESTUDIO MIXTO 2

En la figura 11, se puede observar la realización del estudio Mixto 2 y posteriormente se explica cada una de las fases.

Figura 11.

Esquematización del estudio mixto 2



Fuente: Elaboración propia

Fase cuantitativa.

En esta fase del Estudio Mixto 2, se utilizó un diseño cuasiexperimental de diseño pretest y postest con grupo control. El grupo *experimental* estuvo compuesto por 45 estudiantes que realizaron programas de movilidad internacional. El desarrollo de sus competencias interculturales fue medido antes y después de la movilidad. El grupo *control*, por su parte, estuvo compuesto por 40 estudiantes con características similares que no pasaron por tal proceso de movilidad, pero fueron evaluados dos veces, de la misma forma y en el mismo tiempo que el grupo *experimental*, a través del mencionado instrumento (IDI) que ya fue validado en la fase cuantitativa del estudio mixto 1. Los estudiantes

pertenecen a diferentes universidades entre ellas: Universidad Espiritu Santo, Universidad Ecotec, Universidad Central del Ecuador, Universidad Casa Grande de Guayaquil, Universidad de Cuenca y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Es importante aclarar que antes de la aplicación del cuestionario, éste se presentó al Comité de Ética de la Universidad del Rosario para su correspondiente aprobación, la cual se presenta en el apéndice E. De igual forma, la distribución de los estudiantes por universidades del grupo *Experimental* y *Control* se presentan en la tabla 10.

Tabla 10

Procedencia y Distribución del Grupo de Estudiantes que participaron y su Distribución en el Estudio Experimental y Control por Universidades

-	Grupo de Control	%	Grupo Experimental	%
UEES	22	55	20	44
Ecotec	3	8	3	7
Casa Grande	6	15	7	16
PUCE	1	2	5	11
Universidad Central	3	8	4	9
U Cuenca	5	12	6	13
Total	40		45	

El diseño cuasiexperimental utilizado en la fase cuantitativa del estudio mixto 2 se esquematiza en la tabla 11.

Tabla 11

Diseño cuasiexperimental y número de participantes en cada grupo (asignación no aleatoria a grupos)

Grupos	Sujetos	Pretest	Tratamiento (Movilidad)	Postest
1. Experimental	45	O ₁	X	O ₃
2. Control	40	O ₂	-	O ₄

Con base en los resultados que arrojaron tanto el Estudio Mixto 1 y el Estudio Mixto 2 se llegará a determinar si la movilidad internacional tuvo efecto, y en qué forma, sobre el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes a fin de contribuir a su formación como líderes globales desde la educación universitaria. Los resultados de este estudio permitirán también aportar a responder de una manera más adecuada a los desafíos de la globalización desde la educación, contribuyendo de este modo a la formación de líderes globales cuyas competencias les permita adaptarse mejor a las actuales condiciones del entorno.

Fase Cualitativa del estudio Mixto 2.

En esta fase se convocó a 22 estudiantes de los 45 del grupo *experimental* y a 20 de los 40 del grupo *control* para realizar un grupo focal con cada uno, cuya finalidad era contrastar los hallazgos obtenidos en la sección cuantitativa del estudio 2. Lo anterior se realizó para obtener mayor evidencia respecto a los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa.

A continuación, se exponen las tres preguntas que se presentaron ante los dos grupos focales:

1.- ¿Ustedes que opinan sobre el hecho que cada día tenemos mayor relación con otras culturas? ¿Lo ven como algo favorable o desfavorable? Explique

2.- ¿Ustedes por lo general se comportan (se adaptan) de una forma diferente cuando se encuentran con personas de otras culturas? Favor explicar, cómo.

3.- ¿Creen ustedes que la postura nuestra (nuestra cultura) es superior al resto de culturas? ¿U otras pueden ser mejor que la nuestra? ¿Que opinan?

En el siguiente apartado se mostrarán los resultados obtenidos de ambos estudios, el Mixto 1 y el Mixto 2.

Posteriormente, se procedió al análisis con base en un proceso de categorización *a priori* de las respuestas obtenidas de ambos grupos focales, seguido de la estructuración, teorización y contrastación siguiendo las orientaciones de Martínez (2006).

4. Resultados

La presente investigación tuvo como objetivo el evaluar, dentro del marco del liderazgo global, la incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios.

En consecuencia, y tras el desarrollo de los estudios mixto 1 y mixto 2, se procedió a la contrastación de la hipótesis general de la presente investigación:

H₁: La movilidad internacional de los estudiantes influye de manera positiva en el desarrollo de las competencias interculturales que caracterizan un liderazgo global.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los estudios descritos en la metodología a fin de responder al objetivo planteado en esta investigación.

Fase Cualitativa estudio Mixto 1.

Conforme al protocolo establecido, los grupos focales realizados, tanto en Guayaquil como en Quito, se llevaron a cabo en entornos académicos, en los cuales se les facilitó material de trabajo para que pudieran desarrollarse de forma adecuada y sin distracciones. Como se señaló en la metodología, en la fase cualitativa se plantearon las siguientes tres preguntas en ambos grupos focales:

1. ¿Desde su experiencia y conocimiento como encargados de las oficinas de internacionalización de las universidades

cuales son los aspectos que definen / conceptualizan a las competencias interculturales?

2. ¿Desde su criterio cuál es el efecto de los procesos de internacionalización sobre la formación de competencias interculturales en los estudiantes de pregrado que participan en experiencias de internacionalización en universidades de Ecuador?
3. ¿Desde su experiencia cuáles son las competencias interculturales que se forman en los estudiantes que Sí han participado en procesos de internacionalización en comparación con los que No las han realizado?

La razón para utilizar estas tres preguntas fue establecer y discutir las opiniones de los participantes sobre su comprensión del concepto de competencias interculturales, desde la perspectiva de liderazgo global. Se busca, por una parte, encontrar un criterio uniforme sobre lo que ellos entienden por competencias interculturales y, por otra, contrastar las opiniones de los participantes con respecto a lo establecido en la literatura. De igual forma, el propósito fue construir un debate entre los asistentes sobre las competencias de un estudiante que participa en procesos de movilidad, comparado con un estudiante que no participa. La transcripción completa de los grupos focales, con sus respectivas fotos, se encuentra en los apéndices F y G, para las ciudades de Guayaquil y Quito, respetivamente.

De igual forma, como se explicó en la metodología, se partió de un proceso de categorización *a priori*, tomando como categorías principales de análisis las 5 dimensiones establecidas en el IDI (negación, polarización, minimización, aceptación y adaptación). Se presentan a continuación, los resultados del análisis categorial aplicado a los dos grupos focales con directores de internacionalización en las ciudades mencionadas. A partir de las categorías *a priori*, se analizó la

concordancia de las apreciaciones de los participantes respecto a las competencias estudiadas, encontrando las subcategorías que se presentan en las tablas 12 y 13 para cada grupo focal.

Tabla 12

Categorización de resultados del grupo focal realizado con Directores de Internacionalización en Guayaquil

Grupo focal 1 – Guayaquil

Categorías	Subcategorías
Aceptación “El individuo es capaz de entender que existen diferencias significativas entre personas de diferentes culturas, de modo que acepta y tolera esas diferencias”.	Entender: “Es la capacidad de poder aceptar, entender, respetar y apreciar otras culturas” (Representantes 1 y 5) “Es la capacidad de autorreconocimiento lo que implica entenderse a sí mismo para aceptar a la persona que está al frente (de otra cultura)” (Representante 3) “Es una predisposición a entender y aceptar una situación (nueva)” (Representante 4) Empatía: “Transmitir tu cultura y autodefinirse con empatía de tal forma que en la interacción con otras culturas este conocimiento permita comprender y anticiparse a la resolución de problemas o conflictos” (Representantes 1 y 2) “Es la capacidad de tener empatía y ponerse en el lugar de esa persona” (Representante 3) “Desarrollar habilidades y empatía para responder a situaciones complejas” (Representante 6) Tolerancia: “La base de todo es el respeto ya que antes se mencionaba la tolerancia, pero hoy en día hay que respetar y hacerlo valer como legítimo sin importar cuan diferente sea” (Representante 2) “Aceptar y tolerar estas diferencias, llegando a aprender de ellas antes de juzgarlas” (Representantes 4 y 5)

Adaptación

“El individuo ha ganado la competencia y la experiencia para afrontar las diferencias culturales”.

Responsabilidad:

“El proceso de internacionalización influye en los estudiantes positivamente en diversas aptitudes, por ejemplo: incremento de valores como la responsabilidad y puntualidad” (Representante 1)

“Se dan cuenta de que son capaces de que pueden hacer cosas que antes no se imaginaban, se tornan más responsables” (Representantes 2 y 3)

“El estudiante llega más responsable y con una visión diferente a la que tenía antes de salir, desde una perspectiva de patriotismo y emprendimiento” (Representante 4)

“La responsabilidad que ha adquirido le permite forjar una actitud de ser agente de cambio captando ideas que pueda implementar en el país aun cuando el sistema podría no permitirselo siendo muy crítico y reflexivo” (Representante 5)

Apreciar diversidad:

“El mayor efecto que puede causar es salir de la zona de confort, valoran (aprecian) lo diverso” (Representante 1)

“Además se libera de prejuicios y cambia de percepción gracias a otras realidades, aprecian diversidad” (Representantes 2 y 3)

“Aprecian la diversidad y la potencian” (Representante 4)

Tabla 13

Categorización de Grupo Focal Directores de Internacionalización- Quito

Grupo focal 2 – Quito

Categorías	Subcategorías
<p>Aceptación “El individuo es capaz de entender que existen diferencias significativas entre personas de diferentes culturas, de modo que acepta y tolera esas diferencias”.</p>	<p>Curiosidad: “Es una persona que tiene curiosidades e intereses por llegar a aceptar aquello que es diferente de ellos (de lo propio), es un interés genuino por conocer lo distinto” (Representantes 1 y 3)</p> <p>“La curiosidad debe estar presente para investigar un poco más a la nueva cultura” (Representantes 2 y 4)</p> <p>“El ser más cautos, curiosos, tener inteligencia emocional” (Representante 1)</p> <p>Tolerancia: “Ser tolerantes a la diferencia, respetar (aceptar) la diversidad cultural” (Representante 1)</p> <p>“Luego viene el respeto y la tolerancia, pero yendo un poco más allá, es la capacidad de tener empatía y ponerse en el lugar de esa persona” (Representantes 3 y 4)</p> <p>“Es aceptar un nivel de tolerancia alto pues no controla ni domina lo que pueda pasar y si se está abierto y dispuesto a lidiar con esa incertidumbre seguramente habrá más posibilidades que vaya mejor en la experiencia” (Representantes 4 y 5)</p>

Adaptación

“El individuo ha ganado la competencia y la experiencia para afrontar las diferencias culturales”

Autonomía:

“Es la capacidad de ser aventurero (autónomo) y el compromiso de la universidad es empujarlo a dar un poco más para que busque otros horizontes y no siempre repetir el mismo destino, adaptándose a los nuevos entornos” (Representante 1)

“Habrá menos incertidumbre y una mayor capacidad de adaptación y autonomía, así mismo una mayor independencia en comparación con las otras personas (las que no han tenido movilidad internacional)” (Representante 2)

“Los estudiantes se tornan más autónomos y aprenden a realizar tareas por sí solos”. (Representante 4)

Crecimiento personal:

“Hay un valor agregado y un crecimiento en el *networking*” (Representantes 1 y 3)

“Otro efecto es el crecimiento personal y la capacidad de adaptabilidad con una visión mucho más completa del ser humano, una visión mucho más real” (Representantes 4 y 5)

“Se fortalece uno mismo no solo en el ámbito académico sino también en la formación para la vida con actitudes diferenciadas. Como te ves antes, durante y después del proceso, además de cómo influye esto en la trayectoria profesional ya que cambia el enfoque de lo que el estudiante quiere, es decir, abre un abanico mayor de posibilidades” (Representante 2)

Una vez realizado el análisis de los resultados de los grupos focales, a partir de las categorías *a priori*, se encontró concordancia de las apreciaciones de los participantes tan solo en dos categorías (aceptación y adaptación),

fundamentado en las subcategorías establecidas y relacionadas con las apreciaciones de los participantes, las cuales se exponen en las tablas 12 y 13.

Cabe mencionar que las subcategorías detectadas y relacionadas con ambas categorías, fueron frecuentes y recurrentes entre los participantes de los dos grupos focales celebrados para esta investigación.

En el caso de la aceptación, se observan tres subcategorías denominadas entender, empatía y tolerancia, como se puede apreciar en la tabla 12. El entender se ve reflejada en los comentarios de los representantes 1 y 5 quienes acotan que “es la capacidad de poder aceptar, entender, respetar y apreciar otras culturas”. De igual forma el representante 3 indica que “es la capacidad de autorreconocimiento lo que implica entenderse a sí mismo para aceptar a la persona que está al frente (de otra cultura)”. Finalmente, el representante 4 acota que “es una predisposición para entender y aceptar una situación (nueva)”.

Por otro lado, la subcategoría empatía se ve reflejada en los comentarios de los representantes 1 y 2 donde indican que es “transmitir tu cultura y autodefinirse con empatía de tal forma que en la interacción con otras culturas este conocimiento permita comprender y anticiparse a la resolución de problemas o conflictos”. Al mismo tiempo el representante 3 acota que “es la capacidad de tener empatía y ponerse en el lugar de esa persona”. Posteriormente, el representante 6 indica que es “desarrollar habilidades y empatía para responder a situaciones complejas”.

Finalmente, la tolerancia se ve reflejada por las aportaciones de los representantes 4 y 5 donde indican que es “aceptar y tolerar estas diferencias, llegando a aprender de ellas antes de juzgarlas”, de igual forma el representante 2 indica que es “la base de todo es el respeto ya que antes se mencionaba la tolerancia, pero hoy en día hay que respetar y hacerlo valer como legítimo sin importar cuan diferente sea”.

En lo referente a la categoría de adaptación, las subcategorías mencionadas en el primer grupo focal fueron la responsabilidad y el apreciar la diversidad. La

responsabilidad se la ve reflejada inicialmente por la aportación del representante quien indica que “el proceso de internacionalización influye en los estudiantes positivamente en diversas aptitudes, por ejemplo: incremento de valores como la responsabilidad y puntualidad”. Al mismo tiempo los representantes 2 y 3 acotan que “se dan cuenta de que son capaces de que pueden hacer cosas que antes no se imaginaban, se tornan más responsables”. El representante 4 aporta indicando que “el estudiante llega más responsable y con una visión diferente a la que tenía antes de salir de una perspectiva de patriotismo y emprendimiento”. Finalmente, el representante 5 acota que “la responsabilidad que ha adquirido le permite forjar una actitud de ser agente de cambio captando ideas que pueda implementar en el país aun cuando el sistema podría no permitirle siendo muy crítico y reflexivo”.

La última subcategoría manifestada por este grupo focal es apreciar la diversidad, la cual se ve representada por la aportación del representante 1, quien acota que “el mayor efecto que puede causar es salir de la zona de confort, valoran (aprecian) lo diverso”. De igual forma los representantes 2 y 3 indican que “además se libera de prejuicios y cambia de percepción gracias a otras realidades, aprecian diversidad”. Finalmente, el representante 4 menciona que ellos “aprecian la diversidad y la potencian”.

En el grupo focal celebrado en Quito se arrojaron las siguientes subcategorías, los cuales se aprecian en la tabla 13.

En el caso de la aceptación, se observan dos subcategorías denominadas curiosidad y tolerancia. La curiosidad se ve reflejada en los comentarios de los representantes 1 y 3 quienes manifiestan que las competencias interculturales están relacionadas con personas con “curiosidades e intereses por llegar a aceptar aquello que es diferente de ellos”. Otros representantes manifiestan que la “curiosidad debe estar presente” y que los futuros profesionales deben “ser más “cautos, curiosos”.

La tolerancia se ve reflejada en las aportaciones del representante 1 quien manifiesta que el “ser tolerantes a la diferencia, respetar (aceptar) la diversidad cultural” son atributos esenciales. De igual forma los representantes 3 y 4 acotan que “luego viene el respeto y la tolerancia, pero yendo un poco más allá, es la

capacidad de tener empatía y ponerse en el lugar de esa persona”. Finalmente, los representantes 4 y 5 indicaron que la tolerancia “es aceptar un nivel de tolerancia alto pues no controla ni domina lo que pueda pasar y si se está abierto y dispuesto a lidiar con esa incertidumbre seguramente habrá más posibilidades que vaya mejor en la experiencia”.

En lo referente a la categoría de adaptación, las subcategorías mencionadas en Quito se inclinaron por la autonomía y al crecimiento personal.

La autonomía se ve reflejada en los comentarios de los representantes 1 y 2 quienes manifiestan que “Es la capacidad de ser aventurero (autónomo) y el compromiso de la universidad es empujarlo a dar un poco más para que busque otros horizontes y no siempre repetir el mismo destino, adaptándose a los nuevos entornos” y que “habrá menos incertidumbre y una mayor capacidad de adaptación y autonomía, así mismo una mayor independencia en comparación con las otras personas (las que no han tenido movilidad internacional)”. De igual forma el representante 4 indica que “los estudiantes se tornan más autónomos y aprenden a realizar tareas por sí solos”.

El crecimiento personal se ve reflejada en los comentarios de los representantes 1 y 3 los cuales indican que “Hay un valor agregado y un crecimiento en el *networking*”. De igual forma, los representantes 4 y 5 aportan indicando que “Otro efecto es el crecimiento personal y la capacidad de adaptabilidad con una visión mucho más completa del ser humano, una visión mucho más real”. Finalmente, el representante 2 indico que “se fortalece uno mismo no solo en el ámbito académico sino también en la formación para la vida con actitudes diferenciadas. Como te ves antes, durante y después del proceso, además de cómo influye esto en la trayectoria profesional ya que cambia el enfoque de lo que el estudiante quiere, es decir, abre un abanico mayor de posibilidades”.

Con base en estos resultados, se puede indicar que las universidades en Ecuador, según la apreciación de los participantes en los grupos focales, se encuentran enfocadas en las dimensiones de aceptación y adaptación cuando se discute y relaciona con competencias interculturales en un ámbito académico. En general, como respuesta a las preguntas de los grupos focales tenemos lo siguiente:

1. Los encargados de las oficinas de internacionalización de las universidades definen las competencias interculturales como "la capacidad de aceptar, entender y actuar en el ámbito intercultural o en el ámbito ajeno a su cultura propia", dicha definición corresponde a los autores Hammer, Bennett y Wiseman (2003) p 422.

2. Los participantes consideran que la responsabilidad, el apreciar la diversidad, la autonomía y el crecimiento personal son los efectos directos de los procesos de internacionalización, sobre la formación de competencias interculturales en los estudiantes de pregrado que participan en movilidades internacionales.

3. Finalmente, los participantes consideran que, los estudiantes que tienen la experiencia de la movilidad desarrollan una mayor capacidad de resolver problemas y trabajar en equipos multiculturales e interdisciplinarios, en comparación con los que no.

Con todo esto se puede indicar que, de acuerdo con las consideraciones de los participantes en los grupos focales, las competencias interculturales son las capacidades de entender, interactuar y tolerar a individuos de culturas ajenas a la propia. A continuación, se expone en la tabla 14 las definiciones de competencias interculturales más relevantes de acuerdo con la revisión sistemática de la literatura realizada en este estudio, con el objetivo de contrastar con los hallazgos en esta investigación.

Tabla 14*Definición de competencias interculturales*

Autor (Año)	Definición de Competencias Interculturales
Cross, Bazron, Dennis y Isaacs (1989)	Un conjunto de comportamientos, actitudes y políticas que se unifican en un sistema, permitiéndoles a los individuos desempeñarse efectivamente en entornos culturalmente diversos
Byram y Fleming (1998)	Son habilidades para interpretar acontecimientos de otra cultura y relacionarlos con la propia, y la destreza de adquirir nuevo conocimiento de una cultura para aplicarlo en la interacción real.
Hammer, Bennett y Wiseman (2003)	“la capacidad de pensar y de actuar en el ámbito intercultural” (p.422)
Vasco (2003)	“Capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos [culturas] distintos de aquellos en los que se enseñaron” (p. 37)
Deardoff (2006)	“Habilidad para comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones que contemplen un relacionamiento intercultural basado en el conocimiento, las habilidades y las actitudes interculturales que posea el individuo” (p 44)
Johnson, Lenartowicz y Apud (2006)	"la eficacia de un individuo en el uso de un conjunto de conocimientos, habilidades y atributos con el fin de trabajar con éxito con personas de diferentes culturas, en el ámbito nacional o en el extranjero” (p.530).

En general, los directivos de instituciones de educación superior tienen el concepto de que las competencias interculturales hacen referencia a la capacidad de entender, interactuar y tolerar a individuos de culturas ajenas a la propia. Al contrastar este concepto con la literatura se encuentra similitud con lo expuesto

por Hammer, Bennett y Wiseman (2003), que lo definen como "la capacidad de pensar y de actuar en el ámbito intercultural" (p.422).

De los hallazgos obtenidos, en términos generales, se encontró una correspondencia con la literatura en las categorías asociadas a las competencias interculturales, tales como la adaptación, la aceptación y la tolerancia. Respecto a la categoría adaptación, va acorde con lo expuesto por Chen (2012), quien destaca que dicha dimensión es la más importante en torno a las competencias interculturales. Paralelamente, otros autores como, Meyer (1991), La Framboise, Coleman & Gerton (1993), Lee Olson & Kroeger (2001) y Byram (2002) reafirman lo expuesto por parte de los directores de internacionalización, donde acotan que la adaptación es la dimensión más relevante en lo referente a las competencias interculturales.

En el caso de la tolerancia, lo estipulado por parte de los directores de internacionalización coincide con los modelos propuestos por varios autores, tales como Esteban-Guitart, Damián y Daniel (2012) y Puertas (2000). Al mismo tiempo, con base en los resultados expuestos en la tabla 12 y 13, refleja dimensiones propuestas por Hammer y Bennet (2012) sobre los que se entienden por competencias interculturales, siendo la categoría de aceptación y de adaptación las de mayor concordancia. Cabe destacar que ninguna de las siguientes dimensiones propuestas por Hammer y Bennet (2012) fueron mencionadas por los directores de internacionalización: minimización, polarización y negación. Se infiere que las mencionadas dimensiones, no les parecen importante a los directores de internacionalización cuando se les indagó sobre la adquisición y desarrollo de las competencias interculturales. Una vez concluida la fase cualitativa del estudio mixto 1, abordaremos la fase cuantitativa.

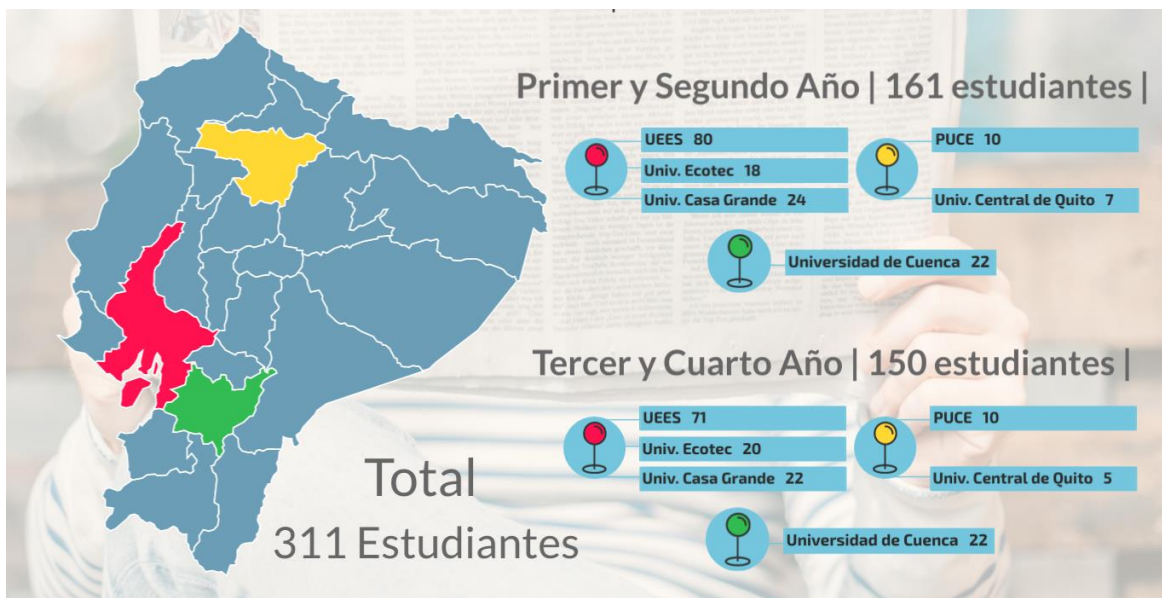
Fase Cuantitativa estudio mixto 1.

El objetivo de esta fase es controlar que el desarrollo de competencias interculturales no se dé de forma natural, independientemente de haber tenido o no

la movilidad internacional, es decir que el estudiante no adquiriera estas competencias por el hecho de estar en la universidad o por los procesos de formación o socialización que suceden en la interacción con otros. El criterio de selección fue, que no hubiesen pasado por procesos de movilidad internacional en la universidad, a fin de controlar el posible efecto de estos procesos sobre el desarrollo de las competencias interculturales de los estudiantes. Es decir, se quiso controlar que tal desarrollo, de haberlo, no obedeciera a una respuesta natural del estudiante por el hecho de estar en la universidad o por los procesos de socialización que suceden en la interacción con otros. En la figura 12 se puede apreciar la distribución de los estudiantes que participaron en la fase cuantitativa del estudio mixto 1.

Figura 12.

Distribución de los estudiantes fase cuantitativa estudio mixto 1



Dado esto, y para demostrar si existen diferencias significativas entre los niveles de desarrollo de competencias interculturales de estudiantes de primer/segundo año versus los estudiantes de tercer/cuarto año, se realizaron pruebas *t-students* para muestras independientes, para cada una de las dimensiones del IDI, bajo las hipótesis que se exponen en la tabla 19.

H₁: Existe diferencia en el desarrollo de competencias interculturales entre los estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año

H_{1a}: Existe diferencia en el nivel medio de desarrollo de la dimensión *negación* entre estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año.

H_{1b}: Existe diferencia en el nivel medio de desarrollo de la dimensión *polarización* entre los estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año.

H_{1c}: Existe diferencia en el nivel medio de desarrollo de la dimensión *minimización* entre los estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año.

H_{1d}: Existe diferencia en el nivel medio de desarrollo de la dimensión *aceptación* entre los estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año.

H_{1e}: Existe diferencia en el nivel medio de desarrollo de la dimensión *adaptación* entre los estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año.

Para validar las hipótesis es necesario primero validar las propiedades psicométricas del instrumento de medida aplicado en esta investigación, las cuales se muestran en el epígrafe a continuación.

4.1. Propiedades psicométricas de la escala de medición IDI

Primero se desarrolló un análisis factorial exploratorio para estudiar la estructura de factores del instrumento y su correspondencia con lo planteado originalmente por los autores. En la tabla 15 se puede observar la fiabilidad básica de la dimensión, a través del *alpha de Cronbach* y la prueba de *Kaiser Meyer Olkin* (KMO) para verificar que los datos tienen un comportamiento adecuado para un análisis factorial.

Tabla 14

Resumen del análisis factorial exploratorio

Dimensión	<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Kmo</i>
Aceptación	0,81	0,71
Adaptación	0,75	0,64
Negación	0,74	0,8
Minimización	0,88	0,86
Polarización	0,94	0,92
Escala Completa	0,95	0,91

Fuente: Hair et al. (2014)

Como se puede observar el *alfa de cronbach* en cada una de las cinco dimensiones se obtiene un puntaje superior a 0,8 indicando que existe consistencia interna entre las preguntas del instrumento de las dimensiones aceptación, minimización y polarización (Hair, et. al, 2014). Las dimensiones de adaptación y de negación tienen indicadores bajos pero aceptables.

Posteriormente se corrió una prueba de normalidad multivariada para garantizar que se pueda aplicar un análisis factorial confirmatorio

Tabla 15

Test de normalidad multivariada

Relative Multivariate Kurtosis=1.133

Test of Multivariate Normality for Continuous Variables

Skewness		Kurtosis		Skewness and Kurtosis			
Value	Z-Score	P-Value	Value	Z-Score	P-Value	Chi-Square	P-Value
752.976	79.022	0.000	2395.665	18.217	0.000	6576.375	0.000

Nota: En este caso, los contrastes de asimetría y curtosis multivariantes considerados tanto por separado como conjuntamente permiten rechazar la hipótesis nula de distribución normal multivariante para cualquier nivel de significación puesto que todos los p-valores asociados a los estadísticos son nulos.

Como se puede apreciar, la prueba de asimetría y curtosis nos indica que los datos no tienen una distribución normal, por lo cual es necesario analizarlo con métodos robustos, los cuales permiten corregir la no normalidad multivariada, de esta manera se procede a calcular los indicadores de ajuste con la X^2 de Satorra & Bentler (1990) - SBX^2 , como se verá en los análisis de validez.

Validez convergente

Existe validez convergente cuando un conjunto de ítems determinado converge para medir un mismo concepto (Hair, et al., 2014). De acuerdo con Anderson y Gerbing (1998) y Hair et al. (2014), las cargas factoriales deben ser superiores a 0,60 y el valor crítico de t, a 1,96 para $p < 0,05$. Con base en los resultados obtenidos para el modelo de cinco factores (M5), existe validez convergente en cada constructo latente. Los ítems incorporados tienen cargas factoriales (Λ) donde la carga más baja es ADA4 ($\Lambda = 0,281$) y la más alta es ACC47 ($\Lambda = 0,98$), tal como se ilustra en la tabla 17.

Tabla 16*Validación de escala de medida*

Subescala	Ítems	ESCALA INICIAL			ESCALA FINAL		
		Λ	Valor t	R ²	Λ	Valor t	R ²
Aceptación	ACC3	0,77	10,729	0,594	0,772	10,694	0,595
	ACC5	0,329	4,983	0,107			
	ACC21	0,543	6,814	0,294	0,552	6,889	0,305
	ACC47	0,98	24,138	0,962	0,969	24,27	0,938
	ADA4	0,281	3,135	0,076	0,286	3,428	0,082
	ADA11	0,532	9,239	0,284			
Adaptación	ADA12	0,527	7,032	0,291			
	ADA13	0,457	6,266	0,212			
	ADA14	0,349	5,935	0,127			
	ADA19	0,303	4,146	0,093	0,281	4,090	0,079
	ADA32	0,953	25,249	0,927	0,909	20,254	0,827
	ADA50	0,75	10,516	0,578			
Negación	DEN17	0,685	11,999	0,462			
	DEN27	0,356	5,741	0,129	0,338	5,465	0,114
	DEN35	0,613	12,674	0,359			
	DEN38	0,786	15,120	0,625	0,756	11,762	0,571
	DEN43	0,729	10,358	0,544			
	DEN48	0,328	5,248	0,107	0,312	4,838	0,098
Minimización	MIN7	0,812	12,746	0,597			
	MIN8	0,669	11,022	0,385			
	MIN16	0,482	6,072	0,230	0,444	5,878	0,197
	MIN30	0,44	4,764	0,204	0,443	4,692	0,196
	MIN36	0,875	15,832	0,825	0,988	15,295	0,976
	MIN41	0,473	4,998	0,235	0,478	4,870	0,228
Polarización	MIN45	0,877	15,515	0,815	0,958	15,010	0,918
	MIN46	0,387	4,798	0,147	0,367	4,623	0,134
	MIN49	0,704	11,105	0,476			
	POL6	0,504	9,163	0,251			
	POL18	0,535	7,044	0,289	0,523	6,885	0,274
	POL22	0,46	6,066	0,210			
Polarización	POL24	0,446	5,547	0,196			
	POL28	0,847	13,855	0,724	0,849	13,811	0,720
	POL29	0,629	7,869	0,404	0,604	7,728	0,365
	POL31	0,893	15,743	0,800	0,893	15,647	0,798

	POL33	0,67	12,583	0,450			
	POL34	0,65	8,281	0,427	0,622	8,109	0,387
	POL37	0,973	23,355	0,948	0,977	23,603	0,954
	POL39	0,72	9,902	0,521			
	POL40	0,943	23,450	0,890	0,944	23,510	0,891
	POL42	0,94	23,379	0,882	0,938	23,282	0,880
	POL44	0,67	9,169	0,452	0,657	9,028	0,431
Bondad de ajuste		X^2 S-B(698)=2.237,17 p=0,00			X^2 S-B(217) = 5753,9 p=0,00		
		NFI=0,929 NNFI=0,94			NFI=0,96 NNFI=0,97		
		CFI=0,95 IFI=0,95 GFI=0,70			CFI=0,97 IFI= 0,97 GFI=0,85		
		RMSEA=0,10 SRMR=0,10			RMSEA=0,07 SRMR= 0,07		
		$SBX^2/g.l.$ = 3,33			$SBX^2/g.l.$ = 2,65		

Fiabilidad

La fiabilidad de las puntuaciones mide la consistencia interna de todos los ítems, en relación con el constructo, y se valora mediante el coeficiente de fiabilidad compuesta (fc) tal como se aprecia en la tabla 18. El valor debe ser superior a 0,70, por lo que un valor inferior a 0,60 indicaría una falta de fiabilidad (Hair et al., 2014). En este caso, la carga de indicadores y la fiabilidad compuesta fueron altas en todas las dimensiones, excepto en negación y adaptación en la escala final.

Tabla 17*Análisis factorial confirmatorio*

Dimensión	Escala inicial		
	Alpha de Cronbach	Fiabilidad Compuesta	Varianza Extraída
Aceptación	0,81	0,77	0,49
Adaptación	0,75	0,76	0,32
Negación	0,74	0,76	0,37
Minimización	0,88	0,87	0,44
Polarización	0,94	0,94	0,530

Validez discriminante

La validez discriminante implica que cada escala de medición representa una dimensión por separado y que ningún ítem contribuye significativamente a más de una dimensión. Uno de los criterios que se plantean para medir la validez discriminante es la prueba de la varianza extraída. A continuación, se presenta en la tabla 19 la prueba de varianza extraída para la validez discriminante.

Tabla 18

Test de la varianza extraída para la validez discriminante

VARIANZA EXTRAIDA		vs	ACC	ADA	DEN	MIN	POL
CORRELACION CUADRADO		AL					
ACE	0,61		1,00	0,49	0,15	0,06	0,53
ADA	0,33		0,61	1,00	0,22	0,05	0,63
			0,49	0,22	1,00	0,05	0,69
			0,44	0,05	0,05	1,00	0,63
			0,63	0,69	0,63	0,63	1,00

NEG	0,26	0,15	0,22	1,00	0,36	0,26
MIN	0,44	0,06	0,05	0,36	1,00	0,07
POL	0,63	0,53	0,69	0,26	0,07	1,00

Una vez validada la escala de medida utilizada, se procede a corroborar las hipótesis planteadas con los datos del instrumento elegido.

Tabla 19

*Hipótesis y Prueba de Diferencias entre Estudiantes de los dos grupos
(primer/segundo vs tercer/cuarto)*

	Prueba Levene de Igualdad de Varianza		Prueba t de igualdad de medias		
	F	Sig	t	Df	Sig.(2- tailed)
H _{1a} : Existe diferencia en el nivel medio de desarrollo de la dimensión <i>negación</i> entre estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año.	,113	,736	,837	309	,403
H _{1b} : Existe diferencia en el nivel medio de desarrollo de la dimensión <i>polarización</i> entre los estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año.	,191	,663	-,551	309	,582
H _{1c} : Existe diferencia en el nivel medio de desarrollo de la dimensión <i>minimización</i> entre los estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año.	,158	,691	-,125	309	,900
H _{1d} : Existe diferencia en el nivel medio de desarrollo de la dimensión <i>aceptación</i> entre los estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año.	,032	,858	-,484	309	,629
H _{1e} : Existe diferencia en el nivel medio de desarrollo de la dimensión <i>adaptación</i> entre los estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año.	,708	,401	- 1,788	309	,075
H ₁ : Existe diferencia en el desarrollo de competencias interculturales entre los estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año	De conformidad con los resultados parciales se corrobora que no hay diferencias significativas en el desarrollo de competencias interculturales entre los estudiantes de				

primeros años versus los de últimos años.

Nota: Se asume varianzas iguales para todas las dimensiones

$H_0: \mu_{1añoFí} - \mu_{3añoFí} = 0$

$H_1: \mu_{1añoFí} - \mu_{3añoFí} \neq 0$

Donde $Fí =$ Factor 1,2,3,4,5 correspondiente a las dimensiones del IDI

La tabla 20 muestra que no existen diferencias significativas (valor $p \geq 0.05$) entre los estudiantes de primer/segundo año versus los de tercer/cuarto año, es decir, no existe evidencia estadística que demuestre que el nivel percibido de competencias interculturales varía por el normal desarrollo de la formación universitaria, pues no hay diferencia significativa entre los estudiantes medidos en los primeros años y los estudiantes medidos de los últimos años. Por lo tanto, los resultados obtenidos en la fase cuantitativa del estudio mixto 1, demuestran que el hecho de avanzar en la formación universitaria o estar inmerso en los procesos de socialización que suceden en la interacción con otros dentro de la universidad, no generan diferencias en las competencias interculturales para los estudiantes observados.

En general, los directivos de instituciones de educación superior tienen el concepto de que las competencias interculturales hacen referencia a la capacidad de entender, interactuar y tolerar a individuos de culturas ajenas a la propia. Al contrastar este concepto con la literatura se encuentra similitud con lo expuesto por Hammer, Bennett y Wiseman (2003), que lo definen como "la capacidad de pensar y de actuar en el ámbito intercultural" (p.422).

Finalmente, se puede concluir que, con base en la fase cuantitativa, no existen diferencias significativas, en cuanto a las competencias interculturales, entre los estudiantes de primeros años y de últimos, lo que podría indicar que la formación de competencias interculturales no obedece a una respuesta natural del estudiante por el hecho de estar en la universidad o a los procesos de formación o socialización que suceden en la interacción con otros. Por el contrario, si en el

estudio mixto 2 se encuentran diferencias respecto a las competencias interculturales entre los que tuvieron movilidad y los que no, se podría inferir que el desarrollo de tales competencias obedece a procesos de movilidad internacional.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en el estudio Mixto 2.

Estudio Mixto 2.

Este estudio busca a través de un diseño cuasiexperimental encontrar diferencias respecto a la adquisición de competencias interculturales entre los estudiantes que tuvieron movilidad y los que no. Adicionalmente busca analizar las apreciaciones de los estudiantes sobre su adquisición de competencias interculturales en la fase cualitativa.

Fase Cuantitativa estudio mixto 2.

En lo que respecta a la fase cuantitativa del presente estudio, se utilizó la misma herramienta utilizada en el estudio mixto 1, la cual fue validada en el epígrafe previo. En el mes de junio 2019 se hizo llegar a 96 estudiantes la mencionada encuesta vía online, a través de sus correos electrónicos, los cuales fueron provistos por los directores de Internacionalización de las universidades participantes ya mencionadas. Este grupo de estudiantes fueron seleccionados de acuerdo con el registro de movilidad internacional a diferentes países con los cuales sus respectivas universidades contaban con convenios de cooperación. De este grupo se obtuvo el 47% de respuestas completas en los respectivos cuestionarios, es decir 45 encuestas correctamente ejecutadas.

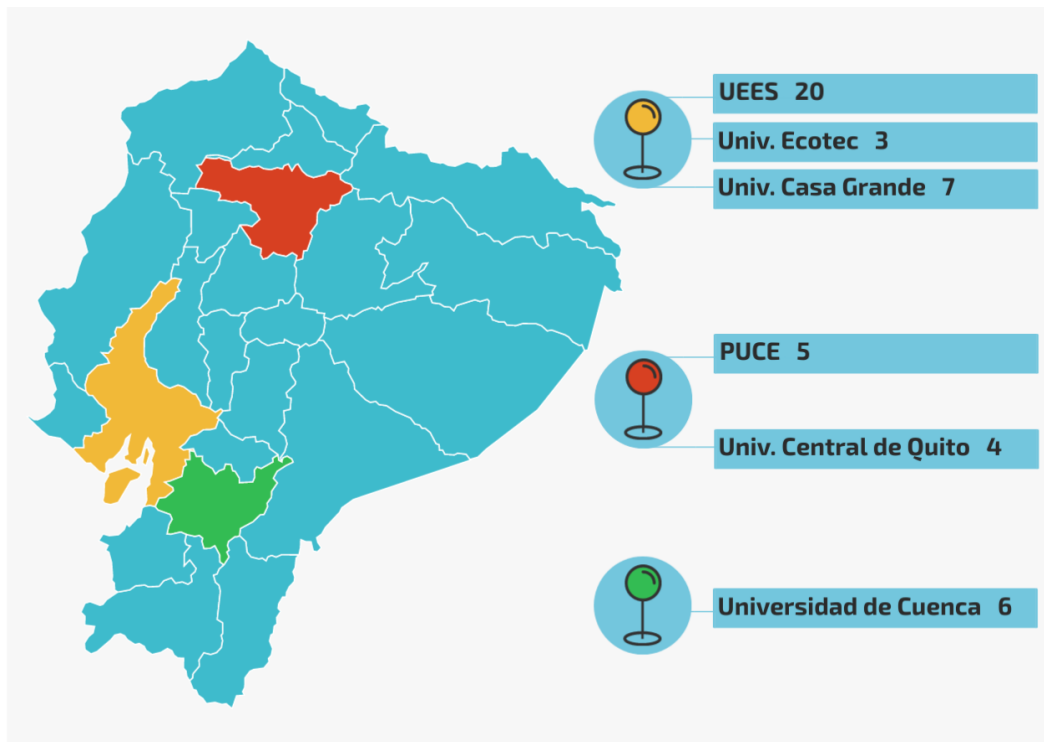
Al mismo tiempo, se aplicó la encuesta a un grupo de control que constaba de 40 estudiantes que no tenían intención de realizar una movilidad internacional en el mediano plazo. La encuesta se realizó completamente vía online, con una duración aproximada de 20 minutos para poder llenarla. De este grupo el 95% completaron la encuesta. En el apéndice H se muestra foto de Pretest de no movilidad.

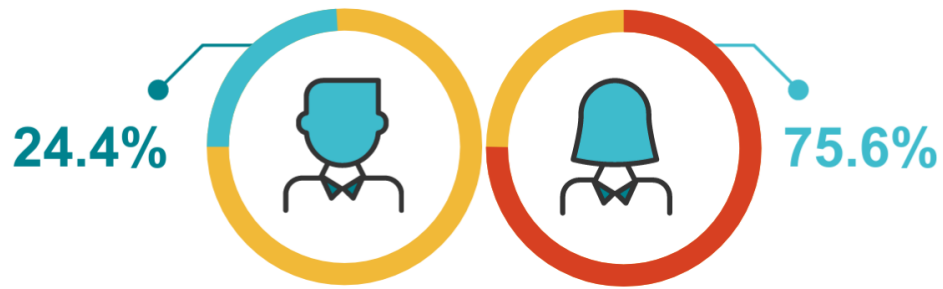
Para dar respuesta al objetivo específico número 1 se presenta a continuación los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento, atendiendo a la variable datos demográficos.

A continuación, se presenta la estadística descriptiva tanto del grupo experimental como del grupo de control.

Figura 13.

Distribución de los integrantes de la muestra por edades y sobre experiencias de movilidad internacional en el pasado del grupo experimental





Muestra 45 Estudiantes

Al mismo tiempo, se pudo describir el perfil demográfico de los estudiantes de pregrado que participaron en experiencias de internacionalización en universidades del Ecuador en el periodo de junio 2019 a enero 2020, al descubrir que las mujeres entre 21 y 25 años son las que están más dispuestas a participar en estos programas, por iniciativa propia.

Iniciativa para experiencia internacional



Iniciativa Propia

41



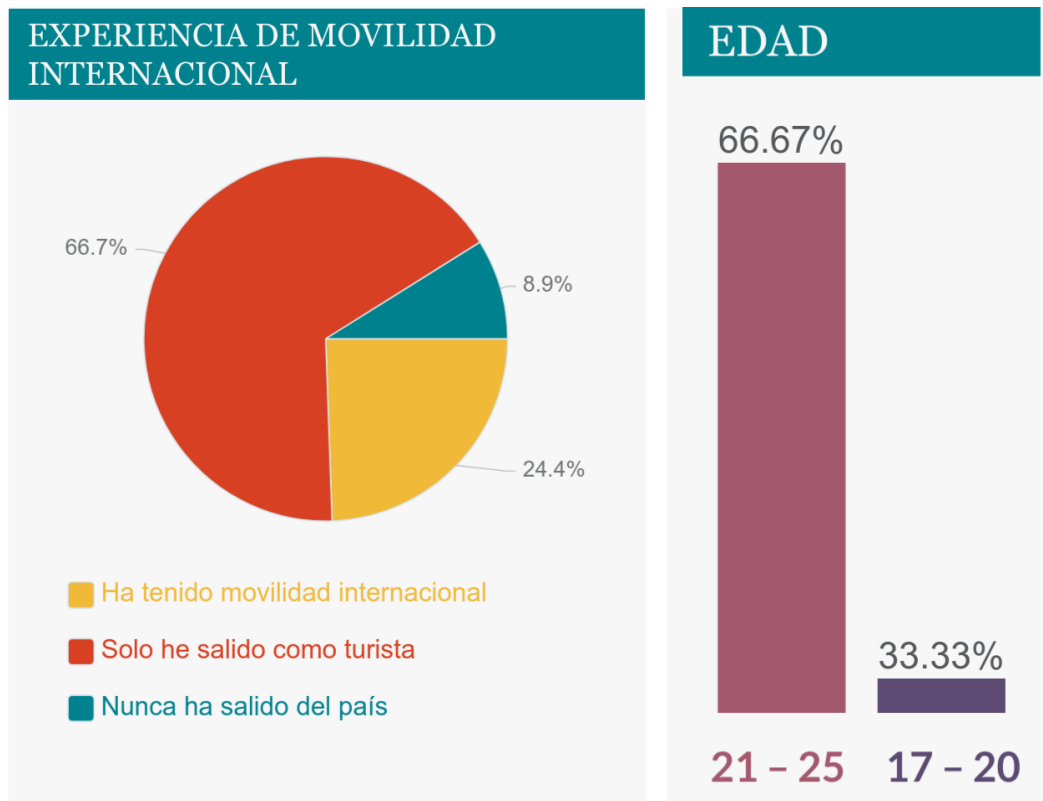
Presión de Padres

2



No contesta

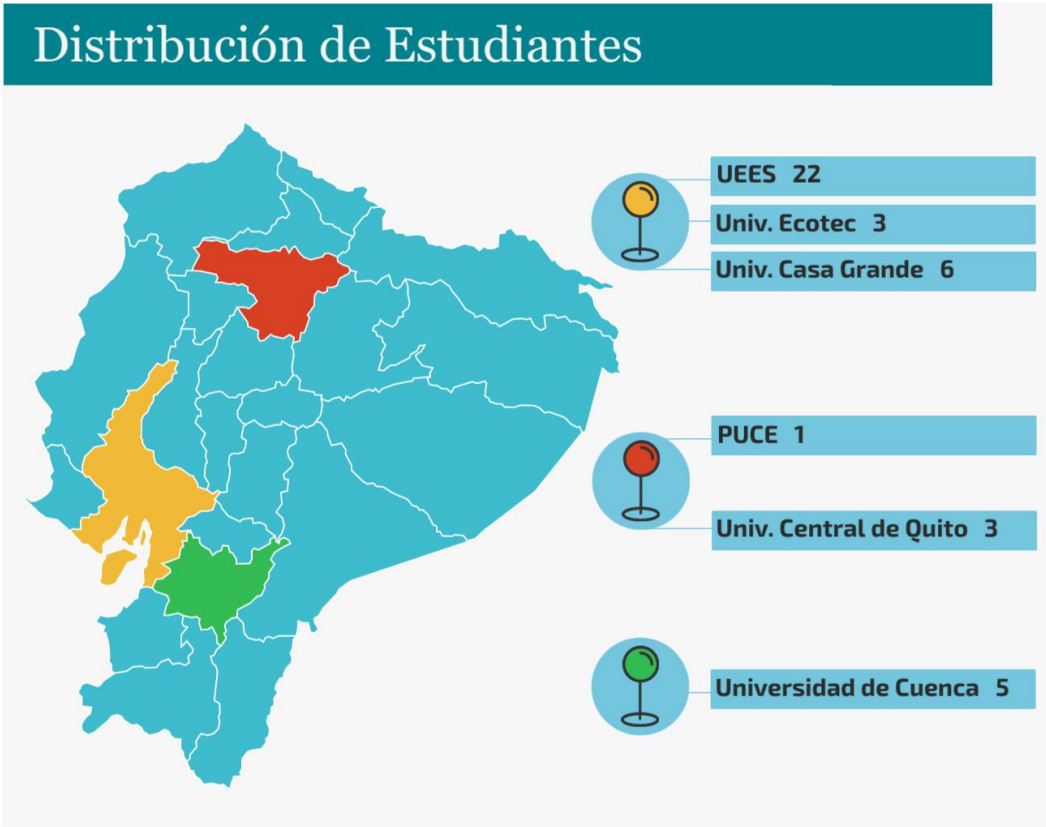
2



Referente a la experiencia de movilidad internacional previa, se expone que en su gran mayoría los estudiantes que tuvieron movilidad internacional mencionan que es su primera experiencia internacional académica, ya que solo habían salido como turistas previamente, cabe acotar que 11 respondieron que esta sería su segunda experiencia internacional.

Figura 14.

Distribución de los integrantes de la muestra por edades y sobre experiencias de movilidad internacional en el pasado del grupo de control





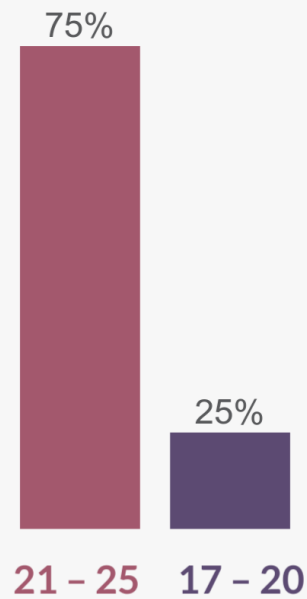
Muestra 40 Estudiantes

EXPERIENCIA DE MOVILIDAD INTERNACIONAL



■ Nunca ha salido del país

EDAD



Prueba de diferencias entre estudiantes que salieron de intercambio PRE y POST

Para demostrar si existen diferencias significativas entre las medias de las evaluaciones PO, DO y OG antes del intercambio (PRE) y luego del intercambio (POST) se realizaron tres pruebas *t-student* de muestras dependientes bajo las siguientes hipótesis. Donde el PO (*Perceived orientation*) es la orientación percibida por parte del encuestado, el DO (*Developmental orientation*) es lo que la herramienta indica, y el GO (*Orientation Gap*), es la diferencia entre el PO y el DO.

$$H_0: \mu_{Post-Pre} = 0$$

$$H_1: \mu_{Post-Pre} \neq 0$$

La tabla 20 muestra que existen diferencias significativas (Valor-p<0.05) entre las valoraciones medias antes (pre) y después (post) de la movilidad internacional en todos los aspectos PO, DO y OG. Se puede inferir que después del programa de intercambio la percepción en PO mejora en 1.91 puntos, en DO mejoran en 4.66 puntos; sin embargo, las evaluaciones en OG disminuyen en 2.16 puntos.

Tabla 20

Prueba t de muestras dependientes entre valores Post y Pre en grupo experimental

		N	Mean	Std. Deviation	Mean Difference	Std. Deviation	T	Df	P-value (2-tailed)
PO	POST_PO	45	131,83	6,01	15,48	3,72	3,444	44	,001
	PRE_PO	45	116,35	6,00					
DO	POST_DO	45	98,09	16,14	17,66	5,50	5,685	44	,000
	PRE_DO	45	80,43	16,63					
OG	POST_OG	45	33,74	11,08	-2,18	4,80	-3,015	44	,004
	PRE_OG	45	35,92	10,89					

Respecto al grupo de control, no se presentaron diferencias significativas entre las medias de las evaluaciones PO, DO y OG en el *pretest* y posteriormente en el *post test*, tal como se lo expone en la tabla 21.

Tabla 21

Prueba t de muestras dependientes entre valores Post y Pre en grupo de control

		N	Mean	Std. Deviation	Mean Difference	Std. Deviation	T	Df	P-value (2-tailed)
PO	POST_PO	40	115,88	5,04	2,25	2,72	3,475	39	,000
	PRE_PO	40	113,63	5,00					
DO	POST_DO	40	72,15	11,14	1,02	4,50	5,675	39	,001
	PRE_DO	40	71,13	11,63					
OG	POST_OG	40	43,75	9,08	1,25	3,80	3,025	39	,004
	PRE_OG	40	42,5	10,70					

Con base en los resultados expuestos en la tabla 21 del grupo experimental se puede indicar que los estudiantes que tuvieron experiencia de movilidad

internacional pasan (avanzan) de la dimensión aceptación a la dimensión adaptación en la escala del ID, tal como se aprecia en las figuras 15 y 16.

Figura 15.

Perceived orientation (PO) pre test del grupo experimental



Figura 16.

Perceived orientation (PO) post test del grupo experimental



Se puede observar claramente como en promedio el grupo experimental se movió de la dimensión aceptación hacia la dimensión adaptación.

Finalmente, se puede concluir que con base en la fase cuantitativa, que si existen diferencia en la adquisición de competencias interculturales entre los estudiantes que tuvieron movilidad y los que no, infiriendo que el desarrollo de tales competencias obedece a procesos de movilidad internacional.

Fase Cualitativa estudio mixto 2.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del estudio mixto 2 en su fase cualitativa. Se presenta en la tabla 23 la categorización de los 22 estudiantes que si realizaron movilidad internacional. Como se señaló en el diseño metodológico. En la fase cualitativa se plantearon las siguientes tres preguntas en ambos grupos focales:

1.- ¿Ustedes que opinan sobre el hecho que cada día tenemos mayor relación con otras culturas? ¿Lo ven como algo favorable o desfavorable? Explique

2.- ¿Ustedes por lo general se comportan (se adaptan) de una forma diferente cuando se encuentran con personas de otras culturas? Favor explicar, ¿cómo?

3.- ¿Creen ustedes que la postura nuestra (nuestra cultura) es superior al resto de culturas? ¿U otras pueden ser mejor que la nuestra? ¿Qué opinan?

De igual forma, como se explicó en la metodología, se partió de un proceso de categorización *a priori*, tomando como categorías principales de análisis las 5 dimensiones establecidas en el IDI (negación, polarización, minimización, aceptación y adaptación). Se presentan a continuación, los resultados del análisis categorial aplicado a los dos grupos focales estudiantes que han tenido movilidad internacional versus los que no han participado en ellas. A partir de las categorías *a priori*, se analizó la concordancia de las apreciaciones de los participantes respecto a las competencias estudiadas, encontrando las subcategorías que se presentan en las tablas 23 y 24 para cada grupo focal.

Tabla 22

Respuesta de los estudiantes del grupo experimental sobre la experiencia internacional pasada

Categorías	Subcategorías
<p>Aceptación “El individuo es capaz de entender que existen diferencias significativas entre personas de diferentes culturas, de modo que acepta y tolera esas diferencias”.</p>	<p>Positivo: “Algo positivo y beneficioso porque ayuda a abrir la mente y eso mejora la negociación” (Informante 1) “Es positivo, no solo en el ámbito de hacer negocios sino que además es importante en el día a día” (Informante 3) “Es algo positivo porque desde mi experiencia debido a mis viajes por el deporte que practico he aprendido como pensaban en otros países y el <i>approach</i> que tenían hacia las personas, además que en ciudades grandes se está más expuesto a la internacionalización” (Informantes 8 y 14)</p> <p>Favorable: “Eso le ayuda a progresar como grupo y como país, es favorable” (Informante 5) “Es favorable, pues en el lado humano favorece la empatía y a tantas formas de ver para interpretar como nuevas personas se comportan” (Informante 6) “Es favorable ya que la internacionalización ayuda al desarrollo y crecimiento de los negocios” (Informantes 11 y 12)</p>
<p>Adaptación “El individuo ha ganado la competencia y la experiencia para afrontar las diferencias culturales”.</p>	<p>Respeto: “Si se trata de llegar a un punto medio, es decir, no siempre adaptarse a lo de ellos sino llegar a una mediación” (Informante 1) “Primero estudia a la persona y ve sus actitudes hacia ella” (Informante 2) “Uno tiene que tratar como quiere ser tratado” (Informante 3) “Me siento cómodo conociendo gente nueva y no intenta adaptarse” (Informante 6) “Respeto a las culturas como tal” (Informante 12)</p>

Minimización

El individuo cree que fundamentalmente somos lo mismo. Las diferencias culturales parecen triviales, sin importancia. Este individuo actúa de acuerdo con la norma: “Trata a los demás como te gustaría que te trataran a ti mismo”.

Similares:

“ Ninguna es superior a la otra sino que cada una va a su nivel y se va desarrollando con lo que tiene” (Informante 1)

“No, que ninguna cultura es superior”
(Informante 2)

“Ninguna cultura es superior a la otra”
(Informante 3)

“Ninguna es superior, en sus viajes por Sudamérica aprendió a valorar lo que tenemos como país y lo que ve en otros países”
(Informante 4)

“Ninguna cultura es superior a otra, cada una tiene sus atributos y de desarrolla en cuestión de las actividades o planes que se planteen. Se puede mejorar basándose en proyectos exitosos de otras culturas” (Informante 7)

En el apéndice I podemos observar a profundidad el grupo focal realizado al mencionado grupo de estudiantes.

Tabla 23

Respuesta de los estudiantes del grupo de control sobre la iniciativa para optar por la movilidad internacional

Categorías	Subcategorías
Polarización “El individuo se da cuenta de algunas diferencias culturales y a veces puede sentirse intimidado por ellas. El mundo se divide entre “nosotros” y “ellos”	Diferencias: “Depende, porque cada cultura tiene aspectos por aprender, ya sean positivos o negativos, reconociendo que todas son diferentes” (Informante 2) “La cultura de procedencia es superior a las demás. Existen aspectos por mejorar en la misma, pero es superior” (Informante 1 y3) “No, pero se ha notado mayor habilidad (o interés) por adaptarse de parte de un ecuatoriano en otro país si se compara con un extranjero en Ecuador” Informante 5 “Existen aspectos positivos. Por ejemplo, en Ecuador se puede destacar a la agricultura, mientras que otros países te desarrollados proveen de tecnología” Informante 6 “En ciertos aspectos como flora y fauna. Sin embargo, existen varias falencias por mejorar en otros aspectos como por ejemplo la limpieza y la disciplina, que evitan lograr tener una ciudad sin basura en las calles” Informante 8 y 9

Una vez realizado el análisis de los resultados de los grupos focales, a partir de las categorías *a priori*, no se encontró concordancia de las apreciaciones de los participantes de ambos grupos focales.

Como se puede apreciar en la tabla 22 para la categoría aceptación se generaron dos subcategorías positivo y favorable. Las mencionadas subcategorías están íntimamente relacionadas con la definición de la categoría aceptación, ya

que estas, son dimensiones, atributos y capacidades que el individuo debe poseer para que de esa forma tolere y acepte las diferencias significativas entre personas de diferentes culturas.

Lo positivo se ve reflejada en los comentarios de los representantes 1 y 2 quienes manifiestan que “Algo positivo y beneficioso porque ayuda a abrir la mente y eso mejora la negociación”. De igual forma el informante 3 manifiesta que “Es positivo, no solo en el ámbito de hacer negocios sino que además es importante en el día a día”. Posteriormente los informantes 8 y 14 añadieron indicando que “Es algo positivo porque desde mi experiencia debido a mis viajes por el deporte que practico he aprendido como pensaban en otros países y el *approach* que tenían hacía las personas, además que en ciudades grandes se está más expuesto a la internacionalización”.

La subcategoría de favorable se lo ve representado con la acotación del informante 5 que expone que “Eso le ayuda a progresar como grupo y como país, es favorable”. Posteriormente, el informante 6 indica que “Es favorable, pues en el lado humano favorece la empatía y a tantas formas de ver para interpretar como nuevas personas se comportan”. Finalmente, los informantes 11 y 12 acotan que “Es favorable ya que la internacionalización ayuda al desarrollo y crecimiento de los negocios”.

En lo referente a la categoría adaptación, se generó una subcategoría denominada respecto. Esta se ve representada con la aportación del informante 1, el cual manifiesta que “Si se trata de llegar a un punto medio, es decir, no siempre adaptarse a lo de ellos sino llegar a una mediación”. De igual forma el informante 2 indica que “Primero estudia a la persona y ve sus actitudes hacía ella”. Posteriormente el informante 3, indica que “Uno tiene que tratar como quiere ser tratado”. Luego, el informante 6 señala que “Me siento cómodo conociendo gente nueva y no intenta adaptarse”. Finalmente el infórmate 12 indica que él “Respeto a las culturas como tal”.

La última categoría que se expuso en el mencionado grupo focal fue la minimización, donde se obtuvo una subcategoría la cual es similares. Esta se ve

representada por las acotaciones de los diferentes informantes. El informante 1 aporta que “Ninguna es superior a la otra sino que cada una va a su nivel y se va desarrollando con lo que tiene”. Luego, el informante 2 expuso que “No, que ninguna cultura es superior”. Posteriormente, el informante 3 acoto que “Ninguna cultura es superior a la otra”. Finalmente los informantes 4 y 7 concluyeron que “Ninguna cultura es superior a otra, cada una tiene sus atributos y se desarrolla en cuestión de las actividades o planes que se planteen y que se puede mejorar basándose en proyectos exitosos de otras culturas”.

En la tabla 23 se expone la categorización del grupo de control. En el apéndice J podemos observar a profundidad el grupo focal realizado al mencionado grupo de estudiantes pertenecientes al grupo de control.

La subcategoría diferencias, se ve representada con las acotaciones por parte de los diferentes informantes. El informante 2 acota que “Depende, porque cada cultura tiene aspectos por aprender, ya sean positivos o negativos, reconociendo que todas son diferentes”. Al mismo tiempo los informantes 1 y 3 indican que “La cultura de procedencia es superior a las demás. Existen aspectos por mejorar en la misma, pero es superior”. Posteriormente el informante 5 indica que “No, pero se ha notado mayor habilidad (o interés) por adaptarse de parte de un ecuatoriano en otro país si se compara con un extranjero en Ecuador”. Luego el informante 6 indica que “Existen aspectos positivos. Por ejemplo, en Ecuador se puede destacar a la agricultura, mientras que otros países te desarrollados proveen de tecnología”. Finalmente, los informantes 8 y 9 aseveran que “En ciertos aspectos como flora y fauna. Sin embargo, existen varias falencias por mejorar en otros aspectos como por ejemplo la limpieza y la disciplina, que evitan lograr tener una ciudad sin basura en las calles”.

Finalmente, se puede concluir que con base en la fase cualitativa, que los estudiantes que si tuvieron experiencia de movilidad internacional están más identificados con las dimensiones de aceptación y adaptación, los cuales los hacen

más preparados para desempeñarse de una mejor forma en el campo del liderazgo global, comparado con aquellos estudiantes que no han tenido dicha experiencia, ya que estos últimos destacan a la polarización como la dimensión más trascendental con las preguntas expuestas.

Una vez expuesto los resultados del estudio mixto 2, se puede concluir que si existen diferencia en la adquisición e identificación de las competencias interculturales entre los estudiantes que tuvieron movilidad y los que no, infiriendo que dicha experiencia internacional tiene un efecto en la identificación de dichas competencias. En donde, las categorías adaptación y aceptación son identificadas por los estudiantes que si han tenido movilidad internacional, por el contrario, la categoría polarización fue la categoría principal entre los estudiantes que no tuvieron dicha movilidad internacional.

5. Discusión y conclusiones

5.1. Discusión

A partir de los vacíos y los retos en la investigación, se planteó como objetivo evaluar, dentro del marco del liderazgo global, la incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios en el Ecuador. Para esto, se estableció como variable de análisis el desarrollo o adquisición de las competencias interculturales visto desde dos perspectivas, por un lado, desde la mirada de los directores de las oficinas de internacionalización encargados de actividades relacionadas con la internacionalización y, por ende, de la posible formación de las competencias interculturales; por el otro lado, la perspectiva de los estudiantes de universidades del Ecuador. Esto por cuanto, la revisión de la literatura evidenció que los estudios realizados sobre las mencionadas competencias, no han sido desarrollados a fondo en el contexto de la educación superior, haciendo relevante este trabajo, más aún, cuando las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad inherente a su función, en la preparación de los futuros líderes globales y por tanto, deben comprender como se puede coadyuvar a desarrollar las competencias interculturales necesarias para que sus futuros profesionales, puedan enfrentar un mundo globalizado y tengan las herramientas y competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en los mercados globalizados actuales. Este estudio, entonces, ayuda a comprender el papel de una herramienta usual, más desde la perspectiva de posicionamiento

internacional, pero que ahora toma una connotación diferente: como las movilidades no son solo una estrategia de posicionamiento de la imagen de la universidad en los estudiantes, sino que, además, son una herramienta fundamental en el desarrollo de competencias interculturales que llevan a un liderazgo global.

De esta manera, la comprensión de este fenómeno, permitirá, en línea con lo planteado por Bird et al (2010) y García-Morato (2012), gestionar más eficientemente las el desarrollo de competencias interculturales a través de movilidades internacionales que ayuden a formar el liderazgo global que les permita actual mejor en el mercado globalizado en que estamos inmersos actualmente.

Al contrastar este concepto con la literatura, y a pesar de que no conocían la definición, se encuentra similitud con lo expuesto por Hammer, Bennett y Wiseman (2003), en términos de la capacidad de pensar y de actuar en el ámbito intercultural. Es importante anotar como los elementos del modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural de Hernandez & Kose (2012) se ven presentes en el estudio, pues en los estudiantes que se fueron se ven mas los elementos del etnorelativimos que los del entocentrismo, mientras que en los estudiantes que no se desarrollaron la movilidad internacional se ven presentes elementos del etnocentrismo.

En línea con la literatura, esta investigación refuerza la importancia de las competencias interculturales para desarrollar el liderazgo global y a pesar de ser aplicada a profesiones básicamente del área económica, no descarta que todas las profesiones, en especial las relacionadas con ciencias sociales y de educación requieran este tipo de competencias para interactuar adecuadamente en el mundo globalizado y la sociedad intercultural en que estamos inmersos actualmente. Esto deja de lado la discusión sobre la importancia o no de las movilidades y la enfoca más hacia como las Instituciones de Educación Superior pueden potenciarlas, a pesar de las restricciones socioeconómicas de muchos estudiantes.

A esto se suma que la necesidad de formar líderes globales, implica que las Instituciones de Educación Superior, deben formar en herramientas para que ellos sean eficaces en las organizaciones globalizadas de hoy en día, inmersas en un contexto de multiculturalismo y, por tanto, con retos relativos a la comprensión de las diferencias en comportamientos y formas de actuar entre los miembros de una misma organización. Esto cambia bastante el rol de las Instituciones de Educación Superior en términos de su función y de la responsabilidad en la formación del liderazgo global, pues estas deben comprender su nueva función y transformarse para afrontar la globalización y el multiculturalismo, así como han venido transformándose para afrontar el uso de tecnologías, pues es algo inminente.

Por otro lado, así como se busca que los futuros profesionales sean líderes globales y por tanto, tengan formación que coadyuve a desarrollar sus competencias interculturales, las Instituciones de Educación Superior deben estar dirigidas por líderes globales enfocados en comprender el entorno y, bajo la perspectiva de globalización, que cada vez más las Instituciones de Educación Superior son organismos vivos, comunidades y redes de conocimiento y cooperación.

Finalmente, a partir del modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural de Hernandez & Kose (2012), se muestra como ya no basta con aceptar las diferencias culturales, es necesario conocerlas y entenderlas y, para ello, diferenciar adecuadamente los conceptos de competencias interculturales de los de competencias interpersonales se vuelve fundamental, pues de acuerdo a este estudio, los estudiantes que no hacen movilidad están más enfocados en las características etnocéntricas, mientras los que sí, en las entnorelativas, siendo ellas parte de las competencias interculturales y no de las interpersonales.

5.2. Conclusión

A partir de los dos estudios mixtos desarrollados, se pudo llevar a cabo el objetivo de evaluar la adquisición de las competencias interculturales en estudiantes que participaron en procesos de movilidad en universidades ecuatorianas. Con el primer estudio se logró conceptualizar por parte de los directores encargados de los procesos de internacionalización del Ecuador, a partir de sus percepciones, el imaginario que tenían sobre las competencias interculturales. El concepto extraído de los dos grupos focales, en términos generales, tiene una alta correspondencia con la literatura, en especial a lo planteado en el modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural, en términos de las características etnorelativas asociadas a las competencias interculturales, tales como tolerancia, la aceptación y la adaptación. En el caso de la tolerancia, los hallazgos coinciden con los estudios de varios autores entre ellos se destacan, Esteban-Guitart, Damián y Daniel (2012), Puertas (2000) y Höffe (2010).

Por otro lado, en torno a la relevancia de la adaptación como dimensión fundamental para la adquisición de las competencias interculturales, se hallaron coincidencias con los siguientes autores Meyer (1991), La Framboise, Coleman, & Gerton (1993), Lee Olson & Kroeger (2001) y Byram (2002).

El método de grupo focal, fue fundamental para analizar las percepciones de los participantes sobre este tipo de competencias, ya que permitió la discusión e interacción de los aportes individuales y, posteriormente, permitió construir un concepto propio de los participantes, a través de la puesta en contraste de diferentes puntos de vista sobre el mismo tema, al igual que ver la correspondencia con la literatura previa. Sin embargo, en próximos estudios se podrían incluir algunas herramientas que permitan medir los niveles de conocimiento sobre las competencias interculturales y desarrollar análisis

Conclusión

cuantitativo que permitan contrastar el conocimiento de un directivo específico con el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes de su institución.

La medición del desarrollo de las competencias interculturales en los estudiantes que sí tuvieron movilidad internacional, permitió identificar no sólo los aportes de dichos procesos, sino que además permiten vislumbrar los beneficios de estos procesos para desarrollar capacidades fundamentales en el ámbito laboral globalizado en el que está inmerso el mundo actual y que requiere de formación de líderes globales.

Tal como se planteó, la hipótesis general de investigación, consideraba que la movilidad internacional de los estudiantes influye en el desarrollo de las competencias interculturales que caracterizan un liderazgo global. Los resultados del estudio dan soporte empírico a dicha hipótesis y permiten explorar con mayor profundidad dicho tema. Para eso se aplicó el instrumento *Intercultural Development Index*, el cual se validó previamente. Los indicadores de fiabilidad y validez del instrumento están dentro de los parámetros adecuados y, por tanto, se puede corroborar estadísticamente la hipótesis general, ilustrando como el proceso de movilidad muestra diferencias significativas en el nivel de competencias antes y después de la movilidad. También los estudios cualitativos permitieron ver cómo los estudiantes cambiaron su apreciación sobre las competencias interculturales una vez que estos regresaron de su movilidad internacional.

Al mismo tiempo, se pudo describir el perfil demográfico de los estudiantes de pregrado que participaron en experiencias de internacionalización en universidades del Ecuador en el periodo de junio 2019 a enero 2020, al descubrir que las mujeres entre 21 y 25 años son las que están más dispuestas a participar en estos programas, por iniciativa propia.

De igual forma se pudo contrastar con expertos en programas de internacionalización educativa, el nivel de correspondencia entre sus expectativas

de formación de competencias interculturales y el resultado obtenido por sus estudiantes, a través de la categorización efectuada en los grupos focales, de manera que a futuro, tengan herramientas para mejorar su gestión en la generación de liderazgo global en sus respectivas instituciones de educación superior.

Finalmente, se pudo caracterizar el concepto de competencias interculturales y su aplicación, entre los directores de programas de internacionalización de universidades del Ecuador, a través de la categorización efectuada en los grupos focales con los encargados de dichos programas.

Para la presente investigación se empleó un acercamiento metodológico mixto a partir de dos estudios, ambos con dos fases (cualitativa y cuantitativa). El primer estudio no experimental con estudios paralelos (cualitativo y cuantitativo) y el segundo bajo un diseño cuasiexperimental en términos de Campbell y Stanley (1995) con medidas *pretest* y *posttest* con un grupo *experimental* y un grupo de *control*. Los grupos focales realizados a los estudiantes fue con el ánimo obtener mayor evidencia respecto a los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa, debido a la baja muestra obtenida en dicha fase. La herramienta empleada en la fase cuantitativa fue el *Intercultural Development Index*, la cual mide la adquisición de competencias interculturales.

Aportes de la investigación

Al no existir evidencia de estudios previos que relacionen sobre la medición en la adquisición o desarrollo de las competencias interculturales en nuestro contexto, la presente investigación se considera una contribución a la teoría de los estudios sobre la internacionalización en la educación superior, al aportar con resultados relacionados al mencionado constructo.

En general, la totalidad de los estudios que analizan el desarrollo o adquisición de competencias interculturales en estudiantes universitarios han sido

Conclusión

realizadas en América del Norte y Europa. Estos resultados, aportan información relevante para la gestión de los recursos humanos en las organizaciones.

Estas aportaciones por parte de las personas involucradas con los procesos de internacionalización nos brindan mayor claridad sobre la definición del constructo de las competencias interculturales. Estos aportes darán pautas específicas a los gestores (directores y coordinadores) de los procesos de internacionalización sobre la importancia de poder medir cualitativamente los respectivos procesos en los estudiantes que participen en programas de internacionalización en las universidades del Ecuador. El uso de la Red Ecuatoriana para la Internacionalización de la Educación Superior (REIES) fue de gran relevancia para el presente estudio, ya que nos permitió obtener la información de contacto de los estudiantes de las siguientes instituciones de educación superior que participaron en programas de internacionalización: Universidad Espíritu Santo, Universidad Ecotec, Universidad Central del Ecuador, Universidad Casa Grande de Guayaquil, Universidad de Cuenca y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Esta asociatividad es de suma importancia, ya que abre la posibilidad de obtener un discurso más uniforme por parte de las instituciones de educación superior en los diferentes procesos de internacionalización que se ejecutan en la actualidad. En la literatura, no se evidenció un estudio similar en el contexto latinoamericano, por lo tanto, se sugiere que mayor énfasis debería darse en futuras investigaciones sobre las diferentes formas de medir las competencias interculturales en la mencionada región.

El contexto y país de aplicación del estudio, también contribuye al desarrollo de este tipo de investigaciones en el Ecuador, ya que la generación de conocimiento en este campo es nula. Así mismo, son muy escasos los estudios que abordan análisis de movilidad internacional desde países en vías de desarrollo hacia países desarrollados.

Dentro de las líneas de investigación del Programa de Doctorado en Ciencias de la Dirección de la Escuela de Administración de la Universidad del Rosario se encuentra la línea de Liderazgo, la cual este trabajo de investigación aporta en gran escala ya que explora la importancia que tiene la de formación de competencias interculturales y el resultado obtenido por los estudiantes de manera que tengan herramientas para mejorar su gestión de la generación de liderazgo global.

Este estudio aporta indiscutiblemente a cubrir el vacío de literatura y de estudios empíricos desde el sur hacia el norte, ya que en su gran mayoría de dichos análisis han sido efectuados desde países ubicados en el norte.

Al mismo tiempo, es el primer estudio realizado a nivel latinoamericano, dándole realce a esta investigación y donde varios aportes se darán a los representantes de las Secretarías de Educación a nivel regional en lo que respecta a los diferentes procesos de internacionalización.

Limitaciones del estudio

Se han considerado limitaciones asociadas al desarrollo de la presente investigación. Si bien se ha podido explicar algunos de los resultados, se han identificado otros que requieren mayor profundización.

La unidad de análisis seleccionada para este estudio fue definitivamente una limitante. En este caso, la investigación en su parte cuantitativa fue aplicada a los estudiantes que tuvieron movilidad internacional en el mes de junio 2019, de las 96 encuestas enviadas solo 45 fueron respondidas exitosamente. Lastimosamente la respuesta obtenida por parte de los encuestados fue baja. El tamaño de la muestra fue pequeño y, debido al alcance limitado, los resultados de esta investigación no son generalizables.

El presente estudio no abarcó la totalidad de las once Universidades del Ecuador que reportan oficialmente movilidad internacional, debida a que se

Conclusión

realizó únicamente en dos ciudades, y la convocatoria se hizo tres semanas previas a la realización cada grupo focal.

Al mismo tiempo en la aplicación del instrumento el porcentaje de respuesta fue considerablemente bajo.

En conclusión se encontró una correspondencia con la literatura en las características asociadas a las competencias interculturales, tales como tolerancia, capacidad de resolución de problemas, adaptación y capacidad para relacionarse. Teniendo en cuenta la investigación aquí presentada, y sus limitaciones, podríamos extraer algunas implicaciones para la principal problemática que se presenta: la medición de las competencias interculturales.

Futuras Investigaciones

Esta investigación y sus respectivos hallazgos también generaron algunas ideas para futuros estudios.

Finalmente, dentro de las líneas de investigación a futuro también se propone se incluya una réplica de este modelo en países vecinos ya que se mantiene una cultura similar con ellos, y de esa forma aumentar la muestra estudiada, para obtener una mejor representatividad regional.

De igual forma se debería valorar el impacto que los cursos de interculturalidad, tales como comunicación intercultural, globalización, factores culturales de negocios y relaciones internacionales entre otros, tienen en la adquisición y desarrollo de las competencias interculturales en los estudiantes universitarios.

Se debería en futuros estudios, incluir otros aspectos de los procesos de internacionalización, tales como medir el impacto de la adquisición y desarrollo de competencias interculturales a nivel de pasantías académicas por parte de docentes investigadores.

Los modelos expuestos nos hacen mover la balanza a favor de las metodologías más cualitativas, enfocados en líneas de tiempo, apuntalados con aproximaciones cuantitativas como lo son herramientas como el IDI. Se sugiere en futuros estudios emplear este tipo de metodologías ya que nos aportaría una medición más certera de cómo un estudiante adquiere dichas competencias en un programa de internacionalización a través del tiempo.

Ante todo lo expuesto, se considera que se ha abierto un importante ámbito de investigación en Ecuador que será necesario continuar analizando. El sector de la educación superior en el Ecuador es objeto de un creciente interés gubernamental y social para su modernización y transformación, donde la internacionalización pasa a ocupar un lugar predominante entre las prioridades de los directivos de estas.

6. Bibliografía

- Abdallah-Preteuille, M., & Porcher, L. (2001). *Education et communication interculturelle*. Presses universitaires de France.
- Abe, H., & Wiseman, R. L. (1983). *A cross-cultural confirmation of the dimensions of across cultures* (6th ed). MA: Allyn & Bacon.
- Adler, N. (1997). *International dimensions of organizational behavior* (3rd edition). OH: South-Western College Publishing. adulthood. Counseling Psychologist, 6(1), 26–32.
- Aguado , T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw Hill
- Aguilar Castillo, Y., & Riveros Angarita, A. (2017). La internacionalización de la educación superior: Concepto y evolución del modelo en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 41(1), 2215-2644.
- Ali, A. J., & Wisnieski, J. M. (2009). Global domination or global leadership: an analytical perspective. *Journal of International Business Disciplines*, 4(1).
- Alizadeh, S., & Chavan, M. (2016). Cultural competence dimensions and outcomes: a systematic review of the literature. *Health & social care in the community*, 24(6), 17-130.
- Alon, I., Boulanger, M., Meyers, J., & Taras, V. (2016). The development and validation of the business cultural intelligence quotient. *Cross Cultural & Strategic Management*, 23(1), 78-100.

- Álvarez Valencia, J., & Fernández Benavides, A. (2019). Using social networking sites for language learning to develop intercultural competence in language education programs. *Journal of International and Intercultural Communication*, 12(1), 23-42.
- Anderson, L. E. (1994). A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 293-328.
- Anderson, J., & Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Andrade Santamaría, J. (2015). *Dinámica Formativa Intercultural Universitaria*. Universidad de Oriente.
- Aneas, A. (2009). Competencia intercultural. En E. Soriano, *Vivir entre culturas* (pp. 151-175). La Muralla.
https://www.researchgate.net/publication/235731619_Competencia_intercultural_competencia_clave_en_las_organizaciones_actuales
- Aneas, A. (2003). Competencias interculturales transversales: un modelo para la detección de necesidades de formación. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa.
<https://www.tdx.cat/handle/10803/2343>
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. In J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler, & C. A. Schriesheim (Eds.), *International leadership symposia series. Emerging leadership vistas* (pp. 29-49). Lexington Books/D. C. Heath and Com.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.

- Bazgan, M., & Niculescu, R. (2016). Intercultural competence: a key competence of the third millennium. *Bulletin Of The Transilvania University Of Brasov*. Series VII: Social Sciences. Law, 941-52.
- Becerra, P., & Patricia, D. (2010). La globalización y el crecimiento empresarial a través de estrategias de internacionalización. *Pensamiento & Gestión*, 28, 171-195.
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/1025/645>
- Beech, S. E. (2015). International student mobility: the role of social networks. *Social & Cultural Geography*, 16(3), 332-350.
<https://doi.org/10.1080/14649365.2014.983961>
- Beechler, S., & Baltzley, D. (2008). Identifying and developing global leaders. *The Routledge companion to strategic human resource management*, (p. 410).
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NEfWVbtNGusC&oi=fnd&pg=PA410&dq=Beechler,+S.,+%26+Baltzley,+D.+\(2008\).+Identifying+and+developing+global+leaders.+The+Routledge+companion+to+strategic+human+resource+management,+410&ots=uzUTRO-Wtd&sig=0FmNaQN8OP6-gwfrSUOHB_ItLfi#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NEfWVbtNGusC&oi=fnd&pg=PA410&dq=Beechler,+S.,+%26+Baltzley,+D.+(2008).+Identifying+and+developing+global+leaders.+The+Routledge+companion+to+strategic+human+resource+management,+410&ots=uzUTRO-Wtd&sig=0FmNaQN8OP6-gwfrSUOHB_ItLfi#v=onepage&q&f=false)
- Beechler, S. and Javidan, M. (2007), "Leading with a Global Mindset", Javidan, M., Steers, R. and Hitt, M. (Ed.) *The Global Mindset (Advances in International Management, Vol. 19)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 131-169. [https://doi.org/10.1016/S1571-5027\(07\)19006-9](https://doi.org/10.1016/S1571-5027(07)19006-9)
- Bennett, M. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. M. (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-70). University Press of America.

- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience*, 2, 21-71.
- Benson, P. G. (1978). Measuring cross-cultural adjustment: The problem of criteria. *International journal of intercultural relations*, 2(1), 21-37.
- Berry, J. (1994). Acculturation and psychological adaptation. En P. B. F.J.R. Van De Vijver A.M. Bouvy, *Journeys into cross-cultural psychology* (pp. 129-141). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bird, A., & Stevens, M. J. (2013). Assessing global leadership competencies. In *Global Leadership 2e* (pp. 125-152). Routledge.
- Bird, A., Mendenhall, M., Stevens, M. J., & Oddou, G. (2010). Defining the content domain of intercultural competence for global leaders. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 810-828.
- Black, H. T., & Duhon, D. L. (2006). Assessing the impact of business study abroad programs on cultural awareness and personal development. *Journal of Education for Business*, 81(3), 140-144..
- Black, J., Morrison, A., & Gregersen, H. (1999). *Global explorers: The next generation of leaders*. Routledge.
- Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. En: Bogoya, D. y colaboradores. *Competencias y proyecto pedagógico*. Unibiblos.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons. <https://books.google.com.ec/books?>
- Bono Cabré, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/30783>

- Campbell, DT y Stanley, JC (1995). Diseños cuasiexperimentales. Campbell DT, Stanley JC. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. (pp.70-122). Amorrortú.
- Chen, G. M. (2012). The impact of new media on intercultural communication in global context.
- Braskamp, L. (2009). Internationalization in higher education: Four issues to consider. *Journal of College and Character*, 10(6), 1-7.
- Brewster, C., & Suutari, V. (2005). Global HRM: aspects of a research agenda. *Personnel Review*, 34(1), 5-21.
- Buendía Eisman, L., González Gonzáles, D., Pozo Llorente, T., & Sánchez Nuñez, C. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Revista electronica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2).
http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm
- Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (1995). Intercultural Competence and Mobility in Multinational Contexts: a European View. M.L.
- Byram, M. (1995). Intercultural Competence Vol. I. En *"Acquiring Intellectual Competence. A Review of Learning Theories"*. en L. Sercu (ed.) Intercultural Competence Vol.I.
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (2002). Becoming an intercultural mediator: A longitudinal study of residence abroad. *Journal of multilingual and multicultural development*, 23(5), 339-3

- Cano Barrios, J.; Ricardo Barreto, Carmen.; Del Pozo Serrano, Francisco. (2016) Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: Un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla. Colombia). *Revista Encuentros*. 14(02), pp. 159-174.
- Cañon Pinto, J. (2005). Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general. *Revista Colombiana de Sociología*, 105-125. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11370/12035>
- Castro, P. (1999). *La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural*. Universidad de Valladolid.
- Ceinos, M. C. (2008). Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las TIC. [Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio Minerva DA USC. <http://hdl.handle.net/10347/2486>
- Charria Ortiz, V. H., Sarsosa Prowesk, K. V., Uribe Rodríguez, A. F., López Lesmes, C. N., & Arenas Ortiz, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales: Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (28), 133-165. https://www.researchgate.net/profile/Ana_Fernanda_Urbe_Rodriguez/publication
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication yearbook*, 19(1). 353-384.
- Chen, G. M. (1997). *A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity* [ponencia]. the Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED408634>.

- Chiu, C., & Shi, Y. (2019). *Cross-Cultural Psychology: Contemporary and Perspectives* (2da. ed.). (K. D. Keith, Ed.) John Wiley & Sons Ltd.
- Coelen, R. J. (2018). *Changing Landscapes of Internationalisation of Higher Education*.
- Contreras Torres, F., Barbosa Ramírez, D., & Piñeros Espinoza, R. (2016). *Liderazgo: Antecedentes, tendencias y perspectivas de desarrollo*. Universidad del Rosario.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). The NEO personality inventory.
- Council of Europe. 2008. *White Paper on Intercultural Dialogue*. Council of Europe.
- Covert, H. H. (2011). *Undergraduate students' perceptions of developing intercultural competence during a semester abroad in Chile*. University of Florida.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K., & Isaacs, M. R. (1989). *Towards a culturally competent system of care, Volume I*, Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center: Washington, DC. <https://eric.ed.gov/?id=ED330171>
- Porma, M. (2018). *Competencias interculturales y trabajo público en comunidades indígenas: El caso de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena* [doctoral dissertation, Universidad de Concepción]. <http://administracionpublica.udec.cl/wp-content/uploads/2018/11/SEMINARIO-MARIA-IGNACIA-PORMA.pdf>
- Cushner, K. & Chang, S. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: checking our assumptions. *Intercultural*

Education, 26(3), 165-178.
<http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1040326>

Danuser, R.J., 2009. Cross-cultural leadership: The interaction of culture, values, and leadership style. Doctor of Philosophy. Oklahoma State University.
<https://hdl.handle.net/11244/6555>

Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. *Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute*, 540.
<http://hdl.voced.edu.au/10707/194830>

Davies, J. (1995). University Strategies for Internationalization in Different Institutional. En P. B. (Ed.), *Policy and Policy Implementation in Internationalization of Higher Education. EAIE Occasional*. Paper 8(pp. 3-18). European Association for International Education (EAIE).

Davis, J. C. (2009). An empirical exploration into the intercultural sensitivity of foreign student advisors in the United States: The status of the profession [Doctoral dissertation, Boston College].

De Santos, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. [Tesis doctoral en Universitat de Barcelona]. Repositorio Deposito digital Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/42452>

De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Greenwood Publishing Group.

Deardorff, D. (2004). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization at institutions of higher education in the United States [PhD Thesis. NC: Raleigh].

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K., & Arasaratnam, L. A. (2017). *Intercultural competence in international higher education. Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application*. 294-302.
- Denis, M., & Matas, M. (2002). *Entrecruzar Culturas: Competencia intercultural y estrategias didácticas*. De Boek & Larcier.
- Deters, J. (2017). *Global Leadership Talent Management : Successful Selection of Global Leadership Talents As an Integrated Process* (1era. Ed.). Emerald Publishing Limited.
- Didou Aupetit, S. (2007). *La internacionalización de la educación superior en América Latina* [ponencia]. Conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria. Córdoba.
- Don, B., & Ikeda, K. (29 de mayo de 2019). xploration of Collaborative Online International Learning: Interactional and Intercultural Competence in Technologically Mediated Education Settings. University Institucional <https://kuir.jm.kansai-u.ac.jp/dspace/bitstream/10112/16900/1/KU-1200-20190331-11.pdf>
- Donat, M., Rodríguez, C., Mollón, J., & Sanchis, M. (2018). Competencias interculturales en Educación Superior: aspecto clave para la movilidad. *Education in the knowledge Society (EKS)*, 19(1), 97-114.
- Dorfman, P. W., & Mobley, W. H. (2003). *Advances in Global Leadership* (1era. ed.). JAI Press Inc.

- Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne–czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych. *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Wyd. PTP.
- Durrant, M., & Dorius, C. (2007). Study abroad survey instruments: A comparison of survey types and experiences. *Journal of Studies in International Educatio*, 11(1), 33–53. <http://portlandstate.worldcat.org/title/study-abroad-survey-instruments-a-comparison-of-survey-types-and-experiences/>
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press
- Edwards Schachter, M., & López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 369-383. <https://core.ac.uk/download/pdf/38820729.pdf>
- Elarbi, M. F. (2018). Teaching And Assessing Intercultural Competence In EFL Teaching Context: A Model for Algerian EFL classrooms [Doctoral dissertation].
- Ellingboe, B.J. (1997). *The most frequently asked questions about internationalization*. <http://education.umn.edu/IntEduc/Int.FAQs.html>
- Ellingboe, B.J. (1998) Divisional strategies to internationalize a campus portrait: Results, resistance, and recommendations from a case study at a US university. In J.A. Mestenhauser & B.J. Ellingboe (Eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (pp. 198-228). Oryx Pres
- Ernst, C. (2000). The influence of behavioral complexity on global leadership effectiveness. [Unpublished dissertation] North Carolina State University.
- Escarbajal Frutos, A., & Leiva Olivencia, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en

- la región de Murcia (España). *Profesorado*, 21(1), 281-293.
<http://hdl.handle.net/10481/47491>
- EstEban-Guitart, M., Damián, M. J. R., & Daniel, M. R. P. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426.
- Fantini, A. E., & Fellini, F. (2012). *An essential component of intercultural communicative competence. The Routledge handbook of language and intercultural communication*, 263-292.
- Fernández, P., Vallejo, G., Livacic-Rojas, P., y Tuero, E. (2014). Validez estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en compañía de los diseños cuasi-experimentales. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30 (2), 756-771. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>
- Fillola, M. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson.
- Forsyth, B., & Maranga, K. (2015). Global Leadership Competencies and Training. *Journal of Leadership, Accountability & Ethics*, 12(5), 76–83.
http://digitalcommons.www.na-businesspress.com/JLAE/MarangaK_Web12_5_.pdf
- Fragoso, J. (2009). *Algunas reflexiones en torno al concepto de liderzgo*.
https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icea/LI_SistOrgSocMedEfec/mendoza_moheno_jessica/algunas_reflexiones.pdf
- French, W., & Bell, C. (1979). *Organizational development*. Prentice Hall.
- Gacel-Ávila, J. (1999). La política de internacionalización: estrategia de cambio institucional. *Guadalajara: Educación Global*, Número 3. Asociación Mexicana para la Educación Internacional.

- Gacel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Guadalajara: Educación Superior y Sociedad*.
- Gacel-Ávila, J. (2009). Marco teórico: Modelo de oficinas de relaciones internacionales. En R. SAFIRO, *Casos prácticos para la gestión de la internacionalización en universidad* (pp. 6-32). Oficina de Gestión de Proyectos Internacionales de la Universidad de Alicante.
- Gacel-Ávila, J. (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*.
<http://agnito.siu.edu.ar/handle/123456789/2285>
- García-Morato, M. V. (2012). *Gestión de la Diversidad Cultural en las empresas. Club de Excelencia en Sostenibilidad*.
http://seguridadlaboral.geoscopio.com/empresas/redacogediversidad/documentos/diversidad/Diversidad%20cultural%20%20en%20las%20empresas_Montserrat%20Ventosa.pdf
- Garret-Rucks, P. (2016). *Intercultural Competence in Instructed Language Learning: Bridging Theory and Practice*. Information Age Publishing.
- Gibson, A. M., & Capdeville, E. (2019). Digital Identities and Study Abroad: Teaching Intercultural Competence through Social Media Literacy. *Journal of Global Initiatives: Policy, Pedagogy, Perspective*, 14(1), 3.
- Gierke, L., Binder, N., Heckmann, M., Odağ, Ö., Leiser, A., & Kedzior, K. K. (2018). Definition of intercultural competence (IC) in undergraduate students at a private university in the USA: A mixed-methods study. *Plos ONE*, 13(4), 1-17.
- Gijón Puerta, J., & Crisol Moya, E. (2012). La Internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414.

- Goldsmith, M., Greenberg, C., Robertson, A., & Hu-Can, M. (2003). *Global leadership: The next generation*. Prentice-Hall.
https://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id=mufJCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT25&ots=34OhsGzIyJ&sig=iEupkp2GOCTRJbCrhMeXr2WbSyI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true
- Gómez-Schlaikier, S. (2009). La competencia intercultural como llave para el desarrollo del PERÚ. *Cuaderno Difusión*, 14(26).
- Gregersen, H. B., Morrison, A. J., & Black, J. S. (1998). Developing leaders for the global frontier. *MIT Sloan Management Review*, 40(1), 21.
<https://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA21276831&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=0019848X&p=AONE&w=w>
- Gudykunst, W. (1987). "Cross-Cultural Comparisons". En C. Berger, & S. H. Chaffee, *Handbook of Communication Science* (pp. 847-889). Sage.
- Gudykunst, W. (1998). Applying anxiety/uncertainty management (AUM) theory to intercultural adaptation training. *International Journal of Intercultural*, 22(2), 227-250.
- Gudykunst, W. B.; Wiseman, R. L., & Hammer, M. R. (1977). Determinants of a sojourner's attitudinal satisfaction: A path model. In B. Ruben (Ed.), *Communication yearbook*, 1, (pp. 415-425). Transaction Press.
- Guion, R. M. (1991). Personnel assessment, selection, and placement In MD Dunnette & LM Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 2,(pp. 327-398). Palo Alto.
- Gundling, E., Hogan, T., & Cvitkovich, K. (2011). *What is global leadership?: 10 key behaviors that define great global leaders*. Hachette UK.
- Guo, Q. (2019). Competency in Globalization and Intercultural Communication. En *The Wiley Handbook of Global Workplace Learning* (pp. 277-299).

- Hagar, T. (2018). Role of Reflective Knowledge in the Development of Intercultural Competence. *Journal of Intercultural Communication Research, 47*(2), 87-104.
- Hager, P., Athanasou, J. A., & Gonczi, A. (1994). *Assessment technical manual*. Australian Government Pub. Service.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis*. London: Pearson Education Limited.
- Hall, E. (1989). *El lenguaje silencioso*. Alianza Editorial.
- Hammer MR, Bennett MJ, Wiseman R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations, 27*(4), 21–43.
- Hammer, M. (1998). A measure of intercultural sensitivity. *The Intercultural*. En E. S. (Eds.), *The intercultural* (pp. 382-393). Intercultural Press.
- Hammer, M. R., & Bennett, M. (2012). The intercultural development inventory. *Student learning abroad, 115-136*.
- Hammer, M. R., Gudykunst, W.B., & Wiseman, R. L. (1978). *Dimensions of intercultural*
- Hanson, K.H., & Meyerson, J.W. (Eds.). (1995). *International challenges to American colleges and universities*. Oryx Press.
- Hawthorne, T. L., Atchison, C., & Lang Bruttig, A. (2014). Community geography as a model for international research experiences in study abroad programs. *Journal Of Geography In Higher Education, 38*(2), 219-237.
- Hayward, F.M., & Siaya, L.M. (2001). *Public experience, attitudes and knowledge: A report on two national surveys about international education*. American Council on Education.

- Hermond, D., Vairez Jr, M. R., & Tanner, T. (2018). Enhancing the Cultural Competency of Prospective Leaders via a Study Abroad Experience. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 8(1), 18-27.
- Hernandez, F., & Kose, B. W. (2012). The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' cultural competence. *Education and Urban Society*, 44(4), 512-530.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). *El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto*. In JL Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill, 15-40.
- Hernández, Y. G. (2019). New Trends in the Teaching of the Intercultural Competence as Part of the Process of Teaching Foreign Languages in the Context of Higher Education in Spain. *European Journal of Language and Literature*, 5(2), 6-12.
- Hett, E. J. (1993). *The development of an instrument to measure global-mindedness* [Doctoral dissertation, University of San Diego].
- Higher Education Funding Council for England. (2004). International student mobility, report by the Sussex Centre for Migration Research. *Sussex: University of Sussex, and the Centre for Applied Population Research*, University of Dundee.
- Hightower, C. T. (2016). *Intercultural competency and first-year students*. Christian University.

- Hoffman, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23 (6), 275-28
- Hollenbeck, G. (2001). Una estancia fortuita a través de la literatura de liderazgo global. En G. Osland, *Avances en el Liderazgo global* (pp. 15-47). Emerald Group Publishing Limited.
- Höffe, O. (2010). La tolerancia en tiempos de conflictos interculturales: reflexiones de un filósofo político. *Areté*, 22(1), 131-148.
- Huerta, J., Pérez, I., & Castellanos, A. (2000). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*.
<http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=node/124>
- Hunter, W. D. (2004). *Got global competency?*. *International Educator*, 13(2), 6.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En Pride & Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. London: Penguin Del Pino, M. (1997). *Psicología del trabajo y gestión de recursos humanos*. Ediciones Gestión 2000
- Ilie, O. A. (2019, June). The Intercultural Competence. Developing Effective Intercultural Communication Skills. In *International conference Knowledge-Based Organization* 25(2), 264-268. Sciendo.
- Instituto Cervantes. 2009. CVC. *Diccionario de términos clave de ELE*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Irigoytia, R. (2017). La globalización, los Centros de Servicios Compartidos en Argentina y el desafío de gestionar millennials.
<https://repositorio.utdt.edu/handle/utdt/11160>
- Janeiro, M. G., & Kelsey, K. D. (2012). Evaluación De Cambios en Sensibilidad Intercultural en Estudiantes Universitarios De Cuatro Instituciones

- Estadounidenses Que Participaron en El Programa De Verano De Inmersión Al Español en Puebla, México. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (19), 97–117.
- Jaquez, F. (2016). The Global Leadership Trifecta. (Cover story). *TD: Talent Development*, 70(9), 44–48.
- Javidan, M., Dorfman, P., Howell, J., & Hanges, P. (2010). *Leadership and Cultural Context: A theoretical and empirical examination based on Project GLOBE*. N. Nohria & R. Khurana (Eds.).
- Johnson JP, Lenartowicz T., Apud S. (2006). *Cross-cultural competence in international business: toward a definition and a model*. *J. Int. Bus. Stud.* 37:525–43
- Johnston, J. S., Jr., & Edelstein, R.J. (1993). *Beyond borders: Profiles in international education*. Association of American Colleges.
- Jubert, D. (2016). *Factors contributing to the intercultural competence of international school administrators: A mixed methods study*
- Karp, M. M. (2011). *How non-academic supports work: Four mechanisms for improving student outcomes* (CCRC Brief No. 54). Teachers College, Columbia University.
- Kee, V. T. S., Islam, M. Z., Said, T. F., & Sumardi, W. A. (2017). Leadership Skills And Competencies Of Global Business Leaders. *Independent Business Review*, 10(1/2), 1-20.
- Keith, K. D. (Ed.). (2019). *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Kelley, C., & Meyers, J. (1995). *CCAI: Cross-cultural adaptability inventory: Manual*. National Computer Systems, Incorporated

- Kets de Vries, M., & Florent-Treacy, E. (1999). *The new global leaders*. Jossey-Bass.
- Kets de Vries, M., Vriegnaud, P., & Florent-Tracy, E. (2004). The global leadership life inventory: Development and psychometric properties of a 360-degree feedback instrument. *International Journal of Human Resource Management*, 15(3), 475-492.
- Kezar, A. J. (2008). *Rethinking Leadership in a Complex, Multicultural, and Global Environment : New Concepts and Models for Higher Education* (1st ed). Stylus Publishing.
- Kim, Y. (1988). Contexts of Cross- Cultural Adaptation. En H. G. Chervis, *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative* (pp. 3-31). Multilingual Matters LTD .
- Kim, Y. (1992). *Intercultural communication competence: A systemsthinking view*, in. En Y. Gudykunst, *Readings on* (pp. 371-381). McGraw-Hill.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. SAGE Publications, Inc.
- King, P. M. & Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571-592.
- Klemp, G.O., Jr. (1979). Identifying, measuring and integrating competence. In P.S. Pottinger & J. Goldsmith (Eds.), *Defining and measuring competence* (pp. 41-52). Jossey-Bass.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. CBIE Research. *Canadian Bureau of International Education*, 7, 1-14.
<http://www.cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2014/01/>

- Knight, J. (1997). A shared vision? Stakeholders' perspectives on the internationalization of higher education in Canada. *Journal of Studies in International Education*, 1(1), 2744.
- Knight, J. (2005). *New Typologies for Crossborder Higher Education*. *International Higher Education*.
- Knight, K. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior*. ANUIES.
- Kobicheva, A., & Trostinskaya, I. (2019). *The Impact of X-culture Intercultural Project on Learning Experience*. In Cross-Cultural Business Conference 2019 (p. 163).
- Kuada, J. (2004). *Internationalisation of firms in developing countries: towards an integrated conceptual framework*. In International Conference on Globalization, Internationalization of Companies and Cross-cultural Management, Aalborg.
- Kwai, C. K. (2013). *Inexpensive, yet Impactful, Ideas for Internationalisation*.
- La Framboise, T., Coleman, H. L., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological bulletin*, 114(3), 395.
- Landesz, T. (2018). Authentic Leadership and Machiavellianism in Young Global Leadership. *ISM Journal of International Business*, 2(2), 39–51
- Lantz-Deaton, C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 532-550.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, coping, and appraisal*. Springer.
- Le Boterf, G. (1996). Enfoque de gestión por competencias. In Conferencia dictada para ejecutivos de recursos humanos, Sala de Eventos Telefónica, Santiago, Chile.
- Leavitt, L. (2010). Book Review: Mark E. Mendenhall, Joyce S. Osland, Allan Bird, Gary R. Oddou, and Martha L. Maznevski. *Global Leadership*

- Research, Practice and Development. Routledge, 2008. *Journal of International and Global Studies*, 1(2), 172-174.
- Lee, Y.-T., & Liao, Y. (2015). "Cultural Competence: Why It Matters and How You Can Acquire It: Multicultural Managers". *IESE Insight, Third Quarter*(26), 23-30.
- Lee Olson, C., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of studies in international education*, 5(2), 116-137
- Leiva Olivencia, J., & Almenta López, E. (2016). *Seminario Estatal de Interculturalidad y Escuela "La educación intercultural a debate"*. SICOE.
- Ley Organica de Educación Superior, LOES. (2010, 12 de octubre). Registro oficial No.298. Quito.
<https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Codi ficada.pdf>
- Lieber, E., & Weisner, T. S. (2010). Meeting the practical challenges of mixed methods research. *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 2, 559-579.
- Liégeois, J. P. (1987). Gypsies and Travellers. Socio-Cultural Data, Socio-Political Data. *Dossiers for the Intercultural Training of Teachers*. Manhattan Publishing Company.
- Lipman-Blumen, J., & Leavitt, H. (1976). *Vicarious and direct achievement patterns in*
- Lussier, R., & Achua, C. (2011). *Liderazgo: Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades* (4ta ed.). (M. Treviño Rosales, Trad.) Cengage Learning Editores, S.A. <http://www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/Enfasis-EEG/EEG-11/libro-general.pdf>

- Lustig, M. W. & Koester, J. (2009). *Intercultural competence: Interpersonal communication*
- Marga, A. (2008). *Multiculturalismo, interculturalidad y liderazgo. La educación superior en el mundo 2008: La financiación de las universidades* (pp. 114-118). Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7934/06%20%28114-118%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manterola, Carlos, & Otzen, Tamara. (2015). Experimental Studies 2nd Part: Quasi-experimental Studies. *International Journal of Morphology*, 33(1), 382-387.
- Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Massot & Feisthammel (2003). *Seguimiento de la competencia y de la formación*. Ediciones AENOR.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. IESALC-UNESCO.
- Matveev, A. (2016). *Intercultural competence in organizations: A guide for leaders, educators and players* [ebook]. Springer.
- McCall, M., & Hollenbeck, G. (2002). *Desarrollando ejecutivos globales: Las lecciones de la experiencia internacional*. Harvard Business School.
- Mendehall, M., Arnardottir, A., Oddu, G., & Burke, L. (2013). Developing Cross-Cultural Competencies in Management Education via Cognitive-Behavior Therapy. *Academy of Management Learning & Education*, 12(3), 436-451.
- Mendenhall, M., & Osland, J. (2002). An overview of the extant global leadership research. Symposium presentation, Academy of International Business,

- Puerto Rico. En J. Nunnally, & I. Bernstein, *Psychometric Theory* (3rd ed. ed.). McGraw-Hill.
- Mendenhall, M., Osland, J., Bird, A., Oddu, G., & Maznevski, M. (2008). *Global leadership: Research, practice, and development*. Routledge.
- Mendenhall, M., Osland, J., Bird, A., Oddu, G., Stevens, M., & Maznevski, M. (2017). *Liderazgo Global: investigación, práctica y desarrollo*. Routledge: Stahl Editores.
- Mendenhall, M., Reiche, B., & Osland, J. (2012). Definiendo lo "global" en el liderazgo global. *Journal of World Business*, 47(4), 493-503. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39093683/0fcfd5110d5611d83c000000.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556798469&Signature=XpEaoL%2BOMbOOs0ydGZAPIx1psxU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDefining_the_global
- Mendenhall, M., Stevens, M., Bird, A., Oddou, G., & Osland, J. (2008). Specification of the content domain of the Intercultural Effectiveness Scale. *The Kozai monograph series*, 1(2), 1-22.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas. Surgimiento y modelos*. CINTEFOR.
- Meyer, M. (1991). *Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners*», en *Mediating Languages and Cultures*, ed. D. Buttjes y M. Byram. Multilingual Matters Ltd., pp. 136-158.
- Montmollin, M. de (1983). *L'intelligence de la tâche, éléments d'ergonomie cognitive*.
- Moran, R. T., Harris, P. R., & Moran, S. (2007). *Managing cultural differences*. Routledge.

- Morley, M. J., & Cerdin, J. (2010). Intercultural competence in the international business arena. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 805-809.
- Murillo, F. (1995). La investigación española en educación intercultural. *Revista de Educación*, 305, 199-2016.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). An experience of interculturality: Student travellers abroad. *Intercultural experience and education*, 101-113.
- Nardon, L. (2017). *Working in a Multicultural World: A Guide to Developing Intercultural Competence* [ebook]. University of Toronto Press Scholarly Publishing Division.
http://ez.urosario.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=1620118&lang=es&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_Cover
- Nerida, Rey. (1999). *“Metodología de la Investigación Científica”*, Editorial San Marcos.
- Nguyen, N. T. B., & Umemoto, K. (2009). Understanding leadership for cross-cultural knowledge management. *Journal of Leadership Studies*, 2(4), 23-35.
- Odag, Ö., Wallin, H. R., & Kedzior, K. K. (2016). Definition of Intercultural Competence According to Undergraduate Students at an International University in Germany. *Journal Of Studies In International Education*, 20(2), 118-139.
- Organización Mundial del Comercio. (2017). *World Trade Report 2017*.
- Osland, J. S. (2008). Global leadership. *AIB Insights*, 8(1), 10.
- Osland, J., & Bird, A. (2015). "Global Leaders as Experts". En *Advances in Global Leadership* (pp. 123-142).

- Osland, J., Bird, A., Mendenhall, M., & Osland, A. (2006). Developing global leadership capabilities and global mindset: a review. En G. Stahl, & I. Bjorkman, *Handbook of Research in International Human Resource Management* (pp. 197-222). UK: Stahl, G.; Bjorkman, I.; https://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id=xNT9IUwmELcC&oi=fnd&pg=PA197&ots=FuBa294gzs&sig=UyPFfuNvhnyxmib0cFVt4fZMTIs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., & DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 467-486.
- Palsa, M. M. (2010). *The intercultural development of aspiring leaders at Texas A&M University* [Doctoral dissertation, Texas A&M University].
- Pedersen, P. (1994). *A handbook for Developing Multicultural Awareness*. Americans Counselling Association.
- Peña Seminario, M. (2016). Internacionalización de la Educación Superior. [Disertación, Asamblea del Sistema de Educación Superior, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil].
- Peñalva, V. A., & Sotés Elizalde, M. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* [ponencia]. XV Coloquio de Historia de IXV Coloquio de Historia de la Educación (pp. 391-401). Universidad Pública de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2964130>
- Petrick, J. A., Scherer, R. F., Brodzinski, J. D., Quinn, J. F., & Ainina, M. F. (1999). Global leadership skills and reputational capital: Intangible

- resources for sustainable competitive advantage. *Academy of Management Perspectives*, 13(1), 58-69.
- Piontkowski, U., Florack, A., Hoelker, P., & Obdržálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(1), 1-26.
- Pless, N., & Maak, T. (2010). Desarrollando líderes globales responsables. *Universia Business Review*, 58-71.
- Pope-Davis, D. B., Reynolds, A. L., Dings, J. G., & Nielson, D. (1995). Examining multicultural counseling competencies of graduate students in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26(3), 322.
- Popescu, G. H. (2013). Macroeconomics, Effective Leadership, and the Global Business Environment [article]. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, (2), 170.
- Prazeres, L. (2017). Challenging the comfort zone: self-discovery, everyday practices and international student mobility to the Global South. *Mobilities*, 12(6), 908-923.
- Puertas, M. M. (2000). Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural, en secundaria (Vol. 43). Narcea Ediciones.
- Ramos, K. (2019). An Analysis of the Intercultural Competence of International Enrollment specialists in the United States. [Doctoral dissertation].
- Ratajek, Z. (2001). Profesjonalizm współczesnego nauczyciela a możliwości zmian jego kształcenia w systemie akademickim. E. Sałata Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej. Radom.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española*. <http://www.rae.es/rae.html>

- Reiche, B., Bird, A., Mendenhall, M., & Osland, J. (2016). Contextualizing leadership: a typology of global leadership roles. *Journal of International Business Studies*, 48(5), 552-572.
- Reis, O. F. (1994). Cualificación contra competencia: debate semántico, ¿Evolución de conceptos o baza política. *Revista Europea Formación Profesional*.
- Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 48(5), 858-870
- Rodrigo, M. (2009). (In) *comunicación intercultural*. En A. García, *El diálogo* (pp. 83-118). Editum.
- Rojas-Barreto, L. (2019). The Intercultural Competence in Colombian University Teachers--Analysis of a Questionnaire. *English Language Teaching*, 12(1), 30-47.
- Romano Jr, N. C., Donovan, C., Chen, H., & Nunamaker Jr, J. F. (2003). A methodology for analyzing web-based qualitative data. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 213-246.
- Rosen, R., Digh, P., Singer, M., & Philips, C. (2000). *Global literacies: Lessons on business*. Simon & Schuster.
- Safty, A. (1999). A View on Global Leadership. *Leadership in Action*, 19(1), 1-5.
- Samovar, L. A., McDaniel, E. R., Porter, R. E., & Roy, C. S. (2017). *Communication between cultures*. Nelson Education.
- Sample, S. G. (2013). Developing Intercultural Learners Through the International Curriculum. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 554-572.
- Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, 5(26).

- Sebastián, J. (2011). *Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades*. UDUAL.
- Shallenberger, D. (2009). Education abroad for adult students. *International Educator*, 18(1), 50.
- Sheridan, E. (2005). «*International Leadership Competences for U.S. Leaders in the Era of Globalización*».
- Smith, D. G. (2015). *Diversity's promise for higher education: Making it work*. JHU Press
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. (2012). *Handbook on interpersonal competence research*. Springer Science & Business Media.
- Steuernagel, J. A. (2014). Factors that contribute to the intercultural sensitivity of school counselors in international schools: a path analysis.
- Stevens, G. (2012). A critical review of the science and Practice of competency modeling. *Human Resouce Development Review*, 12(1), 86-107.
- Story, J. S., & Barbuto, J. E. (2014). *Global mindset: A construct clarification and framework*. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 1548051811404421.
- Surian, A. (2012). Aprendizaje y competencias interculturales. *Ra Ximhai*, 8(2), 205-222. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123366009.pdf>
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Investigación Educativa*, 7 (2) <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.
- Terzuolo, E. (2018). Intercultural development in study abroad: Influence of student. *International Journal of Intercultural Relations*, 65, 86-95.
- Thompson, C., Abdul, Ch., Niles, S., Wang, W. (2019). Improving Cultural Competence and Intercultural Communications: A case study for global

management competence training and transfer. Management, Knowledge and Learning. International Conference 2019. Technology. *Innovation and Industrial Management*. May 17-19 2019.

Ting-Toomey, S. (1986). Conflict styles in black and white subjective cultures. Enk. Y. (Ed.), *Current research in interethnic communication* (pp. 245-276). Sage.

Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. Guilford.

to build cross-cultural competency: American and Chinese educational encounters. *Journal of Teaching in International Business*, 14, 4, 61–78. (Research Report No. EJ843249). Retrieved from Education Resources Information Center database: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ843249&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ843249

Tolstikov-Mast, Y. (2016). Global Folloership: The Launch of the Scholarly *Journey Advances in Global Leadership*, 107-150.

Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the Waves of Culture*. McGraw-Hill.

Tuleja, E. A. (2014). Developing Cultural Intelligence for Global Leadership Through Mindfulness. *Journal of Teaching in International Business*, 25(1), 5–24

Tyler, K. M., Wade, B. A., & Walton, T. R. (2006). *Cultural considerations in teachers' perceptions of student classroom behavior and achievement*. *Teaching and Teacher Education*, 22, 998–1005. <http://portlandstate.worldcat.org/title/cultural-considerations-in-teachers>

[perceptions-of-student-classroom-behavior-and-achievement/oclc/109461985&referer=brief_results.](https://www.uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu)

- Ulrich, D. (1997). *Human resource champions: The next agenda for adding value to HR practices*. Harvard Business School Press.
- UNESCO (2019). *Global flow of tertiary-level student*. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu>
- Van Raan, A.F. (2005). Handbook of Quantitative Science and Technology Research. Springer. Measuring Science, pp. 19– 5.
- Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, R. (2009). The Georgetown Consortium Project: Interventions for Student Learning Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18(otoño 2009), 1-75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883690.pdf>
- Vasco, C.E. (2003). *Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? Educación y Cultura*, 62, 33-41.
- Vázquez Toledo, S., Bernal Agudo, J., & Liesa, M. (2015). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 79-97.
- Von Glinow, M. A. (2001). Future issues in global leadership development. Developing global business leaders: policies, processes and innovations, 264-271.
- Wandschneider, E., Pysarchik, D. T., Sternberger, L. G., Ma, W., Acheson, K., Baltensperger, B., & Wang, F. (2015). The Forum BEVI project: Applications and implications for international, multicultural, and transformative learning. *Making Sense of Beliefs and Values: Theory, Research, and Practice*, 407.

- Wang, J. (2013). Moving towards ethnorelativism: A framework for measuring and meeting students' needs in cross-cultural business and technical communication. *Journal of Technical Writing and Communication*, 43(2), 201-218.
- Wang, Y., Li, M., & Mobley, W. H. (2011). *Advances in Global Leadership*. Emerald Group Publishing.
- Ward, C. (1988). Stress, coping and adjustment in victims of Sexual Assault: The role of psychological defense mechanisms. *Counselling Psychology Quarterly*, 1(2-3), 165-178.
- Ward, C. (1996). *Acculturation*. En D. L. (Eds.), *Handbook of* (pp. 124-147). Thousand Oaks: Sage.
- Whaley A, & Davis KE. (2007). Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: a complementary perspective. *Am. Psychol.* 62:563–74
- Williams, C. (2003). Global Leadership, Education, and Human Survival. World Futures. *The Journal of General Evolution*, 59(3/4), 301–313.
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R. & Nishida, H. (1989). *Predictors of intercultural*
- Witte, A., Sequeira, I., & Fonteyne, C. (2003). *Internationalizing the assessment criteria*
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency?. *Leadership & organization development journal*, 14(1), 29-36.
- Xiao-mei, L. I. (2019). Promoting Intercultural Competence in EFL Classroom. *Journal of Literature and Art Studies*, 9(4), 412-418.
- Yamaguchi, T. (1988). El desafío de la internacionalización: Kokusaika de Japón. *Academy of Management Executive*, 2, 33-36.

- Yeung, A. K., & Ready, D. A. (1995). Developing leadership capabilities of global corporations: A comparative study in eight nations. *Human Resource Management, 34*(4), 529-547.
- Yoon, D. & Han, S. (2018). Global Leadership Competencies and Knowledge Transfer in Korean Multinational Corporations: Self-Efficacy as a Moderator. *Social Behavior & Personality: An International Journal, 46*(7), 1143–1156.
- Zee, K. I., & Brinkmann, U. (2004). Construct validity evidence for the intercultural readiness check against the multicultural personality questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment, 12*(3), 285-290.
- Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European journal of personality, 14*(4), 291-309.

Apéndices

7. Apéndices

Apéndice A

Escalas de medición de las competencias interculturales

Autores	Escala (nombre del instrumento de medición)	Estudios Previos/contexto de aplicación	Dimensiones	Ítems	Propiedades psicométricas : validez y/o fiabilidad
Kelly & Meyers (1995)	Cross Cultural Adaptability Inventory (CCAI)	<p>1) University of Central Florida, 2004. Aplicación: Gobierno (Militar) – participantes: Alrededor de 5,000 soldados</p>	<p>Resiliencia emocional: la capacidad de lidiar con las emociones y aún mantener una perspectiva positiva de la situación Flexibilidad / apertura: es la capacidad de un individuo para tener una actitud libre de prejuicios y tener una mente abierta al considerar los pensamientos y creencias de los demás como perceptivos</p>	50	0.68-0.90
		<p>2) Indiana University of Pennsylvania, 2010. Aplicación: Educación – 236 estudiantes participantes.</p>	<p>Perceptual acuity: "la habilidad para comprender la lógica y la coherencia de otras culturas y la moderación para evitar atribuciones basadas en diferencias percibidas basadas en la propia conducta y la de los demás".</p>		
		<p>3) Carnegie Mellon University, 2014. Aplicación: Lingüísticas – 22 participantes</p>	<p>Autonomía personal, se refiere a la capacidad de un individuo de poseer una fuerte identidad personal, así como de mantener esta identidad cuando se le coloca en una nueva cultura y no sentir que debe abandonar sus creencias personales para encajar.</p>		

<p>Hunters (2004)</p>	<p>Global Competence Aptitude Assessment (GCAA);</p>	<p>1) Indiana University Bloomington, 2016. Aplicación: Educación – 2,505 participantes</p> <p>2) Texas A&M University 2016. Aplicación: Facultad deNegocios – 78 participantes.</p> <p>3)Texas A&M University 2016. Aplicación: Facultad de Ciencias Sociales y Arte– 66 participantes.</p>	<p>Capacidad intercultural: es la medida en que los individuos están abiertos a otras culturas y son flexibles en las interacciones con personas de otras culturas.</p> <p>Colaboración entre culturas: considera la capacidad de funcionar en un contexto intercultural, colaborar con personas de otras culturas y trabajar de manera efectiva dentro y entre culturas.</p> <p>Conciencia global: considera hasta qué punto los individuos conocen el mundo y también tienen conciencia del mundo en su conjunto.</p> <p>Perspectiva histórica: refleja el conocimiento y la comprensión de una persona sobre la historia de los pueblos y lugares de todo el mundo.</p> <p>Asunción de riesgos: refleja el grado en que uno está dispuesto a tomar posiciones impopulares o poco convencionales, y a cometer errores o asumir desafíos importantes, donde el éxito puede ser incierto.</p> <p>Mente abierta: se refiere a estar libre de prejuicios, así como a ser receptivo a nuevas ideas. Atención a la diversidad: refleja la conciencia de que las personas difieren de muchas maneras y si uno cree que esas diferencias merecen</p>	<p>50</p>	<p>0.82</p>
---------------------------	--	---	--	-----------	-------------

Apéndices

			respeto.		
			Conciencia de sí mismo: se refiere a poseer una autopercepción precisa, lo que implica una visión honesta y equilibrada de uno mismo, así como reconocer su lugar dentro de la sociedad o dentro de un contexto social particular.		
			Aprendizaje continuo: este factor examina cómo las personas abordan cognitivamente las diferencias culturales y el grado en que los individuos se involucran en el mundo buscando continuamente entenderse a sí mismos y aprender sobre las actividades.		
Mendenhall, Bird, Stevens, Oddou & Osland (2008)	Intercultural Effectiveness Scale (IES)	1) Carnegie Mellon University Qatar, 2017. Aplicación: Facultad de Turismo – 15 participantes 2) Adjunct Faculty, Regis University, Colorado Springs, Colorado, Estados Unidos, 2015. Aplicación: Educación – 154 participantes 3) Capella University, 2016. Aplicación: Educación – 154 participantes 4) Indiana Wesleyan University, 2015. Aplicación: Liderazgo organizacional – 66 participantes.	Compromiso interpersonal: considera que el desarrollo de relaciones interculturales positivas depende en gran medida del interés de uno en aprender sobre personas de otras culturas.	60	0.85
Zee & Oudenhoven (2000)	Multicultural Personality Questionnaire (MPQ)	1) Montclair State University, Montclair, NJ, 2007.	Resistencia: examina cómo interactuar con personas de diferentes orígenes culturales requiere un esfuerzo psicológico significativo, que a menudo produce estrés, ansiedad y, a veces, miedo. Empatía cultural: relaciona la capacidad de uno para tener empatía con personas de una cultura diferente a la	78	0.86 - 0.91

		<p>Aplicación: Facultad de Psicología. 270 estudiantes 2) Stanislava Stoyanova, 2017.</p> <p>Aplicación: Facultad de Psicología, 97 estudiantes. 3)University of Mumbai, India, 2016.</p> <p>Aplicación: Psicología, 126 estudiantes. 4)Kent State University College, 2015.</p> <p>Aplicación: Facultad de Educación, 199 estudiantes.</p>	<p>propia.</p> <p>Mentalidad abierta: el comportamiento intercultural efectivo también se basa en tener una actitud abierta a diferentes normas culturales y a personas de otras culturas. La mentalidad abierta refleja un enfoque imparcial hacia los demás.</p> <p>Estabilidad emocional: la tendencia a manejar las situaciones estresantes con calma en lugar de una respuesta efectiva es importante porque las situaciones novedosas o ambiguas pueden provocar una emoción fuerte.</p> <p>Orientación a la acción Aventura / Curiosidad</p> <p>Flexibilidad: se centra en la capacidad de una persona para ajustar planes y comportamientos fácilmente.</p> <p>Extraversión (iniciativa social): aborda la manera en que las personas se acercan a las situaciones sociales, reconociendo que el trabajo empírico ha confirmado la importancia de tomar la iniciativa y ser activo en establecer y mantener relaciones con las personas, tanto en el país como en el extranjero.</p> <p>Motivación: describe el nivel de motivación que un individuo siente por participar en la interacción intercultural.</p>		
Early & Ang (2003)	Cultural Intelligence (CQ) assessment	1)Pepperdine University, 2012. Aplicación : Facultad de Administración		20	0.70 – 0.86

		de negocios, participación de 30 estudiantes.	Cognitivo: es simplemente la profundidad y la amplitud del conocimiento que una persona posee sobre una cultura que es diferente de la suya.		
		2) Temple University Graduate Board, 2007. Aplicación : Facultad de Filosofía. Participación de 486 estudiantes.	Meta-cognición: describe la capacidad de uno de comprender el mundo que lo rodea y las experiencias que uno tiene. Esta dimensión describe la capacidad del individuo para ordenar y asignar correctamente el significado correcto a las entradas que el individuo está experimentando.		
		3) University of Minnesota, 2016. Aplicación : Escuela de Educación. Participación de 62 individuos.	Componente de comportamiento: describe la disposición que tiene una persona para involucrarse en el comportamiento de la interacción intercultural.		
		4) California State University, 2015. Aplicación : Liderazgo educacional. Participación de 108 individuos.			
		1) California State University, 2015. Aplicación: Facultad de Educación. Participación de 317 individuos.	Extraversión frente a introversión: la extraversión se caracteriza por la excitabilidad, la sociabilidad, la capacidad de hablar, la asertividad y las altas cantidades de expresividad emocional. Las personas que son altas en la extraversión son extrovertidas y tienden a ganar energía en situaciones sociales. Las personas que tienen poca extraversión (o introvertida) tienden a ser más reservadas y tienen que gastar energía en entornos sociales. Compatibilidad	44	0.79 – 0.87
Costa y McCrae (1985)	Big Five Personality Inventories	2) University of Amsterdam, 2013. Aplicación : Facultad de Ciencias y Educación. Participante 7900 individuos.			
		3) Vanderbilt			

University,
Nashville -
Southwest
University,
Chongqing,
2014.

Aplicación: Facultad de Ciencias y de Negocios. Media. Participantes 437 individuos.

4) Universidad de San Martín de Porres, Perú, 2018.

Aplicación: Facultad de Psicología. 332 participantes.

frente a antagonismo: esta dimensión de la personalidad incluye atributos como la confianza, el altruismo, la amabilidad, el afecto y otras conductas prosociales. Las personas que gozan de buena simpatía tienden a ser más cooperativas, mientras que las que son bajas en este rasgo tienden a ser más competitivas e incluso manipuladoras.

Conciencia frente a falta de dirección: las características estándar de esta dimensión incluyen altos niveles de consideración, con un buen control de los impulsos y conductas dirigidas hacia el objetivo. La alta conciencia tiende a ser organizada y consciente de los detalles.

Neuroticismo versus estabilidad emocional: es un rasgo caracterizado por la tristeza, el mal humor y la inestabilidad emocional. Las personas que son altas en este rasgo tienden a experimentar cambios de humor, ansiedad, irritabilidad y tristeza. Aquellos que son bajos en este rasgo tienden a ser más estables y emocionalmente resistentes.

Apertura frente a cercanía a la experiencia: este rasgo presenta características como la imaginación y la intuición, y aquellos que tienen este

Apéndices

			rasgo también tienden a tener una amplia gama de intereses. Las personas que son altas en este rasgo tienden a ser más aventureras y creativas. Las personas bajas en este rasgo son a menudo mucho más tradicionales y pueden tener problemas con el pensamiento abstracto.		
Reysen y Katzarska-Miller (2013)	Global Citizen Scale	<p>1) Hanze University of Applied Sciences, 2017.Aplicación:Departamento de Investigación educativa.Participación 25 individuos.</p> <p>2) Shenandoah University, 2014.Aplicación:Departamento de desarrollo humano y educativo.Participación 248 individuos.</p> <p>3)Lehigh University, 2010.Aplicación:Liderazgo educativo. Participación 109 individuos.</p>	<p>Responsabilidad social: entendida como el nivel percibido de interdependencia y preocupación social para los demás, para la sociedad y para el medio ambiente.</p> <p>Competencia global: entendido como tener una mente abierta mientras se busca activamente entender las expectativas y normas culturales de los demás y aprovechar este conocimiento para interactuar, comunicarse y trabajar de manera efectiva fuera del entorno.</p> <p>Compromiso cívico global: entendido como la demostración de acción y / o predisposición hacia el reconocimiento de los problemas de la comunidad local, estatal, nacional y global, y la respuesta a través de acciones como el voluntariado, el activismo político y la participación comunitaria.</p>	22	.69 -.62
Iowa	Global	1) Loyola	Cognitivo: se centra en el	46	0.63 – 0.75

State University	Perspective Index/Inventory (GPI)	<p>University of Chicago, 2016. Aplicación: Educación Participación de 510 individuos. 2) University of Hawai ‘iMānoa, 2012. Aplicación: Administración educativa. Participación de 470 individuos. 3) Loyola University Chicago, 2013. Aplicación: Educación. Participación 5352 individuos. 4) Fielding Graduate University, 2017. Aplicación: Educación Participación 26 individuos.</p>	<p>conocimiento (el nivel de comprensión y conciencia de otras culturas) y en el conocimiento (cómo se adquiere el conocimiento y se evalúa qué es importante saber sobre otras culturas). Intrapersonal: comprende la identidad (el nivel de autoconciencia y aceptación de su propia cultura) y el afecto (el grado de respeto y aceptación de otras culturas). Interpersonal: refleja la responsabilidad social (el nivel de preocupación y la interdependencia con los demás) y las interacciones sociales (la cantidad de participación y la sensibilidad cultural hacia los demás).</p>	54	0.86 – 0.98
Fantini y Fellini (2012)	Assessment of Intercultural Competencies (AIC)	<p>1) University of San Francisco, 2016. Aplicación: Liderazgo educativo. Participación 4846 individuos. 2) University of Wyoming, 2011. Aplicación: Educación Participación 43 individuos</p>	<p>Conocimiento: Conocer sobre una cultura. Actitudes: Definidas como adopción de actitudes interculturales. Habilidades: Se define como la adquisición de comportamientos en la situación intercultural. Conciencia crítica: se describe como la capacidad de usar perspectivas, prácticas y productos en otras culturas</p>	54	0.86 – 0.98

Apéndices

		<p>3) Western Illinois University, 2015. Aplicación: Liderazgo educacional. Participación 12500 estudiantes.</p> <p>4) Nova Southeastern University, 2015. Aplicación: Educación Participación 9 individuos.</p>			
		<p>1) University of Maryland, College Park, 2014. Aplicación: Facultad de Filosofía. Participantes 592 individuos.</p> <p>2) Morgantown, West Virginia, 2010. Aplicación: Estudios comunicacionales. Participación 92 individuos.</p>	<p>Pluralismo cultural: una apreciación de la diversidad cultural con la creencia de que cada individuo aporta algo de valor al mundo.</p> <p>Responsabilidad: una profunda preocupación personal o responsabilidad moral de las personas de todo el mundo con el deseo de mejorar las condiciones no equitativas.</p>		
Hett (1993)	Global Mindfulness Scale (GMS)	<p>3) Florida Atlantic University, 2012. Aplicación: Liderazgo Participación 408 individuos.</p> <p>4) University of North Carolina,</p>	<p>Eficacia: la creencia de que las acciones de un individuo puede hacer una diferencia.</p> <p>El centrismo global: un modo de pensar que implica considerar el mayor bien de la comunidad mundial en lugar del beneficio del propio país.</p> <p>Interconexión: apreciación y conciencia de la forma en que todas las personas de todas las naciones están</p>	30	0.90

<p>Median global</p>	<p>Intercultural Competence Assessment (INCA) Project</p>	<p>2015.Aplicación : EducaciónParticipación 102 individuos</p> <p>1) Indonesia University, 2017.Aplicación : Instituto lenguaje e investigación. Participación 4 individuos.</p> <p>2) University of Antwerp – Belgium, 2015. Aplicación:Facultad de comunicación</p> <p>3) University of Rijeka, 2016.Aplicación : Facultad de Hotelería y Turismo.Participación 120 individuos.</p> <p>4)Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2013. Aplicación: Educación.</p>	<p>conectadas</p> <p>Tolerancia de la ambigüedad: capacidad para aceptar la falta de claridad y ambigüedad y para poder tratarla de manera constructiva.</p> <p>Flexibilidad de comportamiento: capacidad de adaptar el propio comportamiento a diferentes requisitos y situaciones</p> <p>Concienciación de la comunicación: la capacidad de establecer relaciones entre las expresiones lingüísticas y los contenidos culturales, para identificar y trabajar conscientemente con varias convenciones comunicativas de socios extranjeros y para modificar de manera correspondiente las propias formas de expresión lingüísticas.</p> <p>Descubrimiento del conocimiento: capacidad para adquirir nuevos conocimientos de una cultura y prácticas culturales y la capacidad de actuar utilizando ese conocimiento, esas actitudes y esas habilidades bajo las limitaciones de la comunicación y la interacción en tiempo real.</p> <p>Respeto por otros: es la</p>	<p>0.6</p>
----------------------	---	---	--	------------

Apéndices

disposición a suspender la
incredulidad sobre otras
culturas y la creencia acerca
de la propia

Empatía: capacidad para
comprender intuitivamente
lo que piensan otras personas
y cómo se sienten en
situaciones concretas

Apéndice B

**Estudios en Institutos de Educación Superior
utilizando la Herramienta IDI**

Apéndices

Medición	Instituto/Universidad	Estudio/Contexto De Aplicación	Objetivo de la Medición	Propiedades Psicométricas: Validez Y /O Fiabilidad Pre Test
<p>Se utilizó la recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos. Se utilizó un cuestionario escrito de la encuesta, un formato estandarizado de entrevista abierta y entrevistas informales para recopilar datos de los 145 participantes. A partir de los datos, se descubrió que las amistades interculturales, la orientación de género y la ubicación aparecían como predictores destacados del nivel de ICS</p>	<p>Universidad de Minnesota, 1997</p>	<p>1) La sensibilidad intercultural y la adolescencia temprana. Aplicación Contextual: Educación primaria. Participantes: 145 individuos</p>	<p>Encontrar la comprensión de las relaciones que pueden existir entre los niveles de empatía, autoritarismo, género, contacto intercultural, adquisición de un segundo idioma y sensibilidad intercultural (ICS) en la adolescencia temprana</p>	<p>0.71 – 0.75</p>

Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).	Universidad de Minnesota/ Universidad de Notre Dame, 2002	2) Procesos de aprendizaje en la intersección de la educación ética e intercultural. Aplicación Contextual: Educación secundaria. Participantes: 71 individuos.	Medir la relación entre el desarrollo moral y el desarrollo intercultural. Centrándose en los procesos de aprendizaje y pensamiento flexible	0.92
Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).	Universidad de Minnesota / Universidad de Notre Dame, 2003	3) Razonamiento moral, desarrollo intercultural y experiencias multiculturales: relaciones y bases cognitivas. Aplicación Contextual: Instituto de desarrollo infantil. Participantes: 70 individuos.	Medir la relación entre el razonamiento moral y la sensibilidad intercultural.	0,81
Se utilizaron técnicas de codificación abierta y coincidencia de patrones para analizar los datos cualitativos. Para los datos cuantitativos, se realizaron correlaciones, pruebas t pareadas y análisis de regresión.	Universidad de Marryland, 2004	4) Evaluación del aprendizaje intercultural: El vínculo entre la duración del programa y el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Aplicación Contextual: Educación Superior.	Identificar si los estudiantes que asisten a programas en el extranjero de diferente duración desarrollan diferentes niveles de sensibilidad intercultural.	0.7378-0.8941

Apéndices

Participantes: 28 individuos.

<p>La relación entre la disposición intercultural y la competencia de comunicación intercultural de los estudiantes de farmacia se evaluó mediante una breve intervención educativa en forma de juego de roles y un diseño experimental pretest-posttest.</p>	<p>Universidad de Mississippi, 2004</p>	<p>5) Disposición intercultural y competencia comunicativa de futuros farmacéuticos.</p> <p>Aplicación Contextual: Farmacéutica. Participantes: 141 individuos.</p>	<p>Determinar la influencia de una intervención educativa en la disposición intercultural de los estudiantes de farmacia y la competencia comunicativa percibida.</p>	<p>0.555</p>
<p>La sensibilidad a la comunicación intercultural y el multiculturalismo como predictores significativos reduciendo el etnocentrismo de los individuos</p>	<p>Universidad del Pacifico, 2008</p>	<p>6) Superar el etnocentrismo mediante el desarrollo de la sensibilidad de la comunicación intercultural y el multiculturalismo.</p> <p>Aplicación Contextual: Departamento de Comunicación. Participantes: 419 individuos.</p>	<p>La sensibilidad a la comunicación y el multiculturalismo es una medida posible para superar el etnocentrismo. y reducir los conflictos entre interacciones intergrupales?</p>	<p>0.88</p>

<p>Se empleó una regresión lineal para analizar las relaciones entre las puntuaciones en la IDI. y veintitrés variables independientes generadas por el instrumento de encuesta en línea.</p>	<p>Boston College, Lynch School of Education, 2009</p>	<p>7) Una exploración empírica de la sensibilidad intercultural de asesores de estudiantes extranjeros en los Estados Unidos.</p> <p>Aplicación Contextual: Educación de la Administración y Educación Superior. Participantes: 300 individuos.</p>	<p>La orientación de un individuo hacia las diferencias culturales en términos de Milton Bennett's, 1993.</p>	<p>0,8441</p>
<p>Escala de medición del Intercultural development Inventory</p>	<p>Universidad James Madison, Universidad de North Dakota, 2009</p>	<p>8) Competencia intercultural de estudiantes de programas de estudio en el extranjero.</p> <p>Aplicación Contextual: Comunicación y sensibilidad intercultural. Participantes: 157 individuos.</p>	<p>Este estudio investiga varias de las posibles influencias interculturales de un semestre en el extranjero para estudiantes de los Estados Unidos</p>	<p>NA</p>
<p>Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).</p>	<p>Universidad de Minnesota, 2009</p>	<p>9) Desarrollando la competencia intercultural de los docentes de los Estados Unidos: ¿El desarrollo profesional</p>	<p>Este estudio pretende comprender el alcance del cambio. en la competencia intercultural de los educadores en un distrito urbano que ha implementado un</p>	<p>0,66 – 0,82</p>

Apéndices

		<p>importa? Aplicación Contextual: Política educativa y administración. Participantes: 86 individuos.</p>	<p>Iniciativa intercultural basada en el modelo de desarrollo intercultural de Bennett.</p>	
<p>Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).</p>	<p>Instituto de Educacion de Hong Kong, 2009</p>	<p>10) Dimensiones de la diversidad: desafíos para los docentes de secundaria con implicaciones para la formación docente intercultural. Aplicación Contextual: Psicología. Participantes: 386 individuos.</p>	<p>Determinar el nivel de sensibilidad intercultural de los maestros de escuela de la a secundaria de Hong Kong.</p>	<p>0.8832</p>
<p>Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).</p>	<p>Universidad de Minnesota, 2009</p>	<p>11) Enseñar hacia una cosmovisión etnorelativa a través de estudios de psicología en el extranjero. Aplicación Contextual: Psicología. Participantes: 45 individuos.</p>	<p>Evaluar la eficacia de la pedagogía intercultural que integra la psicología y el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural utilizando el Inventario de Desarrollo Intercultural</p>	<p>0.8978 G1 1.0287 G2 0.9177 G3</p>

Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).	Universidad China de Hong Kong, 2009	12) Aprendizaje intercultural en estancias de corta duración. Aplicación Contextual: Psicología. Participantes: 14 individuos.	Medir su sensibilidad intercultural después de la preparación antes de la estadía y después de la estadía en estudiantes de intercambios de corta duración.	0.8643
Análisis de datos a través del Intercultural Development Inventory (IDI). Posteriormente análisis mediante un programa de software estadístico (SPSS) y cálculo de las correlaciones estadísticas y el análisis multivariado de la varianza (MANOVA).	Universidad Texas A&M, 2010	13) El desarrollo intercultural de los aspirantes a líderes. Aplicación Contextual: Educación Filosofía. Participantes: 37 individuos.	Medir las orientaciones hacia las diferencias culturales de tres grupos de estudiantes aspirantes, el Cuerpo de Líderes de Cadetes, los Líderes de Diversidad de Pares y los Líderes de Tsunami Fulbright .	0,80
Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).	Universidad de Puebla / Universidad del Estado de Oklahoma 2012	14) Prediciendo Sensibilidad Intercultural Usando variables demográficas. Entre el colegio de estudiantes de pregrado de agricultura. Aplicación Contextual: Educación Superior.	Apunta a recomendaciones para el cambio, desde una perspectiva de capacitación de desarrollo, para alentar a los estudiantes a ser efectivos en sus relaciones interculturales.	0.8643

Apéndices

		Participantes: 156 individuos.		
Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).	Universidad Commonwealth de Virginia, 2013	15) Tecnologías emergentes integrando la competencia intercultural en el aprendizaje de idiomas a través de la tecnología.	Analizar el enfoque más común para brindar experiencia intercultural y aprender a los estudiantes a través de la tele colaboración.	N/A
		Aplicación Contextual: Tecnología. Participantes: 64 individuos.		
Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).	Universidad de Bethel, 2013	16) La oración meditativa y la competencia intercultural: empíricas	Medir la relación entre la oración meditativa y la competencia intercultural con la gratitud disposicional y la diferenciación del yo como variables mediadoras.	0,92
		Prueba de un modelo basado en la diferenciación. Aplicación Contextual: Meditación. Participantes: 138 individuos.		
Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).	Universidad del Norte de Florida, 2013	17) Competencia intercultural en docentes, estudiantes de educación, pasantes y alumnos.	El objetivo principal fue evaluar las ganancias interculturales en el aula como resultado de las experiencias de campo inmersivo durante el programa de formación docente. Un objetivo secundario era documentar cómo los maestros	0,639
		Aplicación Contextual: Educación. Participantes:		

		141 individuos	percibían, experimentaban y reflexionaban sobre la experiencia docente de sus alumnos.	
N El modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural, un modelo de progresión de seis etapas que describe cómo los individuos interpretan su experiencia con las diferencias culturales.	Universidad de Minnesota, 2014	18) Sensibilidad intercultural de los consejeros escolares en escuelas internacionales. Aplicación Contextual: Educación. Participantes: 334 individuos.	Identificar los factores personales y profesionales que influyen en la sensibilidad intercultural.	0,84 – 0,90
Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).	Universidad de Virginia, 2014	19) Desarrollando un currículo global en una escuela de enfermería. Aplicación Contextual: Escuela de Enfermería. Participantes: 157 individuos.	desarrollar un plan de estudios global en el campus de una escuela de enfermería	N/A
La fase uno incluyó la administración inicial del Intercultural Development Inventory (IDI) durante un período de dos años con el análisis de los resultados de la prueba	Universidad de Lourders, 2014	20) Utilizando el Inventario de Desarrollo Intercultural para desarrollar competencias interculturales. Aplicación Contextual:	El propósito de este estudio fue evaluar la competencia cultural de los estudiantes, profesores y personal de un pequeño colegio universitario de enfermería del Medio Oeste. .	0,66 – 0,82

Apéndices

<p>previa. La fase dos incluye la implementación de intervenciones de desarrollo cultural con una encuesta IDI posterior a la prueba y se encuentra actualmente en proceso.</p>		<p>College of Nursing. Participantes: 314 individuos.</p>		
<p>Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).</p>	<p>Universidad de Wesleyan / Universidad de Brunel, 2014</p>	<p>21) Desarrollo y Validación de la Intercultural Wesleyana. Escala de competencia (WICS): Una herramienta para medir el impacto de las experiencias de estudio en el extranjero. Aplicación Contextual: Educación Superior. Participantes: 127 individuos.</p>	<p>Medir el desarrollo de la competencia intercultural en las universidades de artes liberales de los Estados Unidos.</p>	<p>0,71 – 0,75</p>
<p>Se realizó un modelo explicativo secuencial de investigación de métodos mixtos. Los datos cuantitativos se derivaron del Intercultural</p>	<p>Universidad de Minnesota, 2016</p>	<p>22) Competencia intercultural de los administradores escolares internacionales. Aplicación Contextual:</p>	<p>Evaluar la competencia intercultural de los administradores escolares internacionales y determinar si existen diferencias en los factores demográficos y de fondo específicos</p>	<p>0,5</p>

development Inventory (IDI, Hammer, 2011), mientras que los datos cualitativos se derivaron de entrevistas semiestructuradas con individuos seleccionados que tomaron la IDI		Educación. Participantes: 260 individuos. (Consejeros escolares).		
Análisis de datos pre y post test del Intercultural Development Inventory (IDI).	Universidad Americana, The School of International Service, 2016	23) Medición de la sensibilidad intercultural: The intercultural development inventory. Aplicación Contextual: Instituto de Comunicación Intercultural. Participantes: 226 individuos.	Medir la importancia de la competencia intercultural en contextos tanto globales como domésticos.	0,8441
El Intercultural development Inventory (IDI) y una encuesta diseñada localmente se utilizaron para evaluar la competencia intercultural de los estudiantes y para explorar sus experiencias interculturales durante siete meses	Universidad de Bradford, 2016	24) Internacionalización y desarrollo de las competencias interculturales de los estudiantes. Aplicación Contextual: Psicología. Participantes: 122 individuos.	Examinar hasta qué punto una cohorte de estudiantes de primer año en el Reino Unido y en otros países que estudian en un campus diverso internacional desarrollaba una competencia intercultural.	0,9048

Apéndices

Mediante evaluaciones cuantitativas y cualitativas de métodos mixtos. A través de la capacitación en una actividad de capacitación docente, el punto de partida fue la administración del Intercultural development inventory (IDI) para evaluar el IC. Más tarde, se llevó a cabo un grupo de discusión para reflexionar sobre los resultados de la evaluación y discutir las prácticas educativas frente a la diversidad cultural.	Universitat Autònoma de Barcelona, 2018	25) Competencia intercultural de los profesores: ¿Un requisito o una opción en un aula culturalmente diversa? Aplicación Contextual: Psicología. Participantes: 498 individuos.	Medir el desarrollo de la competencia intercultural (IC) en maestros de escuela primaria en Cataluña, España	0.964
--	---	---	--	-------

Apéndice C

**Certificado de Participación seminario IDI en
Portland, Oregon Mayo 2019**



Apéndice D

Validación de instrumento utilizado

Appendix A: Correlation results for Total score and Subscores

Table A1: Education Total Score and Subscore correlations

	PO	DO	Denial	POL	Min	ACC	ADA
Perceived Orientation (PO)	1						
Developmental Orientation (DO)	0.960	1					
Denial (DEN)	0.603	0.661	1				
Polarization (POL)	0.767	0.891	0.541	1			
Minimization (MIN)	0.588	0.518	0.121	0.170	1		
Acceptance (ACC)	0.400	0.211	0.132	0.047	0.063	1	
Adaption (ADA)	0.294	0.075	0.074	-0.081	-0.071	0.526	1

Table A2: Organization Total Score and Subscore correlations

	PO	DO	DEN	POL	MIN	ACC	ADA
Perceived Orientation (PO)	1						
Developmental Orientation (DO)	0.952	1					
Denial (DEN)	0.57	0.638	1				
Polarization (POL)	0.714	0.868	0.512	1			
Minimization (MIN)	0.613	0.534	0.139	0.135	1		
Acceptance (ACC)	0.408	0.188	0.093	-0.022	0.108	1	
Adaption (ADA)	0.315	0.074	0.048	-0.102	-0.054	0.554	1

Appendix B: Correlation of IDI Items to Total scores

Table B1: Education Data, Correlations of Items to Total Scores

Correlations				Correlations		
	PO	DO			PO	DO
i1	-0.214	-0.232		i26	-0.243	-0.259
i2	-0.131	-0.158		i27	-0.448	-0.471
i3	0.266	0.136		i28	-0.497	-0.588
i4	0.121	-0.002		i29	-0.410	-0.497
i5	0.288	0.149		i30	-0.256	-0.207
i6	-0.390	-0.474		i31	-0.442	-0.512
i7	-0.355	-0.298		i32	0.261	0.120
i8	-0.371	-0.362		i33	-0.409	-0.490
i9	0.073	-0.025		i34	-0.486	-0.556
i10	-0.199	-0.207		i35	-0.435	-0.481
i11	0.158	0.018		i36	-0.338	-0.287
i12	0.305	0.165		i37	-0.381	-0.452
i13	0.089	-0.039		i38	-0.294	-0.338
i14	0.180	0.064		i39	-0.458	-0.536
i15	-0.389	-0.442		i40	-0.461	-0.497
i16	-0.407	-0.359		i41	-0.447	-0.385
i17	-0.399	-0.439		i42	-0.425	-0.496
i18	-0.477	-0.538		i43	-0.380	-0.418
i19	0.174	0.050		i44	-0.468	-0.559
i20	-0.218	-0.230		i45	-0.387	-0.338
i21	0.288	0.159		i46	-0.244	-0.212
i22	-0.451	-0.492		i47	0.313	0.169
i23	0.272	0.140		i48	-0.425	-0.471
i24	-0.431	-0.504		i49	-0.412	-0.390
i25	-0.270	-0.273		i50	0.218	0.058

Appendix E: Confirmatory Factor analysis for Education

Education, 50,000 respondents, all items included

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	100	143164.473	935	.000	153.117
Saturated model	1035	.000	0		
Independence model	45	601402.628	990	.000	607.477

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.072	.846	.830	.764
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.201	.440	.415	.421

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.762	.748	.763	.749	.763
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.944	.720	.721
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	142229.473	140989.924	143475.310
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	600412.628	597865.645	602965.889

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	2.863	2.845	2.820	2.870
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	12.028	12.008	11.958	12.060

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.055	.055	.055	.000
Independence model	.110	.110	.110	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	143364.473	143364.657	144246.451	144346.451
Saturated model	2070.000	2071.906	11198.471	12233.471
Independence model	601492.628	601492.711	601889.518	601934.518

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	2.867	2.843	2.892	2.867
Saturated model	.041	.041	.041	.041
Independence model	12.030	11.979	12.081	12.030

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	352	363
Independence model	89	92

Apéndice E

Resolución de Comité de Ética en Investigación de la Universidad del Rosario y Modelo de Consentimiento Informado

 <p>Universidad del Rosario</p>	<p>COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL ROSARIO SALA DE CIENCIAS SOCIALES</p>
<p><u>MIEMBROS</u></p>	<p>DVQ005 256-CS152</p>
<p>JHANA ROCIO BERNAL CAMARGO ABOGADA; ESP. DERECHOS HUMANOS; PhD BIOTICA Y BOURJIDICA- PRESIDENTE</p> <p>JUAN GUILLERMO PÉREZ CARRERO MÉDICO, BIOTICISTA - SECRETARIO TÉCNICO</p> <p>CLAUDIA MARGARITA CORTES GARCIA ANTRÓPOLOGA; WSc SALUD PÚBLICA; PhD SALUD PÚBLICA</p> <p>DAVID HERNANDO BARBOSA RAMÍREZ MÉDICO; ABOGADO; DOCTOR EN CIENCIAS DE LA DIRECCIÓN</p> <p>FRANKLIN GIOVANNI SOLER ESPARRAGODA PSICÓLOGO; WSc BIOTICA; MSc PSICOLOGÍA.</p> <p>JUSTAVO ADOLFO ESGUERRA PÉREZ, PSICÓLOGO; ESP SALUD OCUPACIONAL; MSc EDUCACIÓN</p> <p>JUAN THOMAS ORDOÑEZ ROTH ANTRÓPOLOGO; MSc VITROPOLOGÍA; PhD ANTRÓPOLOGÍA-MÉDICA</p> <p>JULIAN DAVID CORTES SANCHEZ ADMINISTRADOR DE NEGOCIOS INTERNACIONALES; MSc ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS SOBRE DESARROLLO</p> <p>SANTIAGO IGNACIO SAUTUA INGENIERO EN ECONOMÍA; MSc EN ECONOMÍA, PhD EN ECONOMÍA</p> <p>RUBÉN IGNACIO SÁNCHEZ DAVID INGENIERO EN SOCIOLOGÍA; PhD EN CIENCIAS ECONÓMICAS</p> <p>MIRTHA ISABEL BAUTISTA DUEÑAS LÍDER ADMINISTRATIVA</p>	<p>Bogotá D. C., 26 de septiembre de 2019</p> <p>Doctor ISIDRO FIERRO Investigador Principal Estudio: "Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador". Bogotá, D. C.</p> <p>Apreciado investigador:</p> <p>El día 18 de septiembre de 2019 se realizó sesión en el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Rosario (CEI-UR) para la evaluación de los aspectos éticos de la segunda versión de su proyecto de investigación. Asistieron los siguientes miembros que cumplen el quorum mínimo deliberativo de cinco personas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Diana Rocio Bernal, Presidente• Juan Guillermo Pérez, Secretario Técnico• Claudia Margarita Cortes• Gustavo Adolfo Esguerra• Santiago Ignacio Sautua• Rubén Ignacio Sánchez• Franklin Giovanni Soler• Thomas Ordoñez• Julian David Cortes• David Hernando Barbosa
	<p>Luego de su revisión el CEI-UR APRUEBA el protocolo en referencia.</p> <p>Por favor tenga en cuenta las siguientes observaciones antes de ejecutar el proyecto de investigación</p> <ol style="list-style-type: none">1. Durante la sesión, el investigador explicó con mayor detalle los procedimientos a realizar en el proyecto.2. El proyecto de investigación es de riesgo bajo.3. Se recomienda hacer anónimos los datos que se recopilen para el proyecto.
<p>Carrera 7 12b-41 oficina 402 –Bogotá Teléfono: 2970200 Ext. 3295 E-mail: comite.etica@urosario.edu.co</p>	<p>DVQ005 256-CS152 Página 1 de 2</p>

MIEMBROS

DIANA ROCIO BERNAL CAMARGO
ABOGADA; ESP. DERECHOS HUMANOS; PhD BIOÉTICA Y
BIOMÉDICA- PRESIDENTE

JUAN GUILLERMO PÉREZ CARRERO
MÉDICO, BIOTECNISTA - SECRETARIO TÉCNICO

LAUDIA MARGARITA CORTES GARCIA ANTRÓPOLOGA;
MSc SALUD PÚBLICA; PhD SALUD PÚBLICA

DAVID HERNANDO BARBOSA RAMÍREZ
MÉDICO; ABOGADO; DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
DIRECCIÓN

FRANKLIN GIOVANNI SOLER ESPARRAGOZA PSICÓLOGO;
MSc BIOÉTICA; MSc PSICOLOGÍA.

JUSTAVO ADOLFO ESGUERRA PÉREZ, PSICÓLOGO; ESP
SALUD OCUPACIONAL; MSc EDUCACIÓN

JUAN THOMAS ORDÓNEZ ROTH ANTRÓPOLOGO; MSc
ANTROPOLOGÍA; PhD ANTRÓPOLOGÍA MÉDICA

JUAN DAVID CORTES SANCHEZ
ADMINISTRADOR DE NEGOCIOS INTERNACIONALES; MSc
ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS SOBRE DESARROLLO

SANTIAGO IGNACIO SAUTUA
INGENIERO EN ECONOMÍA; MSc EN ECONOMÍA, PhD EN
ECONOMÍA

RUBÉN IGNACIO SÁNCHEZ DAVID
INGENIERO EN SOCIOLOGÍA; PhD EN CIENCIAS
ECONÓMICAS

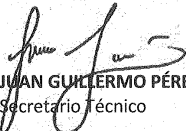
MARTHA ISABEL BAUTISTA DUEÑAS
AUXILIAR ADMINISTRATIVA



Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2019

Agradecemos revise estas observaciones y nos envíe una respuesta, ya sea con modificaciones al proyecto o con nuevas consideraciones por parte de su equipo de investigación. Le pedimos el favor de resaltar los cambios en la nueva versión del documento.

Cordialmente,



JUAN GUILLERMO PÉREZ MD, MSc
Secretario Técnico



c.c. Archivo
Proyectó: Martha Isabel Bautista

Este comité se rige por los lineamientos jurídicos y éticos del país a través de las resoluciones 8430 de 1993 y 2378 de 2008 del Ministerio de Salud y Protección Social. Igualmente, se siguen los acuerdos contemplados en la declaración de Helsinki (Fortaleza, Brasil 2013) y de la Conferencia Internacional de Armonización para las Buenas Prácticas Clínicas. Recuerde visitar nuestra página web, en donde encontrará información actualizada de los procedimientos del Comité de Ética en Investigación de la Universidad del Rosario, así como cursos en ética de la investigación de acceso libre. <https://www.urosario.edu.co/Investigacion/Soporte-a-la-Investigacion/Comite-de-etica-en-Investigacion/#id-tabs>

ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN “Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador.”

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

- Por favor, lea cuidadosamente esta información sobre el estudio de investigación titulado “Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador”.
- Siéntase en completa libertad de preguntar al personal del estudio todo aquello que no entienda.
- Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea participar del estudio. En caso afirmativo, deberá firmar este documento y recibirá una copia.

DESCRIPCIÓN GENERAL

Para el presente estudio, el problema de investigación enuncia lo siguiente:

“No hay evidencia suficiente del efecto que tienen los programas de internacionalización en la adquisición de competencias interculturales que coadyuve al desarrollo de liderazgo global”. De igual forma la investigación hallada ha estado más centrada en estudiar el efecto que tiene para los estudiantes universitarios de países desarrollados venir a países en vías de desarrollo, surgen la siguiente pregunta de investigación:

En el marco del Liderazgo Global:

¿Cómo incide la movilidad en la adquisición de competencias interculturales en estudiantes universitarios? La solución a este

Documento de Consentimiento Informado Página 1 de 5. Versión 1. Fecha: Julio 19 2019



interrogante, coadyuvara en la formación de liderazgo global y en la efectividad de la gestión de los programas de internacionalización de las universidades ecuatorianas. Dichos conocimiento podrán ser transferidos a países en vías de desarrollo.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo central de la presente investigación es evaluar la incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios.

¿POR QUÉ FUE USTED ELEGIDO PARA PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO?

Estudiantes que han sido seleccionados a participar en programas de movilidad estudiantil. Al mismo tiempo, el grupo de control serán estudiantes que no tendrán esta movilidad.

RIESGOS Y BENEFICIOS

No existen riesgo alguno el participar en esta encuesta.

¿COMO SERÁ LA PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO?

“Su participación requiere de los siguientes procedimientos, que usted podrá libremente aceptar o rechazar:

1. Se le contactara verbalmente previo a enviársele la encuesta de forma online.
2. En su correo electrónico recibirá la encuesta denominada *IDI assessment* test, que consta de 50 preguntas en idioma español, con una duración de 20 minutos.



GARANTÍAS DE SU PARTICIPACIÓN

“Participar en el estudio no tiene ningún costo. Los procedimientos y exámenes que se le practiquen en este estudio tampoco tendrán costo.

Ni usted, ni otra persona involucrada en el estudio, recibirá beneficios políticos, económicos o laborales como compensación por su participación.

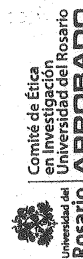
Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento del estudio si usted así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información que usted brinda no sea utilizada por los investigadores, lo podrá comunicar y respetaremos su decisión.”

MANEJO DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

“La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente.

Toda la información que se obtenga de este estudio de investigación se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta. Los investigadores de este estudio son los únicos autorizados para acceder a los datos que usted suministre.

Le informaremos de los resultados obtenidos en el estudio. También podrá contactar al personal del estudio e informarnos cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento.”



ACEPTACIÓN

Por favor marque con una "X" en caso que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a los investigadores del estudio	Acepto	No
"Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador" para:		acepto
<ul style="list-style-type: none">Realizar los procedimientos descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación		
<ul style="list-style-type: none">Comunicarse conmigo para hacer los seguimientos requeridos por el estudio		
<ul style="list-style-type: none">Comunicarse conmigo para invitarme a participar de otros estudios de investigación		



Participante



Nombre Cédula Firma Día/Mes/Año

ESPACIO RESERVADO PARA EL INVESTIGADOR

En nombre del estudio “Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador”, me comprometo a guardar la identidad de _____ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado de todas las pruebas realizadas y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar los resultados de esta evaluación de acuerdo a las normas para la realización de investigación en Colombia y la ley para la protección de datos personales (Ley estatutaria 1581 de 2012).

Nombre: _____

Documento de Identidad No. _____

Firma: _____

Fecha (día/mes/año) ____/____/____

¿INFORMACIÓN O PREGUNTAS ADICIONALES?

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a:

Isidro Fierro, Investigador principal.

Calle 200 & Autopista Norte. Sede Norte Universidad Rosario
+593 994885710



Apéndice F

Transcripción de grupo focal en la ciudad de Guayaquil

Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador

Cuadro 1.-

Investigador: Isidro Fierro

Informantes: Directores/coordinadores oficinas de relaciones Internacionales de las Universidades de la Costa, Ecuador

Fecha: Guayaquil, Viernes 12 de Abril 2019

Cód.	S	Texto Protocolar
1	Inv	<i>1.- ¿Desde su experiencia y conocimiento como encargados de las oficinas de internacionalización de las universidades cuales son los aspectos que definen / conceptualizan a las competencias interculturales? Explique</i>
2		
3		
4		
5		<i>“Es la capacidad de poder aceptar, entender, respetar y apreciar otras culturas. Del mismo modo, transmitir tu cultura y autodefinirse con empatía de tal forma que en la interacción con otras culturas este conocimiento permita comprender y anticiparse a la resolución de problemas o conflictos con la finalidad de influir en el desarrollo de destrezas profesionales en un mundo globalizado.</i>
6		
7		
8		
9		
10		
11	Inf.	<i>Desarrollar habilidades y empatía para responder a situaciones complejas. Es la capacidad de tener empatía y ponerse en el lugar de esa persona. Es la capacidad de autoreconocimiento lo que implica entenderse a sí mismo para aceptar a la persona que está al frente (de otra cultura).</i>
12		
13		
14		
15		
16		
17		<i>El Informante 1 del grupo 2 menciona “La base de todo es el respeto ya que antes se mencionaba la tolerancia pero hoy en día hay que respetar y hacerlo valer como legítimo</i>
18		
19		

20		sin importar cuan diferente sea”, Menciona además que hay
21		que aceptar estas diferencias y llegar a aprender de ellas
22		antes de juzgarlas. Al mismo tiempo se menciona que es
23	Inv	una predisposición a entender y aceptar una situación”. Al
24		mismo tiempo es aceptar y tolerar estas diferencias,
25		llegando a aprender de ellas antes de juzgarlas.
26		<i>2.-¿Desde su criterio cuál es el efecto de los procesos de</i>
27		<i>internacionalización sobre la formación de competencias</i>
28		<i>interculturales en los estudiantes de pregrado que</i>
29	Inf	<i>participan en experiencias de internacionalización en</i>
30		<i>universidades de Ecuador?</i>
31		El mayor efecto que puede causar es salir de la zona de
32		confort, valoran lo diverso. El proceso de
33		internacionalización influye en los estudiantes
34		positivamente en diversas aptitudes, por ejemplo:
35		incremento de valores como responsabilidad y puntualidad.
36		El estudiante llega más responsable y con una visión
37		diferente a la que tenía antes de salir desde una perspectiva
38		de patriotismo y emprendimiento. La responsabilidad que
39		ha adquirido le permite forjar una actitud de ser agente de
40		cambio captando ideas que pueda implementar en el país
41		aun cuando el sistema podría no permitírsele siendo muy
42		crítico y reflexivo. Además se libera de prejuicios y cambia
43		de percepción gracias a otras realidades, aprecian
44		diversidad. Se dan cuenta de que son capaces de que
45		pueden hacer cosas que antes no se imaginaban, se tornan
46		más responsables. Aprecian la diversidad y la potencian.
47		También es importante mencionar que estas competencias
48		no solo se desarrollan con la salida al exterior sino también
49		a través de procesos de internacionalización <i>in-house</i> con
50		estudiantes y profesores extranjeros en universidades
51		ecuatorianas. Se permite romper paradigmas y aplicar
2		soluciones prácticas a las distintas áreas de estudios donde
53		se desenvuelven ya que traen ideas de estos países y las
54	Inv	ajustan a nuestra realidad.
55		<i>3.- ¿Desde su experiencia cuáles son las competencias</i>
56		<i>interculturales que se forman en los estudiantes que Sí han</i>
57		<i>participado en procesos de internacionalización en</i>
58		<i>comparación con los que No las han realizado?</i>
59		Las competencias interculturales que se forman en
60	Inf	estudiantes que han participado en procesos de
61		internacionalización respecto a los que no las han realizado
62		radican en la mayor capacidad de resolver problemas y
63		trabajar en equipos multiculturales e interdisciplinarios con
64		una mayor apertura al cambio. Esta experiencia además
65		cambia la forma en que se estudia pues, la competencia
66		académica hace que el estudiante recurra a otros métodos
67		para autosuperarse como la lectura dejando de lado
68		herramientas con poca importancia haciendo para el

69 profesor una clase más dinámica. Informante 1 menciona
70 que hay 2 criterios validos por mencionar: “El hecho de que
71 un estudiante decida no salir no significa que no podrá
72 adquirir estas competencias si no más bien que las podrá
73 adquirir en un proceso más lento y que se ostenta en el
74 desarrollo de habilidades profesionales en el ámbito
75 laboral”. Así mismo, realizar un intercambio no garantiza a
76 los estudiantes desarrollar las competencias interculturales
77 si no se adentran en el proceso en la forma que se requiere.
78 El informante 2 menciona que trató de ver las diferencias
79 entre el que puede salir con el que no desea salir y llega a la
80 conclusión de que una persona que por una situación
81 personal no desea salir simplemente no podrá desarrollar
82 las capacidades mencionadas o lo aprenderá un poco más
83 lento o más difícil a diferencia de quien si salió. Las
contribuciones son mucho más fuertes en el estudiante que
si salió.

Fotos del grupo focal de directores de internacionalización de Universidades de la Costa. Guayaquil



Apéndice G

Transcripción de grupo focal en la ciudad de Quito

Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador

Cuadro 1.-

Investigador: Isidro Fierro

Informantes: Directores/coordinadores oficinas de relaciones Internacionales de las Universidades de la Sierra y Amazonia, Ecuador

Fecha: Quito, Jueves 25 de Abril 2019

Cód.	S	Texto Protocolar
1	Inv	<i>1.- ¿Desde su experiencia y conocimiento como encargados de las oficinas de internacionalización de las universidades cuales son los aspectos que definen / conceptualizan a las competencias interculturales? Explique</i>
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11	Inf.	El ser más cautos, curiosos, tener inteligencia emocional. Los aspectos que definen a las competencias interculturales van a depender de la experiencia internacional que se tenga. Es una persona que tiene curiosidades e intereses por llegar a conocer aquello que es diferente de ellos y no solo aguantar el interés genuino en conocer nuevas personas y culturas. Luego viene el respeto y la tolerancia pero yendo un poco más allá. El informante menciona además que es tolerar un nivel de incertidumbre alto pues no controla ni domina lo que pueda pasar y si se está abierto y dispuesto a lidiar con esa incertidumbre seguramente habrá más posibilidades que vaya mejor en la experiencia. Ser tolerantes a la diferencia, respetar (aceptar) la diversidad cultural. Informante 1 conceptualiza a la competencia como tener una utilidad. La curiosidad debe estar presente para investigar un poco más la nueva cultura nueva. Al mismo
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		

22		tiempo es aceptar un nivel de tolerancia alto pues no
23		controla ni domina lo que pueda pasar y si se está abierto y
24		dispuesto a lidiar con esa incertidumbre seguramente
25		habrán más posibilidades que vaya mejor en la experiencia
26		El grupo 2 menciona que es una predisposición a entender y
27		adaptarse a una situación. 2.-¿Desde su criterio cuál es el
28		efecto de los procesos de internacionalización sobre la
29		formación de competencias interculturales en los
30		estudiantes de pregrado que participan en experiencias de
31		internacionalización en universidades de Ecuador?
32		Existen varios efectos. Hay un valor agregado y un
33		crecimiento en el networking. Habrá menos incertidumbre y
34	Inv	una mayor capacidad de adaptación y autonomía, así mismo
35		una mayor independencia vs las otras personas. Otro efecto
36		es el crecimiento personal y la capacidad de adaptabilidad
37		con una visión mucho más completa del ser humano, una
38		visión mucho más real. Informante 1 menciona que ha
39		tomado en cuenta que la primera vez que uno sale tiene
40	Inf	miedo por la incertidumbre que esta conlleva, pero luego
41		con una segunda y tercera salida va con más experiencia.
42		Esto ayuda a los chicos en pregrado e influye en la
43		experiencia para la aspiración a una maestría. Los
44		estudiantes se tornan más autónomos y aprender a realizar
45		tareas por si solos. El grupo 2 está de acuerdo con lo
46		mencionado anteriormente. Complementa el enunciado
47		indicando que es un ser de diferentes combinaciones. Se
48		fortalece uno mismo no solo en el ámbito académico sino
49		también en la formación para la vida con actitudes
50		diferenciadas. Como te ves antes, durante y después del
51		proceso. Se menciona además de cómo influye esto en la
52		trayectoria profesional ya que cambia el enfoque de lo que
53		el estudiante quiere, es decir, abre un abanico mayor de
54		posibilidades y desvirtúa y vuelve a reinventar lo que
55		quiere para su carrera profesional y personal. En otras
56		palabras, se encuentra con otra realidad. Concluyen con la
57		idea de que la persona que tuvo una experiencia positiva va
58		querer volver a hacerlo, incluso vivir afuera a diferencia de
59		quien no tuvo esta experiencia positiva pues no va pasar por
60		esto. Es la capacidad de ser aventurero y el compromiso de
61		la universidad es empujarlo a dar un poco más para que
62		busque otros horizontes y no siempre repetir el mismo
63		destino, adaptándose a los nuevos entornos.
64		3.- ¿Desde su experiencia cuáles son las competencias
65		interculturales que se forman en los estudiantes que Sí han
66		participado en procesos de internacionalización en
67		comparación con los que No las han realizado?
68		Existe una diferencia entre el que sale y el que no sale.
69	Inv	(Falta información o exposición fue muy corta).
70		

71
72
73
74

Inf

Fotos del grupo focal de directores de internacionalización de Universidades de la Sierra. Quito.



Apéndices



Apéndice H

Foto de estudiantes realizando IDI. Pre test

No movilidad



Apéndice I

Grupo focal: Estudiantes que han tenido movilidad internacional. 22 Informantes

Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de grupos focales y procesados a través de la categorización de los diferentes contenido protocolares y confirmada mediante las estructuras particulares, matriz de triangulación y estructura general. Según Miles y Huberman (1994) la categorización facilita la codificación de la información registrada y por consiguiente propicia una importante simplificación, es imprescindible introducir esta fase que se refiere al proceso de seleccionar, focalizar, simplificar, abstraer y transformar la información bruta que aparece en las notas de campo registradas.

Cuadro 1

Investigador: Isidro Fierro

Fecha: Martes 11 de Febrero 2020

Lugar: 3er piso Edificio P, Centro de Convenciones UEES

Informantes: 22 estudiantes que han tenido movilidad internacional.

Cód.	S	Texto Protocolar
1	Inv	<i>1.- ¿Ustedes que opinan sobre el hecho que cada día</i>
2		<i>tenemos mayor relación con otras culturas? Lo ven como</i>
3		<i>algo favorable o desfavorable? Explique</i>
4		El informante 1 menciona que lo ve como algo positivo y

5		beneficioso porque ayuda a abrir la mente y eso mejora la
6		negociación... Explica detalles en su vida diaria de
7		negociaciones con India. El informante 2 concuerda con el
8	Inf.	informante 1, es positivo. El informante 3 concuerda con
9		los otros 2 y no solo en el ámbito de hacer negocios sino
10		que además es importante. Que la parte humana, se vuelve
11		más empático y receptivo con las personas. El informante 4
12		que ha vivido 2 años en New York indica que hubo un
13		golpe cultural al inicio, sin embargo le tocó adaptarse. Eso
14		le ayuda a progresar como grupo y como país. El
15		informante 5 concuerda que es favorable. El informante 6
16		del mismo modo indica que es favorable, pues en el lado
17		humano favorece la empatía y a tantas formas de ver para
18		interpretar como nuevas personas se comportan. El
19		informante 7, involucrado en turismo y hotelería indica que
20		es favorable debido a la internacionalización y al
21		conocimiento del país, menciona que desde el extranjero, a
22		Ecuador solo se lo conoce como Galápagos. El informante
23		8 lo ve como algo positivo porque desde su experiencia
24		debido a sus viajes por el deporte que practicaba iba
25		aprendiendo como pensaban en otros países y el <i>approach</i>
26		que tenían hacía las personas. Explica además que en
27		ciudades grandes se está más expuesto a la
28		internacionalización.
29		<i>2.-Respecto a las diferencias culturas, ustedes creen que es</i>
30		<i>un asunto relevante o de importancia en los actuales</i>
31		<i>momentos? Son aspectos que valen la pena tomar en cuenta</i>
32	Inv	<i>en el mundo de los negocios o en la vida laboral?</i>
33		El informante 1 cree que no es algo que hay que ver de
34		forma negativa. El estar en otro lado implica que están bien
35		estas diferencias e impulsa a aceptarlas desde la perspectiva
36		de culturas que ellos tienen. El informante 2 indica que es
37		lo mejor que le puede pasar a un ser humano. Hace
38		referencia al desarrollo de Ecuador con otros países y el
39		crecimiento en los negocios que se desarrollan hoy en día
40	Inf	debido a esta internacionalización.
41		<i>3.- ¿Qué experiencia han tenido/vivido por diferencias</i>
42		<i>culturales?</i>
43		<i>¿Ustedes por lo general han notado que existen</i>
44		<i>malentendidos debido a diferencias culturales??</i>
45		El informante 1 indica que la mayor experiencia que ha
46	Inv	tenido es en un bar en New York, donde una persona no
47		hablaba el idioma fue maltratada por la cajera porque no le
48		atendía de la mejor forma (persona de procedencia Indú). El
49		informante 2 dentro de su experiencia en un viaje a Taipei
50		con su familia, tuvo un encuentro con una piscina nudista,
51		lo que causó un choque cultural pues no le habían
2		mencionado. El informante 3 menciona que es más difícil
53		comunicarse con los asiáticos y hacerlos sentir cómodos. El

54		informante 4 menciona en su experiencia que sus padres no
55		aceptaban que su hija este viviendo con 2 hombres, existe
56		ese recelo cultural. El informante 5 que ha vivido en Chile
57		menciona sobre su experiencia, lo que se vivió con la
58		clasificación de Chile al mundial.
59		<i>4.- ¿Ustedes por lo general se comportan (se adaptan) de</i>
60	Inf	<i>una forma diferente cuando se encuentran con personas de</i>
61		<i>otras culturas? Favor explicar, cómo?</i>
62		El Informante 1 menciona que si, se trata de llegar a un
63		punto medio, es decir, no siempre adaptarse a lo de ellos
64		sino llegar a una mediación. El informante 2 explica que
65		primero estudia a la persona y ve sus actitudes hacía ella. El
66	Inv	informante 3 indica que si se adaptaba y menciona “Uno
67		tiene que tratar como quiere ser tratado”. El informante 4
68		explica que mientras estaba en Canadá si se adaptaba
69		aunque le haya costado aproximadamente 1 mes. Explica
70		además que así no haya estado fuera del país, del mismo
71		modo se hubiera adaptado. El informante 5 menciona que
72		se siente cómodo conociendo gente nueva y no intenta
73	Inf	adaptarse. Respeta a las culturas como tal. El informante 6
74		coincide con la mayoría, ha mantenido quien es pero le ha
75		tocado adaptarse en cuestión de leyes.
76		<i>5.- ¿Creen ustedes que la postura nuestra (nuestra cultura)</i>
77		<i>es superior al resto de culturas? U otras pueden ser mejor</i>
78		<i>que la nuestra? Que opinan?</i> El informante 1 indica que no
79		crea que sea superior a la otra sino que cada una va a su
80		nivel y se va desarrollando con lo que tiene. El informante
81		2 cree que no, que ninguna cultura es superior. El
82		informante 3 indica que ninguna cultura es superior a la
83		otra. El informante 4 indica que tampoco cree que sean
84		superiores, en sus viajes por Sudamérica aprendió a valorar
85		lo que tenemos como país y lo que ve en otros países. El
86	Inv	informante 5 indica que no existe una cultura mejor o peor,
87		más bien cree que la comparación no es si es buena o mejor
88		sino por las diferencias que pueda haber en criterios como
89		educación y preguntarnos qué podemos hacer para mejorar.
90	Inf	El informante 6 indica que tampoco hay una diferencia
91		entre una cultura y otra.
92		
93		
94		
95		
96		
97		
98		
99		
100		
101		
102		

**Fotos de grupo focal de estudiantes que si realizaron
movilidad internacional**



