

# REIMAGINAR LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Mejores prácticas y posibilidades prometedoras

COORDINADORES EDITORIALES

Betty Leask / A. Marcela Torres-Hernández  
Magdalena L. Bustos-Aguirre / Hans de Wit



UNIVERSIDAD DE  
GUADALAJARA

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

# **REIMAGINAR LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO**

Mejores prácticas y posibilidades prometedoras



## DIRECTORIO INSTITUCIONAL

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí  
RECTOR GENERAL

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea  
VICERECTOR EJECUTIVO

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata  
SECRETARIO GENERAL

Dr. Carlos Iván Moreno Arellano  
COORDINADOR GENERAL ACADÉMICO  
Y DE INNOVACIÓN

Mtra. Valeria Viridiana Padilla Navarro  
COORDINADORA DE INTERNACIONALIZACIÓN

Mtra. Montserrat Molina Díaz  
JEFA DE UNIDAD PARA EL FOMENTO  
A LA INTERNACIONALIZACIÓN

### © COORDINADORES EDITORIALES

Betty Leask  
A. Marcela Torres-Hernández  
Magdalena L. Bustos-Aguirre  
Hans de Wit

### © EDITORES LITERARIOS

Betty Leask  
A. Marcela Torres-Hernández  
Magdalena L. Bustos-Aguirre  
Hans de Wit

### © TRADUCTORES

Daniel Ochoa López  
Agueda Nanet Ramos Amaral  
Mónica Mariana Castañeda Veliz  
Joseph Jardón Torres  
Karina Alejandra Franco Morales  
Mariana Sánchez Carranza  
Paola Chávez Urciaga  
Óscar de León Medina

Primera edición, diciembre de 2021  
D. R. © 2021 Universidad de Guadalajara

ISBN versión digital 978-607-571-434-9

### RECTORÍA GENERAL

Av. Juárez No. 976, Colonia Centro  
C.P. 44100, Guadalajara, Jalisco

Hecho en México / *Made in Mexico*

Este libro fue sometido a un proceso riguroso de arbitraje por pares académicos, que consistió en una doble dictaminación de cada capítulo por académicos especialistas en el tema y una revisión comprensiva de la obra por dos investigadores reconocidos internacionalmente en el campo de la educación superior internacional.

# REIMAGINAR LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Mejores prácticas y posibilidades prometedoras

COORDINADORES EDITORIALES

Betty Leask / A. Marcela Torres-Hernández

Magdalena L. Bustos-Aguirre / Hans de Wit



UNIVERSIDAD DE  
GUADALAJARA

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

# Contenido

Prólogo .....	11
Agradecimientos .....	17

## PARTE A

### **Estrategias y esfuerzos institucionales para la internacionalización del currículo**

1. Reimaginar las mejores prácticas en la internacionalización del currículo CAPÍTULO INTRODUCTORIO <i>Betty Leask</i> .....	21
2. Un modelo para analizar la internacionalización del currículo en las universidades <i>Pablo Beneitone</i> .....	59
3. Uso del <i>design thinking</i> para la internacionalización del currículo: explorando posibilidades <i>Craig Whitsed y Betty Leask</i> .....	91
4. Desarrollo de competencias globales: la internacionalización del currículo de la IT University of Copenhagen <i>Karen M. Lauridsen y Lene Rehder</i> .....	117
5. La capacitación y el desarrollo profesional en el uso del inglés como medio de enseñanza-aprendizaje para fortalecer la estrategia de internacionalización en casa <i>Sarah J. Brown y Alison J. Clinton</i> .....	141
6. Las órbitas de asesoría como una estrategia para mantener al personal académico involucrado con la internacionalización del currículo <i>Amit Marantz-Gal</i> .....	169
7. Internacionalización del currículo en Colombia: reflexiones y experiencias académicas <i>Doris Hernández Dukova, Fernando Alonso Téllez Mendivelso, Ana Milena Garzón Mejía e Izabella Woyames Duarte Coelho</i> .....	187

8. En búsqueda del potencial transformador de la internacionalización del currículo: un estudio de caso en Hong Kong  
*Tracy X. P. Zou* ..... 205

## **PARTE B**

### **Casos de internacionalización del currículo en escuelas o programas educativos**

9. Estudio de caso en apoyo de la internacionalización del currículo y el fomento de las capacidades interculturales en una escuela de Educación canadiense  
*Colleen Kawalilak y Muhammad Adil Arshad* ..... 225
10. Internacionalización del currículo, percepción de las partes interesadas e influencia de organismos multilaterales: análisis del currículo de Medicina de una universidad brasileña  
*Carla Camargo Cassol da Silva, Lucas Gonçalves Abad y Marília Morosini*..249
11. Cerrar la brecha entre una estrategia educativa y la práctica educativa internacionalizada: la investigación de la Escuela Internacional de Negocios Maastricht  
*Jeanine Gregersen-Hermans y Joris Boonen*..... 273
12. La internacionalización de un curso de gestión comparada como medio para desarrollar directivos interculturales  
*Michelle Barker y Amanda Daly* ..... 301

## **PARTE C**

### **Buenas prácticas de internacionalización del currículo en el aula**

13. Diseño y evaluación conjunta del curso Pensamiento Global como estrategia de internacionalización del currículo  
*Héctor Gabriel Rangel-Ramírez y Alma Eduwigis Rangel-García*..... 321
14. Integración sistemática del inglés como medio de enseñanza-aprendizaje en las prácticas de internacionalización del currículo en educación superior  
*Matías A. Marín y Sandra J. Valencia* ..... 345

15. Aula Espejo. Los espacios curriculares internacionales: una oportunidad para aportar una visión globalizada a las prácticas profesionales en la licenciatura en Contaduría. Universidad de Guadalajara, México-Universidad del Litoral, Argentina  
*Sandra Eva Lomelí-Rodríguez, Sandra del Carmen Canale, Melisa Bergese y Ernesto Guzmán Aguilar* ..... 373
16. *Global Citizenship Class*: una estrategia para la internacionalización del currículo en el CULAGOS  
*Diana Costilla-López, Ana María Flores-Muñiz, Auria Lucía Jiménez-Gutiérrez, Alma Eduwigis Rangel-García y Francisco Alba-Muñoz*..... 389
17. Curso conjunto internacional: una estrategia de internacionalización curricular para la formación del perfil global y la proyección social  
*Carolina Franco-Aroyave y Catalina Cerquera-Arbeláez* ..... 413

## PARTE D

### Las asociaciones y otras colaboraciones internacionales en la internacionalización del currículo

18. Apoyando la internacionalización a través de una red de universidades  
*Courtney Hartzell y Betty Leask*..... 441
19. La internacionalización del currículo con apoyo de asociaciones estratégicas  
*Armida de la Garza y Cliona Maher* ..... 465
20. El programa e-School de la Fundación Corea: una estrategia de internacionalización del currículo en la licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad de Guadalajara  
*Viviana Ávila Gómez y Karla Noemí Padilla Martínez*..... 483
21. Las prácticas profesionales internacionales y su incidencia en la internacionalización del currículo: una buena práctica del programa UdeG-VTF  
*Ricardo Vizcaíno Meléndez*..... 507
22. La maestría de doble titulación en Educación Superior Internacional. Experiencias iniciales de la relación académica entre Boston College y la Universidad de Guadalajara  
*Fernanda Leal y Hakan Ergin* ..... 533

## PARTE E

### Las actividades extracurriculares como elemento para la internacionalización del currículo

23. El mundo en la pantalla: desarrollo y evaluación de competencias interculturales a través de medios audiovisuales en estudiantes de la Universidad de Guadalajara  
*Rafael Serrano González* ..... 559
24. Ventajas educativas colaterales: diversificación en la estrategia de internacionalización de las IES durante la crisis de la COVID-19  
*Miguel Cordova y Ruth Powosino* ..... 593
25. La Universidad Internacional de Verano como una estrategia para la internacionalización del currículo en CULAGOS  
*Alma Eduwigis Rangel-García y Ana María Flores-Muñiz* ..... 615
26. Ser Global: perspectivas de los profesores sobre el desarrollo de competencias para la ciudadanía global en la Universidad de Guadalajara a través de una estrategia de internacionalización en casa  
*Guadalupe Vázquez-Niño y Wendy Díaz Pérez*..... 641
27. Mejores prácticas para la internacionalización del currículo  
REFLEXIONES Y OBSERVACIONES FINALES  
*Betty Leask, Hans de Wit, Magdalena L. Bustos-Aguirre y A. Marcela Torres-Hernández*..... 665

## Anexos

- Sobre los autores ..... 673
- Índice de figuras y tablas ..... 691



# Prólogo

La internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) es un imperativo para asegurar la calidad y pertinencia de la educación superior contemporánea, mediante el desarrollo de competencias globales e interculturales entre estudiantes, profesores y directivos que los habiliten para desempeñarse con solvencia en la sociedad del conocimiento y la era digital, en un escenario multicultural y global.

Se entiende a la *internacionalización* como un proceso integral, donde la perspectiva internacional permea la totalidad de las actividades universitarias desde su misión, el modelo educativo, el currículo, los programas académicos, de investigación, innovación y extensión, la formación de profesores, las prácticas profesionales, así como las relaciones y asociaciones de las que forme parte la Universidad.

La emergencia sanitaria generada por la COVID-19, que inició a finales del año 2019 y se extendió a prácticamente todos los rincones del orbe hasta afectar a casi la totalidad de las actividades del ser humano, estableció un parteaguas en el desarrollo de la internacionalización de las IES, dada la inminente transformación de estrategias que implicó la suspensión por tiempo indefinido de la movilidad internacional. En este contexto, la puesta en práctica de acciones de internacionalización en casa (IeC) se convirtió en la única opción que nos permitió dar continuidad a estas actividades sin necesidad de viajar al extranjero.

Esta situación significó un cambio repentino e inesperado para todas las IES. Por un lado, representó la necesidad de llevar a cabo iniciativas emergentes para hacer frente a la suspensión de actividades presenciales mediante la activación de modalidades educativas virtuales. Por el otro, ha favorecido y alentado una transición natural hacia la virtualidad, particularmente si se venía impulsando de tiempo atrás una agenda centrada en democratizar las acciones y beneficios de la internacionalización mediante modalidades educativas presenciales, híbridas y a distancia.

En el caso específico de la Universidad de Guadalajara (UdeG), desde 2019 se promovió un proceso de transformación de la estrategia para centrarse en la leC y, con éste, nuevas formas de aprendizaje con visión global en las aulas y áreas de trabajo en toda la institución. A partir de esta iniciativa, se detectó la necesidad de recuperar diversas experiencias y estrategias efectivas de internacionalización del currículo (IdC) para avanzar en torno a la agenda de leC en el conjunto de la Red Universitaria de Jalisco.<sup>1</sup> Sin embargo, debido a la palpable escasez de artículos o libros disponibles que documenten este tipo de estrategias, particularmente en español, se modificó el objetivo inicial con el propósito de reunir experiencias y análisis que permitieran un abordaje más amplio del fenómeno en cuestión.

Lo anterior derivó en la conformación de un libro en español donde se presentan estudios de caso considerados como buenas prácticas de IdC desarrolladas en IES de diversas latitudes, con la finalidad de contribuir a la difusión de conocimientos en esta materia en los países de lengua hispana. Por ello, los textos originalmente escritos en idioma inglés o portugués fueron traducidos.

La conformación, edición y publicación del libro *Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras* ha significado un viaje enriquecedor y fructífero desde diferentes ámbitos, consecuencia de un ejercicio de cooperación intra e interinstitucional, además de internacional. En primer lugar, es resultado de un esfuerzo colaborativo entre la Coordinación de Internacionalización, entidad encargada de la política y relaciones internacionales de la Universidad de Guadalajara, y la maestría en Educación Superior Internacional (MESI), programa académico especializado en la formación de capital humano y en la generación de conocimiento sobre internacionalización de IES, que se ofrece bajo convenio de doble grado en conjunto con el Boston College en Massachusetts, EUA. En segundo término, es producto de la colaboración interinstitucional e internacional obtenida mediante el trabajo de 48 autores que nos compartieron sus artículos sobre estudios

---

1 Conformada por 16 centros universitarios y dos sistemas (de Educación Media Superior y de Universidad Virtual) distribuidos en el Área Metropolitana de Guadalajara, así como en diferentes regiones del estado de Jalisco.

de caso en IES de 12 países, atendiendo a diversas convocatorias emitidas por la UdeG, o bien por invitación expresa por parte del comité editorial internacional a investigadores de reconocido prestigio por su dominio del tema.

El comité que ha hecho posible esta obra es un logro más de la colaboración interinstitucional e internacional de nuestra Casa de Estudios, como es el caso de la cooperación que tenemos con el Boston College. Al respecto, quiero agradecer a Hans de Wit, exdirector del Centro de Educación Superior Internacional (CIHE) de esa prestigiosa institución, cuyo apoyo fue esencial para esta empresa.

Agradezco asimismo por sus valiosos aportes a la reconocida experta en IdC a nivel internacional y también integrante del Comité Editorial, Betty Leask, quien al momento de la concepción del libro realizaba una estancia como profesora visitante del CIHE.

Contar con expertos académicos de primer nivel y reconocimiento internacional, como los antes citados, fue un aspecto fundamental para el desarrollo del libro. Sus aportaciones en cuanto a conocimientos, ideas, experiencia, análisis y visión potenciaron el producto final.

Betty Leask es autora del capítulo introductorio de esta obra. Ahí presenta un valioso análisis, evaluación y prospectiva de la IdC mediante una revisión de los aprendizajes obtenidos en este ámbito desde hace 25 años, cuando el concepto fue reconocido como un elemento esencial en la educación superior. También incluye los aspectos que, de acuerdo con las evidencias registradas, deben contener las acciones y estrategias de IdC para que sean efectivas en el cumplimiento de sus objetivos y, por lo tanto, puedan considerarse como *buenas prácticas*. Adicionalmente, nos comparte una definición actualizada del concepto y, por último, menciona acciones puntuales que cada uno de los actores puede realizar al interior de la universidad para avanzar en este sentido.

En términos generales, el libro contiene un estudio introductorio, conclusiones y 25 capítulos en los que se expone una amplia variedad de casos de buenas prácticas desarrolladas en IES de cuatro continentes, que pueden servir de ejemplo para “reimaginar la IdC” en otras instituciones.

En todos los trabajos aquí compilados, además de los logros y las variables detonantes para alcanzarlos, se mencionan las limitaciones y desafíos enfrentados. Esto último es un aspecto esencial, ya que, además

de servir de inspiración y guía para otras IES, muestra una concepción realista de cómo se han puesto en práctica los principios de la IdC con base en su objetivo final: lograr un aprendizaje global para todos.

En su conjunto, este libro enriquece el estudio de la disciplina, en la medida en que permite al lector ampliar su panorama sobre la IdC a través de los casos que conforman los diversos capítulos de cada una de las cinco secciones o partes en que se divide el libro (A,B,C,D y E), en donde es posible constatar cómo se ha materializado el desarrollo y avance en torno a este tema, de acuerdo a los diferentes contextos en los que operan las IES.

No obstante, los resultados obtenidos en cada uno de los ejemplos aquí explicados, confirman la concepción de que la IdC representa una oportunidad para disminuir las brechas de desigualdad en la educación superior, al poner al alcance de manera generalizada experiencias que abonan a la adquisición de habilidades y capacidades necesarias para la formación de personas y profesionales en una realidad compleja y global, entre las que resaltan: aprender a aprender, aprender a desaprender, desarrollar el pensamiento crítico, la responsabilidad social (empatía), la conciencia ambiental (sustentabilidad), el conocimiento y la conciencia de lo local y lo global, así como las capacidades de adaptación ante los cambios, de trabajar en equipo (cooperación) y de comunicarse de manera efectiva en ambientes multiculturales y multidisciplinares.

Alcanzar estos objetivos entraña un desafío mayúsculo, en tanto que implica un análisis profundo y permanente que, en la mayoría de los casos, se materializa en una transformación o adaptación del diseño mismo de los programas educativos: de su plan de estudios, contenidos, malla curricular, modelos pedagógicos, diseño de actividades y experiencias de aprendizaje, formas de evaluación a los alumnos y perfiles de egreso, por mencionar algunos. Si bien la afirmación anterior considera exclusivamente aspectos del currículo formal, es importante reconocer que las actividades extracurriculares desarrolladas, ya sea con profesores locales o a través de acciones de cooperación con instituciones extranjeras, representan experiencias enriquecedoras que fortalecen y amplían la adquisición de habilidades. Todos estos temas se incluyen en el estudio de la IdC y es posible profundizar en ellos en diferentes capítulos del libro.

Otro aspecto esencial para llevar a cabo una buena gestión en el área de IdC en las IES lo constituyen las perspectivas y roles que juegan los diversos actores en los procesos, por lo que esta obra también incorpora ejemplos y análisis enfocados en la función que desempeñan los directivos, administrativos, cuerpo docente y estudiantes en las universidades, vistas como organizaciones complejas.

Confío en que esta nueva publicación universitaria cumpla con el objetivo de alentar el debate y la investigación académica respecto a la internacionalización de la educación superior en general y de la IdC en particular, nutra la imaginación de los responsables de desarrollar estrategias para este cometido e inspire proyectos, talleres y acciones específicas en torno al tema.

Agradezco la colaboración de las y los autores que atendieron a nuestro llamado para la conformación de este compendio de estudios sobre internacionalización, que seguramente será de gran utilidad para investigadores, docentes, planificadores y directivos interesados en el tema.

*Dr. Ricardo Villanueva Lomelí*  
RECTOR GENERAL DE LA  
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



# Agradecimientos

Este libro presenta una compilación de artículos desarrollados por autores en instituciones de 12 diferentes países. Todos los textos están en español, incluyendo aquellos cuyo idioma original fue el inglés o el portugués, con la finalidad de aportar al estudio y la difusión sobre la internacionalización del currículo (IdC) en países de habla hispana.

Agradecemos la participación de cada autor y autora, y su interés en compartir experiencias, logros, retos y dificultades identificadas en el camino para avanzar en la IdC en instituciones de educación superior (IES) alrededor del mundo. Sus aportes han hecho posible la integración del libro.

Se extiende un agradecimiento a la Mtra. Martha Alejandra Gutiérrez Gómez, secretaria técnica de la Rectoría General de la Universidad de Guadalajara (UdeG), por su visión, impulso y apoyo en el planteamiento, desarrollo y publicación del libro. Agradecemos también al Dr. Carlos Iván Moreno Arellano, coordinador general académico y de innovación, y a la Mtra. Cynthia Ruano Méndez, secretaria de la misma Coordinación, por su decidido apoyo a este proyecto. Se agradece a la Mtra. Cinthya Alejandra Navarro Pantoja y a la Mtra. Valeria Viridiana Padilla Navarro, respectivas titulares de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI), ahora Coordinación de Internacionalización (CI), por su apoyo en las diferentes etapas del proyecto y consolidación del mismo. Se agradece por el valioso apoyo en la gestión administrativa a la Mtra. Montserrat Molina Díaz, jefa de la Unidad de Fomento para la Internacionalización (UFI) de la CI, y a la Lic. Brenda Gabriela Guerrero Pérez, colaboradora de la UFI.

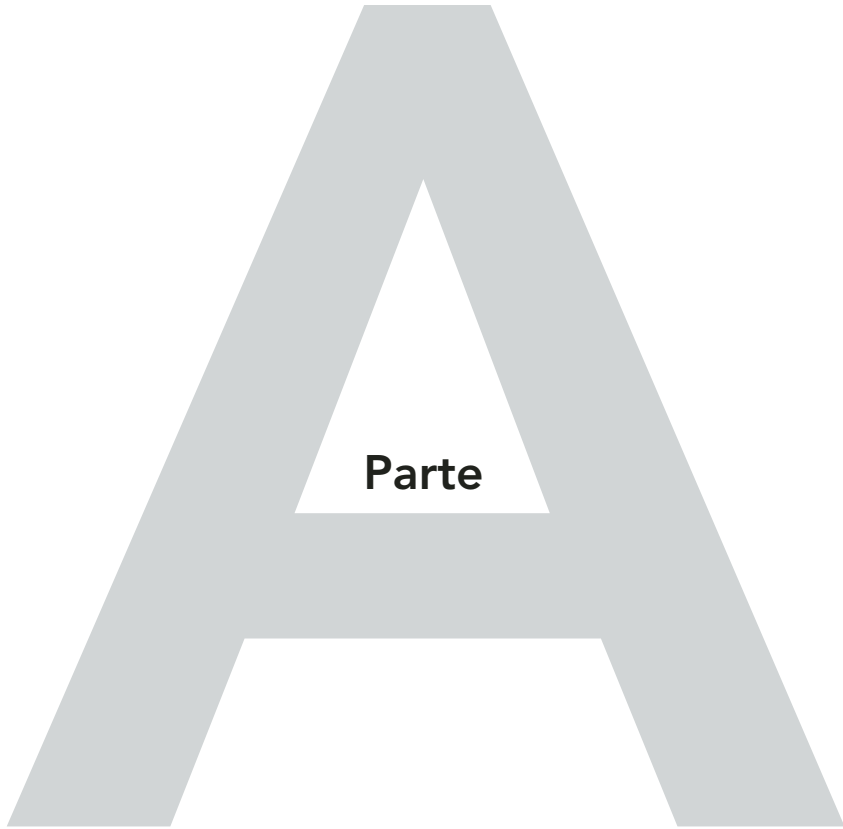
Se agradece ampliamente a la Dra. Hilda Villanueva Lomelí, jefa de la Unidad de Protección del Patrimonio Intangible de la Oficina de la Abogacía General de la UdeG, así como a la Lic. Paulina Amezola González de la misma Unidad, por su apoyo para la gestión del ISBN del libro.

Agradecemos el puntual seguimiento de este proyecto a la Dra. Ana Marcela Torres Hernández, profesora investigadora del Centro Universitario de Tonalá, quien de la concepción del libro hasta su publicación, y desde distintos espacios de la UdeG, formó parte del comité editorial y realizó un importante aporte en la co-coordinación de esta publicación.

En el mismo sentido, se agradece la participación de la maestría en Educación Superior Internacional (MESI), programa educativo de la UdeG en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) que cuenta con una doble titulación con el Boston College, particularmente de su coordinadora, la Dra. Magdalena Liliana Bustos Aguirre, profesora investigadora, co-coordinadora e integrante del comité editorial, quien fue una parte fundamental en el desarrollo del libro desde su concepción. También hay que mencionar a los profesores investigadores del Núcleo Académico Básico de la MESI, la Dra. Wendy Díaz Pérez, actual directora del Programa para la Innovación e Internacionalización de Ambientes de Aprendizaje, y al Dr. Ray Freddy Lara Pacheco, profesor investigador del Departamento de Políticas Públicas, ambos en CUCEA, quienes participaron en el comité de dictaminación de los artículos, así como a los egresados de dicho programa, autores de varios capítulos del libro.

Este libro es producto de una colaboración intensiva entre la UdeG y el Boston College, particularmente a través del Centro de Educación Superior Internacional (CIHE). En especial se agradece la invaluable participación de la Dra. Betty Leask, profesora visitante del CIHE y profesora emérita de La Trobe University en Australia, y del Dr. Hans de Wit, exdirector de dicho centro y profesor emérito de la Escuela Lynch de Educación del Boston College, destacando el honor de tenerlos como integrantes del comité editorial internacional. Por su experiencia, visión y talento, el libro cuenta con una mayor diversidad, riqueza, y una propuesta actualizada sobre la IdC.





**Estrategias y esfuerzos institucionales  
para la internacionalización  
del currículo**



# 1. Reimaginar las mejores prácticas en la internacionalización del currículo\*

## CAPÍTULO INTRODUCTORIO

---

Betty Leask

### Resumen

En los últimos 25 años, la internacionalización del currículo (IdC) se ha descrito como omnipresente, dominante, la “columna vertebral del proceso de internacionalización” (Knight, 1994, p. 6) y un componente crítico de la estrategia de internacionalización de todas las universidades (Hudzik, 2011), por lo que identificar sus mejores prácticas es una tarea muy relevante. Sin embargo, por ser un concepto complejo, resulta difícil definir qué significa *mejores prácticas*, pues un currículo internacionalizado tiene gran dependencia del contexto. Por buenos motivos, el contexto varía según la disciplina, la institución, la región y el país. Esto significa que lo que es una buena práctica en un escenario podría no serlo en otro. No obstante, en un paradigma moderno y emergente de la IdC, se pueden observar rasgos comunes de las mejores prácticas. En este capítulo se presentan seis características de este paradigma y sus implicaciones para reimaginar las mejores prácticas, se describen tres principios de buenas prácticas para la IdC del siglo XXI y se discuten acciones coherentes con estos principios que podrán adoptar y adaptar quienes busquen avanzar hacia un nuevo enfoque más inclusivo y holístico de la IdC.

**Palabras clave:** enseñanza-aprendizaje ■ interculturalización ■ aprendizaje global ■ descolonización del currículo.

\* Texto original en inglés traducido al español.

## Abstract

*Over the last 25 years, internationalisation of the curriculum has been described as ubiquitous, pervasive, the “backbone of the internationalization process” (Knight J, 1994, p. 6), and a critical component of every university’s internationalisation strategy (Hudzik, 2011). This means that identifying best practice is very important. However, as internationalization of the curriculum is a complex concept, “best practice” is also very difficult to define. One of the difficulties is the high context dependency of an internationalized curriculum. For good reason it varies by discipline, institution, region, and nation. This means that what is best practice in one context may not be in another. Nevertheless, common features of best practice are observable in a modern emerging paradigm of internationalisation of the curriculum. In this chapter, six characteristics of this paradigm and their implications for reimagining best practice are discussed. Three principles of best practice in internationalisation of the curriculum for the 21st century emerge. Actions consistent with these principles that may be adapted by those seeking to move towards a new, more inclusive and holistic approach to internationalization of the curriculum are discussed.*

**Keywords:** *teaching and learning ■ interculturalization ■ global learning ■ decolonization of the curriculum.*

## Introducción

La internacionalización del currículo (IdC) es un concepto anidado en el contexto más amplio de la internacionalización de la educación superior. En los últimos 25 años, ambos conceptos han evolucionado en respuesta a los cambios del mundo en el que se desarrollan.

En su forma más simple, la internacionalización de la educación superior es un proceso relacionado con la investigación, la docencia, la comunicación y el comercio, más allá de las fronteras de un país. Su definición más reciente, fundamentada en investigaciones que incorporan perspectivas tanto del Sur Global como del Norte Global, ofrece un marco importante para el debate sobre las mejores prácticas para la IdC. Esta investigación actualizó la definición de base, comúnmente aceptada,

propuesta por Jane Knight (2004) para describir el fenómeno de la internacionalización de la educación superior de la siguiente forma:

El proceso *intencional* de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la oferta de la educación superior, *con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal académico, y hacer una contribución significativa a la sociedad.* (de Wit et al., 2015, p. 29).

Esta definición actualizada mantiene el énfasis en la importancia de abordar “la confluencia de lo internacional y lo intercultural” (Knight, 2004, p. 49), pero además hace hincapié en la importancia de la intencionalidad y el propósito en la internacionalización de la educación superior. La intencionalidad implica una planificación coordinada y orientada a un objetivo. El propósito está vinculado a la mejora de la calidad, la participación de todos los estudiantes y el personal académico, y el beneficio para la sociedad en general.

Lo anterior es coherente con definiciones recientes de la IdC y de la internacionalización en casa (IeC), especialmente con las más citadas en los últimos diez años.

Leask (2015) hace una clara distinción entre el proceso de IdC y su producto, un currículo internacionalizado:

La internacionalización del currículo es la incorporación de las dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido del currículo, así como en los resultados del aprendizaje, los procesos de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudios. (Leask, 2015, p. 9).

Un currículo internacionalizado es aquel que involucra a los estudiantes en la investigación con información internacional y en la diversidad cultural y lingüística, y desarrollará deliberadamente perspectivas internacionales e interculturales en los estudiantes como profesionales y ciudadanos globales. (Leask, 2015, p. 10).

El énfasis en un *programa de estudios* pone de manifiesto la necesidad de planificar y organizar oportunidades para que todos los estudiantes desarrollen conocimientos profundos y habilidades complejas y, por lo tanto, va más allá de los enfoques de IdC basados en experiencias y actividades aisladas orientadas para una minoría.

Al mismo tiempo que se discutía la IdC en Australia, Canadá y el Reino Unido, la leC surgía en Europa entendida inicialmente como “cualquier actividad de internacionalización que no incluya movilidad”, y más tarde como:

... la integración intencional de las dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal, para todos los estudiantes dentro de los entornos domésticos de aprendizaje. (Beelen y Jones, 2015a, p. 69).

Los conceptos de IdC e leC son, de hecho, casi idénticos y se discuten ahora en América Latina, Sudáfrica y Asia.

Ambos pretenden llegar a todos los estudiantes, se centran en lo intercultural y en lo internacional; están integrados en el currículo formal e informal y no sólo en los elementos optativos; se imparten mediante resultados de aprendizaje y evaluación internacionalizados; no dependen de la presencia de estudiantes o personal académico internacionales y no suponen que su presencia “internacionaliza” automáticamente la experiencia estudiantil; no dependen de la enseñanza impartida en inglés, y son específicos para los programas de estudio individuales y los académicos que los imparten. (Beelen y Jones, 2015b, p. 8).

La única diferencia entre los dos conceptos es que la leC excluye específica y deliberadamente las experiencias de movilidad, mientras que la IdC la incluye explícitamente como *uno* de los elementos, y ciertamente no el más importante, de un currículo internacionalizado. La IdC reconoce el valor de las experiencias de movilidad, pero también la necesidad de integrar el aprendizaje de esas experiencias, generalmente limitadas a un porcentaje muy pequeño de estudiantes a nivel mundial, en los currículos locales para generar impactos en todos los estudiantes (consulte Leask y Green, 2020, sobre un debate de cómo lograrlo).

El estudio de de Wit *et al.* (2015) reconoció que existen puntos comunes y diferencias globales, regionales, nacionales e institucionales en el desarrollo de la internacionalización, pero que también se pueden observar metas y objetivos comunes. Lo mismo ocurre con la IdC y la IeC. Este capítulo identifica seis características de un paradigma emergente de la IdC que es inclusivo y holístico. Sus implicaciones para reimaginar las mejores prácticas se describen con tres principios para guiar la IdC en el siglo XXI. El capítulo concluye con una discusión sobre acciones consistentes con los principios que los líderes universitarios, los diseñadores de cursos, el personal académico y el personal de servicios estudiantiles que busquen avanzar hacia un enfoque más holístico, inclusivo, moderno y contextualizado para la IdC relevante pueden adaptar y adoptar.

## Un nuevo paradigma sobre la IdC

A continuación, se resumen seis características detalladas de un nuevo paradigma sobre la IdC.

En primer lugar, desde el punto de vista conceptual y práctico, este paradigma emergente se basa en la comprensión del *currículo como un sistema* en el que muchas partes trabajan juntas para restringir o ampliar el aprendizaje de los estudiantes y, por extensión, las contribuciones que pueden hacer a sus comunidades y al mundo.

La segunda característica considera que un currículo internacional o intercultural es de *vital importancia para todos los estudiantes*, para su vida como ciudadanos y profesionistas, locales y globales y, por tanto, para un mundo globalizado con desarrollo sostenible y bienestar común.

Como tercer punto, la *descolonización del currículo* y la justicia cognitiva han sido a la vez un estímulo y un enfoque para la IdC en algunas disciplinas. Los programas de estudio incluirán un espacio para que los estudiantes examinen críticamente los paradigmas de conocimiento dominantes, sus puntos fuertes y sus debilidades: no se basarán exclusivamente en un estrecho abanico de visiones del mundo, resultado en gran medida de la distribución del poder a nivel mundial.

En cuarto lugar, la *interculturalización* del currículo adquiere mayor protagonismo en este nuevo paradigma. Los elementos interculturales e internacionales del currículo se han sentado tradicionalmente uno al lado del otro. Hasta hace poco, la orientación internacional ha dominado

sobre la intercultural, ocupando el primer lugar. Sin embargo, hay indicios de que este énfasis puede estar cambiando, con lo intercultural adquiriendo una mayor importancia como resultado de un creciente enfoque en la IdC para todos los estudiantes en las instituciones de origen.

Como quinto punto, el *aprendizaje activo*, ya sea dentro de un mismo país o en el extranjero, se reconoce cada vez más como el núcleo de un currículo internacionalizado. Para el personal académico y de servicios estudiantiles, el aprendizaje profesional en comunidades de práctica también se reconoce como una parte importante del proceso inicial y continuo de IdC.

En sexto lugar, en este paradigma emergente, la IdC se aborda como un *proceso continuo, planeado e intencional* de revisión y mejora de la calidad.

## **1. El currículo como un sistema**

La literatura académica ha definido al *currículo* como algo que incluye el *propósito* de un curso o programa de estudios (incluidos los resultados de aprendizaje previstos), los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, lo que se *evalúa y cómo se evalúa*, así como *la experiencia de aprendizaje de los estudiantes más allá del aula*, en las instalaciones universitarias y en la comunidad, a través de actividades organizadas por las instituciones educativas (Barnett, 2000). Mestenhauser (1998) identificó la importancia de alejarse de los enfoques "fragmentados, desintegrados y limitados" (p. 7) de la IdC: fragmentados por el pensamiento disciplinario, abordados como un complemento aislado y opcional, y limitados a proyectos y cursos individuales. Este enfoque niega el potencial que ofrece la complejidad del currículo como sistema.

El currículo es, en efecto, complejo y multidimensional; cada dimensión está compuesta por sus propios subsistemas complejos. Leask (2015) identifica tres dimensiones del currículo: formal, informal y oculto. La autora describe al *currículo formal* como el contenido descrito en el programa de estudios y el calendario ordenado y planificado de experiencias y actividades que los estudiantes deben realizar. El *currículo informal* comprende los aprendizajes que tienen lugar fuera de las clases, e incluye, por ejemplo, los servicios de apoyo y otras actividades organizadas, no sólo por la universidad, sino también por las asociaciones y clubes. Estas



actividades suelen ser opcionales y no se evalúan, aunque pueden apoyar el aprendizaje que sí se evalúa en el currículo formal. Algunos ejemplos son los programas de tutoría y estudio entre pares y los festivales culturales organizados por clubes y asociaciones. Estas actividades son parte importante de la experiencia estudiantil general y pueden contribuir a la creación de una cultura universitaria internacional e intercultural.

La tercera dimensión es el *currículo oculto*, rara vez discutida y en gran medida desconocida. Comprende los diversos mensajes no intencionales, implícitos y ocultos que se comunican tanto en el currículo formal como en el informal. Por ejemplo, los libros de texto utilizados envían un mensaje "oculto" sobre los *conocimientos y sus fuentes elegidos para ser incluidos* en el currículo y, por ende, los que no. Los mensajes ocultos también se transmiten a través del currículo informal cuando, por ejemplo, se exige a todos los estudiantes internacionales que realicen un curso para el desarrollo de habilidades interculturales antes de comenzar las clases, pero no se exige lo mismo a los estudiantes locales. ¿Esto se debe a que los estudiantes locales ya tienen las habilidades necesarias? ¿O tal vez a que estas habilidades no son importantes para los estudiantes locales porque corresponde sólo a los estudiantes internacionales "encajar" y adaptarse? ¿Son éstos los mensajes que se pretenden transmitir?

Los elementos formales, informales y ocultos del currículo están conectados y no son aspectos aislados, sino un sistema dinámico cuyas partes funcionan en conjunto como un todo complejo. Los resultados de aprendizaje deseados, la pedagogía, la evaluación, los conocimientos disciplinares, el desarrollo de competencias genéricas, los contenidos y las experiencias dentro y fuera del aula forman parte del sistema que configura la experiencia académica de los estudiantes y contribuyen significativamente a su aprendizaje internacional e intercultural durante su trayectoria universitaria. El punto en el que los tres elementos del currículo trabajan juntos es una parte potencialmente dinámica y poderosa del sistema, pues ofrece una amplia gama de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Aunque las tres dimensiones del currículo son identificables e importantes, cuando se habla de la internacionalización o la interculturalización del currículo, la discusión se centra en las dimensiones formal e informal. Sin embargo, es igualmente importante que al menos se intente poner

atención al currículo oculto. Esto requiere una reflexión crítica por parte de los diseñadores de los cursos, de los profesores y de los líderes en todos los niveles de la institución, pues es una parte fundamental del enfoque para la IdC en una universidad.

## **2. Para todos los estudiantes como ciudadanos globales**

El objetivo de la IdC ha sido durante mucho tiempo preparar a los egresados para “el mundo altamente interdependiente y multicultural en el que viven y en el que deberán desenvolverse en el futuro” (Harari, 1992, p. 53). En 2007, Ogude argumentó que la internacionalización de los currículos en Sudáfrica no sólo debería generar nuevos conocimientos, sino también estar relacionada con la preparación de los egresados para ser competitivos a nivel mundial (Ogude, 2007). En 2009, la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá (AUCC) sugirió que un currículo internacionalizado es “un medio para que los estudiantes canadienses desarrollen perspectivas y habilidades globales en su propio país” (AUCC, 2009, p. 5). Hoy en día, “la ciudadanía global se ha convertido en parte del discurso de la internacionalización en la educación superior en todo el mundo” (Deardorff y Jones 2012, p. 295), y la IdC se relaciona comúnmente con el desarrollo de los estudiantes como *ciudadanos globales*, es decir, como personas aptas para el empleo internacional y capaces de trabajar en equipos multiculturales y multinacionales, comprometidas con la acción ética y la responsabilidad social a nivel mundial.

En los últimos años ha habido una tendencia a centrarse específicamente en cómo ofrecer oportunidades para que *todos* los estudiantes desarrollen la consciencia, habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para ser ciudadanos globales responsables. Esta tendencia se aprecia y expresa en las estrategias universitarias, como en la Florida International University, que describe su programa de Aprendizaje Global en su página web. El programa se centra en ofrecer oportunidades para que “*cada estudiante* [énfasis añadido] se involucre con los otros para encontrar conexiones en perspectivas divergentes ... para crear soluciones innovadoras, equitativas y sostenibles para nuestras comunidades humanas y naturales interconectadas” (Landorf y Doscher 2015).

Sin embargo, hay poco consenso sobre lo que significa el término *ciudadanía global*, y no siempre se percibe como un concepto benigno.

Algunos argumentan que existe el peligro de que nociones muy limitadas sobre la ciudadanía global, enfocadas únicamente en el desarrollo de los estudiantes como seres económicos (por ejemplo, ideas centradas en la inserción laboral internacional o en la capacidad de negociar para obtener ventajas sobre grupos menos desarrollados económicamente), agraven, en lugar de disminuir, las desigualdades existentes producidas por el colonialismo y la dominación del Norte Global.

Varios especialistas han tratado de definir al graduado global ideal y al proceso de convertirse en una persona con pensamiento ético y en un aprendiz cosmopolita (Leask, 2015; Rizvi, 2009). Para ello, la mentalidad es realmente importante e incluye la capacidad de imaginar lo diferente, de cuestionar los argumentos propios, de pensar como “el otro” y de ponerse en el lugar de los demás (Lilley, Barker y Harris, 2015). Otros académicos consideran que el graduado global ideal posee una ética personal que es, a la vez, local y global, e incluye la aceptación de la responsabilidad personal por acciones locales que tendrán un impacto en la vida de personas en lugares distantes. La toma de decisiones basada en principios, la solidaridad con la humanidad (Schattle, 2009) y el compromiso con el bienestar colectivo (Rizvi y Lingard, 2010) también se consideran importantes para una ciudadanía global “responsable” (Leask, 2015). Es evidente que el proceso de formación de un egresado global ideal requiere mucho más que el desarrollo de un conjunto de habilidades medibles.

La IdC se centra cada vez más en ofrecer oportunidades a todos los egresados para que desarrollen una mentalidad global, comprendan las desigualdades en el mundo y desarrollen la voluntad de aceptar una forma de responsabilidad social global desde sus localidades. La formación de este tipo de ciudadanos requiere una visión holística del aprendizaje y el desarrollo de un yo global en los estudiantes (Killick, 2015), así como enfoques institucionales que reconozcan la internacionalización como una poderosa fuerza de cambio, tanto a nivel personal como nacional y global. Así también, se necesitan estrategias institucionales que conecten la IdC con el avance del bien común global (Marginson, 2011) y consideren formas para lograrlo, por ejemplo, a través de programas en los currículos formal e informal, que estén relacionados con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Un currículo que forme ciudadanos globales responsables también debe abordar la naturaleza compleja, controvertida y dinámica del conocimiento y asegurar que el programa y los cursos incorporen el espectro de conocimientos más amplio posible.

### **3. Un currículo descolonizado y cognitivamente justo**

La descolonización del currículo se considera una parte cada vez más importante del proceso de IdC y demanda la creación de espacios y recursos para discutir y replantear el currículo, imaginar y concebir visiones culturales alternativas del mundo y sistemas de conocimiento diversos que pueden ser reconocidos, examinados y valorados por las perspectivas que ofrecen. Un currículo descolonizado podría, por ejemplo, examinar las formas en que los enfoques dominantes de la producción y distribución del conocimiento están, inextricablemente y casi por completo, vinculados al mercado y la economía; identificar cómo esto promueve, refuerza y perpetúa la sociedad existente y sus desigualdades, y explorar enfoques alternativos y lo que éstos podrían ofrecer (Escrigas *et al.*, 2014).

Por ejemplo, en ámbitos como la medicina, la física, la nutrición o la geología, el financiamiento comercial de la investigación ha dado lugar en algunos casos a que la competencia y el interés económico sustituyan al bien común, y el hermetismo y el acceso restringido, al intercambio abierto de ideas y a la exploración de las posibilidades que ofrecen los nuevos conocimientos. Se ha dicho que basar un currículo únicamente en la investigación comercial resulta en una “enorme distorsión” de las comunidades de conocimiento (McArthur, 2013, p. 75) y en injusticia social a escala mundial. También se han identificado problemas de justicia cognitiva en una serie de disciplinas (ver, por ejemplo, Breit, Obijiofor y Fitzgerald, 2013, sobre el currículo del periodismo). Si bien se observan pasos positivos en la educación general, en algunas universidades y en disciplinas específicas como la sociología (consulte Hack, 2020, sobre tres ejemplos de universidades que toman medidas prácticas) esta área se suele ignorar, por lo que es una consideración importante en el proceso de IdC, especialmente en la etapa de “imagina” (Leask, 2015, pp. 42-52).

El currículo informal también se puede descolonizar. El conocimiento indígena se suele omitir en los currículos, por lo que los estudiantes y el

personal académico carecen incluso de una comprensión fundamental sobre sus orígenes y potencial. Las propias disciplinas tienen fuertes culturas del conocimiento. Con frecuencia se considera que las tradiciones y los paradigmas del conocimiento local tienen menos valor que los procedentes de Occidente, tanto en el currículo formal como en el informal.

Montgomery (2019) descubrió que los estudiantes internacionales aprecian los “elementos intangibles de la experiencia estudiantil” y que a veces simplemente hay “algo en el lugar” que provoca un sentimiento de apego o pertenencia (p. 133). La creación de una cultura institucional que refleje claramente el valor otorgado a las diferentes visiones del mundo indica no sólo que todos son bienvenidos, sino que además se valoran las experiencias y los paradigmas de conocimiento autóctonos. Como parte de una estrategia para difundir el valor del conocimiento indígena local, la Universidad de La Trobe, en Australia, hace que todos los estudiantes de nuevo ingreso cursen un breve módulo obligatorio que explora la historia, la cultura y las costumbres de los indígenas australianos, así como los fundamentos del conocimiento indígena. *Wominjeka* La Trobe es una breve asignatura obligatoria en línea, de una hora de duración, que muestra hasta qué punto la universidad valora el conocimiento indígena y desarrolla en los egresados una mayor capacidad de alfabetización cultural. El módulo requiere que los estudiantes realicen una reflexión crítica sobre los fundamentos culturales del conocimiento y sus propias actitudes, valores y creencias (La Trobe University, 2014).

Breit et al. (2013), Leask (2013), de Wit y Leask (2017), Green y Whitsed (2015) y Montgomery (2019) describen otros enfoques para reimaginar la internacionalización de los currículos formal e informal a través de, por ejemplo, un enfoque de *desoccidentalización*.

#### **4. Primero lo intercultural, luego lo internacional**

Lo intercultural se ha asociado durante mucho tiempo con lo internacional en el debate sobre la IdC. Se han utilizado definiciones diferentes de *competencia intercultural* en el ámbito de la educación internacional, como “la capacidad de comunicarse de forma eficaz y adecuada en situaciones interculturales a partir de los propios conocimientos, aptitudes y actitudes interculturales” (Deardorff, 2006, p. 247); “la comprensión de la cosmovisión de los otros” (p. 248); el conocimiento de los demás y de

uno mismo, y las aptitudes para interpretar, relacionarse, descubrir, interactuar y apreciar los valores, creencias y comportamientos de los demás (Byram, 1997); “los conocimientos, habilidades y actitudes culturales, genéricos y específicos, necesarios para una comunicación e interacción eficaces con personas de otras culturas” (Paige et al., 2003, p. 177). En su modelo de “alfabetización global”, Killick y Foster (2021) incluyen las “capacidades interculturales”, que “inclinan y capacitan a los estudiantes para interactuar con éxito con personas que perciben como diferentes, ya sea social, cívica o profesionalmente” (p. 10). También existen ejemplos y modelos específicos para cada disciplina, como el de Freeman et al. (2009), quienes desarrollaron una taxonomía de la competencia intercultural para ayudar al personal académico a trazar las oportunidades existentes, así como a crear e incorporar nuevas oportunidades para que los estudiantes sean interculturalmente competentes en su área de estudio.

La competencia intercultural es claramente polifacética y requiere el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes complejos a lo largo del tiempo. Sin embargo, los debates sobre las pedagogías para desarrollar la competencia intercultural que se han puesto a prueba en diversos contextos disciplinarios han sido, hasta hace poco, bastante limitados. Esto se debe, en parte, a que durante mucho tiempo se pensó erróneamente que el aprendizaje intercultural era un resultado y un beneficio automáticos del contacto intercultural en las instalaciones universitarias, en las aulas y en el extranjero, aunque más intenso y casi instantáneamente “transformador” si se experimentaba en el extranjero. No obstante, múltiples estudios han demostrado que esto rara vez sucede y que es necesario intervenir en las aulas en el país de origen y cuando los estudiantes están en el extranjero (consulte Leask y Carroll, 2011, sobre un resumen de múltiples estudios hasta esa fecha).

Existe información útil que orienta sobre los tipos de intervenciones que han funcionado para incrementar el aprendizaje intercultural durante los estudios en el extranjero (Leask y Green, 2020; Gothard, Downey y Gray, 2012; Weber-Bosley, 2010). También se han realizado interesantes investigaciones sobre las pedagogías para desarrollar capacidades, aptitudes, competencias y conciencia intercultural en las aulas del país de

origen. Algunos lineamientos, estudios de casos y ejemplos son descritos en Carroll (2015), De Louw y Bulnes (2021), Killick y Foster (2021), Leask y Carroll (2011) y Townsin y Walsh (2016).

Aunque se ha reconocido la importancia de desarrollar competencias, mentalidad y predisposición emocional hacia lo internacional e intercultural en todos los estudiantes a través de un currículo internacionalizado, hasta hace poco se seguía prestando mucha más atención a las actividades internacionales accesibles solamente para una minoría de estudiantes privilegiados de todo el mundo, como son los estudios en el extranjero y los intercambios. Una mayor atención a la IdC en el país de origen ha provocado algunos cambios de mentalidad. El discurso ha empezado a cambiar para destacar la importancia de la interculturalidad (Jiang, 2011; Jones, 2016, 2019). Esto también es evidente en las estrategias institucionales en las que la IdC se denomina *internacionalización e interculturalización del currículo* (por ejemplo, Camosun College, s.f.) o simplemente *interculturalidad del currículo* (por ejemplo, Queen University, s.f., y Thompson Rivers University, 2021).

La interculturalidad es a la vez similar y diferente de la competencia intercultural, y se refiere específicamente a las interacciones y el diálogo respetuosos entre personas de diferentes culturas, que promueven el entendimiento mutuo y la preservación de la identidad cultural de cada individuo. Es importante destacar que el concepto de interculturalidad no sólo se refiere a las relaciones entre individuos pertenecientes a diferentes países o regiones del mundo, sino también a individuos dentro de una misma comunidad con características diferentes desde el punto de vista étnico, social o de otro tipo (Killick, 2017; Killick y Foster, 2021). Por lo tanto, es un concepto valioso para orientar la IdC en el ámbito doméstico y para todos los estudiantes, dado que la globalización y la masificación de la educación superior han contribuido de forma importante al aumento de la diversidad sociocultural en las comunidades locales y aulas.

La interculturalización del currículo y su internacionalización comparten algunos objetivos comunes: ambos se centran en enfoques pedagógicos y planes de estudio que buscan preparar a los estudiantes para ser profesionales y ciudadanos responsables en contextos globales y locales cada vez más complejos y culturalmente diversos. Sin embargo, poner

la interculturalidad en primer plano tiene varias implicaciones. En primer lugar, amplía de manera útil la gama de conceptos, ideas y teorías que influyen en el diseño de los cursos y en su pedagogía al incorporar, por ejemplo, la teoría intercultural. En segundo lugar, cuando se incluye la interculturalidad en la estrategia de una universidad, el compromiso con la diversidad en las aulas y comunidades locales (incluidas las indígenas) se vuelve al menos tan importante como el compromiso internacional, que se materializa, por ejemplo, a través de los estudios en el extranjero e intercambios.

## **5. Aprendizaje activo**

Cada vez se reconoce más que el aprendizaje activo, ya sea en las aulas, en otras instalaciones universitarias, en las comunidades locales o en el extranjero, es el núcleo de un currículo internacionalizado para los estudiantes. Se ha demostrado que el aprendizaje activo, es decir, el uso de pedagogías que garanticen que los estudiantes estén involucrados de manera activa o experiencial en el proceso de aprendizaje, aumenta su motivación y compromiso, desarrolla habilidades de pensamiento crítico y promueve el aprendizaje profundo. Para muchos, los programas de movilidad son el estándar por excelencia del aprendizaje activo en un currículo internacionalizado. Sin embargo, el aprendizaje activo y experiencial también es posible para los estudiantes en contextos locales y a lo largo de un programa universitario si la diversidad cultural se reconoce, valora y utiliza como un recurso de aprendizaje. También se ha descubierto que contribuye y apoya, tanto académica como socialmente, la integración de estudiantes de diversos orígenes (Marrone et al., 2018).

Además, se ha comprobado que el aprendizaje activo y experiencial aumenta el compromiso y el aprendizaje del personal académico y administrativo que trabaja para internacionalizar los planes de estudios en comunidades de práctica (Whitsed y Green, 2015; Zou et al., 2020). También se ha demostrado que las comunidades interculturales de práctica son más eficaces cuando están integradas por personas de diferentes orígenes culturales, lingüísticos y disciplinarios, que trabajan juntas en internacionalizar el diseño del currículo y la forma de impartir los cursos (Breit et al., 2013).



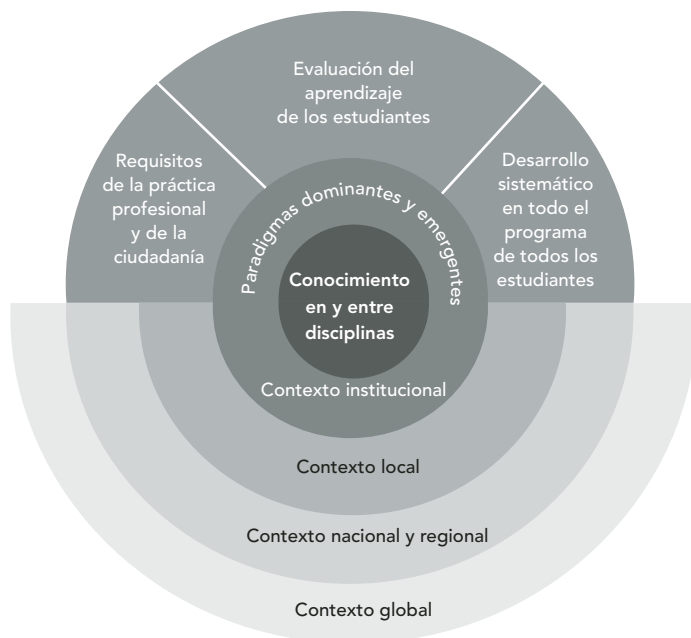
## 6. Un proceso continuo, planeado e intencional

El desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes internacionales e interculturales para internacionalizar el currículo de un programa educativo requiere una planificación intencional y una revisión continua del impacto de los resultados de aprendizaje en los estudiantes. El desarrollo de habilidades tales como la capacidad lingüística y la competencia intercultural podría demandar su integración en diversos cursos y niveles. También podría ser necesario implementar una serie de estrategias que ayuden a que todos los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje deseados al finalizar el programa. Estas estrategias podrían incluir la movilización del currículo informal y el uso de las áreas de servicios estudiantiles para apoyar el trabajo realizado en el currículo formal.

Tanto la *internacionalización de la educación superior* como *del currículo* son procesos codependientes, permanentes, continuos y, en cierto modo, contextualmente únicos. El contexto en relación con la IdC se considera multidimensional e incluye el ámbito disciplinario. Por lo tanto, un currículo internacionalizado de enfermería será muy diferente de uno de educación, ingeniería, artes o ciencias. Sin embargo, también incluye el ámbito institucional, nacional, regional y mundial, así como las formas en que estos cuatro ámbitos interactúan entre sí (ver Figura 1.1). El proceso de IdC siempre está influenciado por el contexto que, cada vez en mayor medida, incluye el elemento global en interacción con el elemento local para el desarrollo de los estudiantes como seres sociales, humanos y económicos.

Este marco conceptual refleja el mundo “supercomplejo” en el que vivimos: uno en el que los propios esquemas que usamos para navegarlo son cambiantes y controvertidos (Barnett, 2000, p. 257). Este mundo requiere revisión y reconstitución periódicas de los currículos a medida en que las prioridades en los diferentes estratos del contexto (representados por la mitad inferior del marco) se desplazan y cambian de forma interdependiente. Las investigaciones revelan que una inmensa mayoría de los académicos ve el currículo a través del lente de su disciplina (Clifford, 2009). Las decisiones sobre el currículo también pueden verse afectadas por los paradigmas emergentes en las disciplinas y por los enfoques para el diseño del aprendizaje (representados en la mitad superior del marco).

**Figura 1.1.** Marco conceptual de la IdC

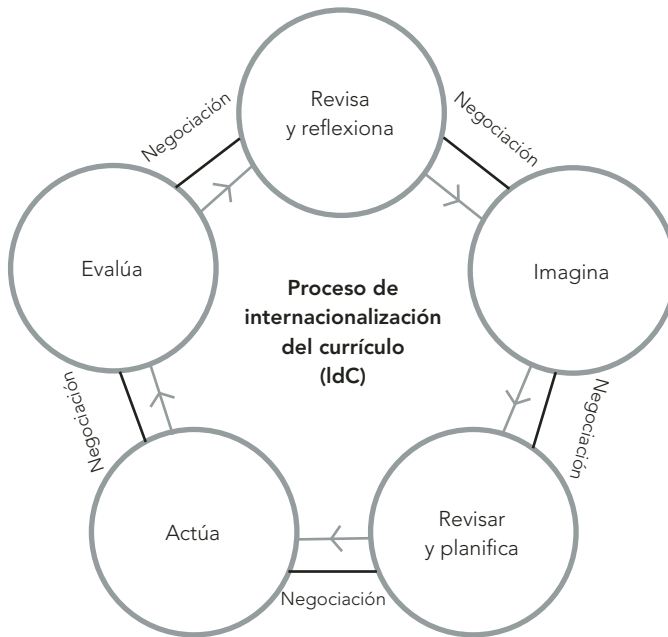


Fuente: Leask (2015, p. 27).

La IdC también es un proceso de aprendizaje que se desarrolla en comunidades de práctica (Green y Whitsed, 2013; Lave y Wenger, 1991).

Este proceso escalonado de IdC es, en esencia, un ciclo tradicional de investigación-acción utilizado con frecuencia para examinar y revisar los planes de estudio. Sin embargo, hay una diferencia clave entre *el proceso de la IdC* (ver Figura 1.2) y los enfoques tradicionales de revisión y rediseño curricular, la cual radica en la inclusión de la etapa "imagina", en la que se invita a los que diseñan el currículo formal (el personal académico) a explorar nuevas posibilidades e ideas, a desafiar los paradigmas dominantes y a pensar de manera diferente, teniendo en cuenta las perspectivas de los demás. Esta etapa es muy importante, pues como descubrió Bartell (2003), "algunas disciplinas tienden a adoptar un enfoque relativamente estrecho, empobrecido por la ausencia de perspectivas interculturales e internacionales" (p. 49). El proceso de la IdC (descrito con más detalle en Leask, 2013) impulsa al personal académico a ampliar los límites de lo posible en relación con el currículo, desafiando los paradigmas disciplinarios

**Figura 1.2.** El proceso de la IdC



Fuente: Leask (2013, p. 107, 2015, p. 42).

dominantes de contenido, enseñanza y aprendizaje, evaluación y servicios de apoyo. El proceso se puede aplicar tanto a la internacionalización del currículo informal como del formal, en cuyo caso los estudiantes y el personal de las áreas de servicios a estudiantes pueden ser los actores principales, aunque también se involucra a los académicos.

Otro elemento clave del proceso en este moderno paradigma emergente de la internacionalización es trabajar con los estudiantes como socios. Éste es "un proceso a través del cual todos los participantes tienen la oportunidad de contribuir por igual, aunque no necesariamente de la misma manera, en la conceptualización, toma de decisiones y práctica en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación" (Cook-Sather, Bovill y Felton, 2014, pp. 6-7). La investigación de Green (2018) sobre el involucramiento de estudiantes en el proceso de internacionalización señala que tratarlos como socios del mismo nivel, y no como informantes casuales, desafió las prácticas institucionales naturalizadas en relación con el acceso y la equidad, con los resultados y el proceso, y con el poder

y el privilegio. Su investigación sugiere que acercarse a los estudiantes como socios abre nuevas posibilidades y puede ser una poderosa herramienta para aquellos que buscan crear una forma más inclusiva y equitativa de IdC.

## Repensar la IdC

El concepto y la práctica de la IdC han evolucionado claramente a lo largo del tiempo en respuesta a los cambios del mundo y del pensamiento emanados de la investigación y la práctica académicas. Estos cambios incluyen, entre otros, el creciente reconocimiento de la necesidad de que todos los estudiantes comprendan la relación entre lo local y lo global, la investigación sobre los enfoques de la IdC en diferentes disciplinas y programas, y el uso de diversos marcos teóricos para conformar el pensamiento y la práctica.

Estas características del paradigma emergente de la IdC tienen implicaciones sobre la forma de definirla y describirla, lo que también influirá en la manera en la que se determinen sus mejores prácticas. En la siguiente sección se aborda un “replanteamiento” de la IdC que intenta captar los atributos más destacados descritos anteriormente y utilizarlos como base para el debate sobre las mejores prácticas.

La interculturalización e internacionalización del currículo es la incorporación estratégica de las dimensiones interculturales, internacionales y globales en el contenido del currículo, así como en los resultados del aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudios. Se trata de un proceso colaborativo y académico de revisión y renovación del currículo formal, informal y oculto, que incorpora respetuosamente puntos de vista diversos. Las pedagogías inclusivas harán que todos los estudiantes participen activamente en el aprendizaje intercultural e internacional en las instalaciones universitarias de sus lugares de origen y en sus comunidades locales. El objetivo final es preparar a los estudiantes para que hagan contribuciones valiosas a la sociedad como ciudadanos y profesionales locales y globales en un mundo que cambia rápidamente (basado en Leask, 2015, p. 9).

Esta descripción de la IdC pone en primer plano lo intercultural y hace hincapié en la necesidad de que todos los estudiantes se involucren activamente en un currículo intercultural e internacional. También destaca

que el propósito de un currículo internacionalizado e interculturalizado es asegurar que todos los egresados sean capaces de hacer contribuciones valiosas a la sociedad local y global como seres humanos, sociales y económicos.

Esto significa que todos los estudiantes necesitarán:

- Contar con capacidades interculturales, incluyendo la de seguir mejorando y desarrollando las habilidades y conocimientos interculturales en su vida profesional y personal.
- Comprender que lo que ocurre a nivel local puede estar influenciado por tensiones y posibilidades internacionales y globales.
- Tener una visión de los fundamentos culturales del conocimiento y de cómo las relaciones de poder internacionales han influido en las disciplinas y en la práctica profesional.
- Contar con una consciencia crítica intercultural que *permita que y disponga* a los estudiantes de diversas partes del mundo para trabajar juntos y comprender la complejidad de un problema, analizarlo y tomar medidas basadas en su análisis colaborativo (Killick, 2021).

Un currículo que logre lo anterior requiere un diseño cuidadoso y crítico del contenido y del programa (de modo que, por ejemplo, el aprendizaje de habilidades interculturales complejas se pueda escalonar y apuntalar en los diferentes niveles durante la trayectoria universitaria), y que se preste atención a la descripción y evaluación de los objetivos interculturales o internacionales en los currículos formal e informal, al mismo tiempo que se identifica el impacto del currículo oculto. Este currículo también abordará la repercusión del sistema para el diseño curricular en la experiencia total del estudiante y las formas en que las relaciones internacionales, interculturales y globales repercuten en la vida y el trabajo de todos.

### **Características de las mejores prácticas**

En términos sencillos, las *mejores prácticas* son un método o enfoque superior a las alternativas porque muestran mejores resultados en un contexto específico. Lo que es una mejor práctica en un contexto podría

no serlo en otro. Por lo tanto, *las mejores prácticas sólo se pueden medir con relación a un propósito o resultado deseado que tenga sentido en el contexto en el que ocurren.*

Sabemos que los currículos internacionalizados son el resultado de decisiones complejas influenciadas por múltiples capas de contexto. El diseño del currículo es una declaración cultural. El contexto influirá en la cultura de la disciplina, el programa de estudios y la institución. Las decisiones sobre qué conocimientos y puntos de vista se incluirán, qué habilidades desarrollarán los estudiantes y cómo se enseñarán y evaluarán, están frecuentemente influenciadas por la ideología. Todas las decisiones, por su propia naturaleza, excluyen otras posibilidades, a veces intencionalmente y otras sin quererlo. Las disciplinas tienen diferentes enfoques en cuanto a la generación y difusión de conocimientos, y a la inducción de los estudiantes en la disciplina y su preparación para la práctica profesional y la vida como egresados. Esto ha dado lugar a diferentes interpretaciones de lo que significa la IdC en las distintas disciplinas y profesiones (Clifford, 2009; Stohl, 2007).

Los enfoques de la internacionalización también están influenciados por las políticas regionales y nacionales de educación superior, pero aun así puede haber variaciones entre disciplinas e instituciones dentro del mismo contexto nacional y regional. Leask y Bridge (2013) destacan las características dominantes en cinco *niveles de contexto*: disciplinario, institucional, regional, nacional y mundial, y sostienen que cada capa interactúa e influye, directa e indirectamente, en las demás, lo que crea un complejo conjunto de condiciones que repercuten en el diseño de un currículo internacionalizado. La combinación única y específica de estas capas de contexto determina, en última instancia, el modo en que el personal académico conceptualiza y pone en práctica la IdC dentro de sus disciplinas. Esto es coherente con el mundo “supercomplejo” descrito por Barnett (2000) al que se hizo referencia en páginas anteriores. En este mundo es necesario revisar y reconstituir periódicamente el currículo, ya que las prioridades en los diferentes estratos del contexto se modifican de forma interdependiente.

Esto significa que las mejores prácticas en materia de IdC sólo se pueden entender y cultivar plenamente en su contexto. La conjunción de los contextos disciplinario, institucional, regional, nacional y global dará

forma tanto a los objetivos de un currículo internacionalizado como a los medios para alcanzarlos. Sin embargo, como los contextos fluyen y se modifican con el tiempo, *enfocar la IdC como proceso cíclico de revisión y renovación del currículo* también se puede considerar como una mejor práctica.

Junto a la adecuación al propósito y al contexto, y de un enfoque de proceso, otra característica que define las mejores prácticas en la IdC es la *práctica basada en la evidencia*. Existe un enorme cúmulo de investigación educativa sobre la enseñanza y el aprendizaje intercultural y la IdC. Las mejores prácticas se basan en esta fuente de datos internacionales e interdisciplinarios en constante evolución que, al igual que otras capas contextuales, cambia constantemente a medida que se realizan nuevas investigaciones y se crean nuevos conocimientos.

La práctica basada en la evidencia también incluye las prácticas académicas. Además de las investigaciones formales, la práctica en la IdC también se debe sustentar en pequeños estudios locales, a lo que generalmente se le denomina *práctica profesional académica*. Se trata de la *recopilación y el análisis sistemáticos de datos y su uso para mejorar las prácticas y resultados educativos dentro de un programa o institución*.

En resumen, las mejores prácticas en la IdC deberán mostrar las siguientes características:

- Tendrán definido un objetivo o resultado deseado que tenga sentido en el contexto en el que ocurren.
- Serán adecuadas para los objetivos de ese contexto.
- Se abordarán como un proceso cíclico de revisión y renovación del currículo.
- Estarán sustentadas en investigaciones y metodologías internacionales e interdisciplinarias relevantes, así como en información e investigaciones recolectadas de manera local.

Algunas de estas características son difíciles de lograr. Los siguientes principios recogen las ideas centrales de la investigación reciente y de la evolución del pensamiento sobre la IdC, y son lo suficientemente específicos como para orientar la práctica y lo suficientemente flexibles como para dar cabida a su aplicación en contextos diferentes. Esto es

importante porque la investigación, los marcos de referencia, los enfoques y los discursos de la IdC están marcados por el Norte Global y, como tal, “favorecen las necesidades y las realidades de las universidades de los países ricos e industrializados de América del Norte, Europa y Asia” (Majee y Ress, 2020, p. 475).

## **Principios de mejores prácticas para la IdC**

Los principios de las mejores prácticas son particularmente importantes para la IdC debido a su sensibilidad al contexto, tanto en el diseño como en la docencia. Estos tres principios propuestos son consistentes con las características de las mejores prácticas identificadas anteriormente. También se señalan las acciones adecuadas para cada principio, mismas que son de carácter ilustrativo, no exclusivo. Conforme el lector repase los casos de estudio en este libro reconocerá estos principios en la práctica y podrá identificar otras acciones coherentes con ellos en su propia práctica y en la de otros. Los principios también podrían ser utilizados por el lector para implementar nuevas actividades de IdC en su universidad.

### **Principio 1. Inclusivo, holístico y orientado a los valores**

Dado que todos los egresados vivirán y trabajarán en un mundo cada vez más complejo, impredecible e interconectado, las mejores prácticas para la IdC deberán considerar en el diseño de los currículos formal e informal lo que esto significa para el aprendizaje intercultural e internacional de *todos los estudiantes*.

Un currículo internacionalizado es una amalgama de muchas partes conectadas. Los resultados de un currículo internacionalizado serán holísticos en el sentido en que, juntos, los currículos formal e informal tendrán un impacto en los estudiantes como seres humanos, sociales y económicos.

El discurso es una poderosa y a veces ignorada fuente de marginación y privilegio para individuos y grupos. Los discursos sobre la internacionalización y la interculturalización que incluyen las complejas realidades de quienes tienen historias diferentes, por ejemplo, los afectados por los legados de la expansión colonial, darán lugar a enfoques distintos de la internacionalización que ampliarán los límites de las mejores prácticas. Enfocar la IdC como un proceso sistemático, continuo, planeado,



impulsado por un propósito y centrado en conversaciones críticas e inclusivas, ofrece muchas oportunidades para remodelar el discurso en formas que, de otro modo, serían imposibles.

Los resultados de aprendizaje internacional e intercultural, los contenidos, la pedagogía y la evaluación son partes importantes de la internacionalización del currículo formal. El diseño de los cursos y programas es el resultado de muchas decisiones, la mayoría de las cuales se basa en valores. Las instituciones pueden optar, por ejemplo, por utilizar los ODS o la ciudadanía global como ejes para transmitir sus valores y compromiso integral con la IdC, y expresarlos como un conjunto de atributos genéricos y específicos de los egresados. Estos enfoques promueven y permiten que muchas actividades diferentes pero relacionadas se conecten y contribuyan al logro de un objetivo superior.

Los programas extracurriculares también pueden ser holísticos y estar orientados por valores. Un ejemplo es el Programa de Liderazgo Global (GLP, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Macquarie, en Australia, implementado en 2005. Fue el primero en su tipo en el sector universitario australiano y ha sido adoptado y adaptado por muchas otras universidades del país desde entonces. Hoy en día, el GLP sigue prosperando y es el programa de liderazgo global en educación superior más importante del país, con más de 3500 participantes activos en más de 200 disciplinas académicas. El programa se centra en destacar las responsabilidades y oportunidades de los estudiantes como ciudadanos globales, al mismo tiempo que aumenta su empleabilidad y los prepara para incorporarse al mercado laboral globalizado del siglo XXI. También demuestra el compromiso de la universidad con el bien común global, así como con el beneficio personal de los estudiantes a través de la internacionalización. El GLP es un programa voluntario extracurricular de aprendizaje y compromiso que los estudiantes diseñan según sus intereses y realizan a su ritmo. Para acreditarlo deben asistir a una serie de talleres, participar en eventos para la creación de redes y en conferencias específicas, así como completar un componente experiencial. Este último incluye estudios de corta duración en el extranjero, el aprendizaje de otro idioma o la asistencia a seminarios y viajes de estudio de temática internacional (consulte Macquarie University, s.f., para más información).

Las interacciones de los estudiantes y del personal académico con las asociaciones profesionales y organizaciones comunitarias, colegas y estudiantes de otras partes del mundo, así como de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, tanto en el país de origen como en el extranjero, son también una parte importante de un enfoque inclusivo y holístico para la IdC.

Los indicadores de este principio incluyen:

- Estrategias universitarias que enfatizan el papel de todo el personal universitario (directivos universitarios, coordinadores, académicos, personal administrativo, encargados de servicios estudiantiles, etcétera) en la interculturalización e internacionalización del currículo.
- Enfoques innovadores y respetuosos para promover la participación del personal académico que tomen en cuenta sus experiencias y apoyen su desarrollo de diversas maneras (Leask *et al.*, 2020).
- El requisito de que todos los estudiantes realicen cursos cuidadosamente diseñados en el campo de las artes y las humanidades que los pongan en contacto con cuestiones de género, raza, etnia y experiencias y entendimiento interculturales (Nussbaum, 2010).
- Enfocar el currículo en el desarrollo de una consciencia social y sentido de pertenencia a una comunidad global en los estudiantes a través de la alineación intencional entre la estrategia institucional y los resultados de aprendizaje en programas y asignaturas (de Wit y Leask, 2015).
- Estrategias que reconozcan la importancia de integrar acciones para la internacionalización en el ámbito doméstico y en el extranjero, y que destinen los recursos humanos y técnicos necesarios para garantizar que el personal y los estudiantes de la universidad desarrollen y apliquen habilidades interculturales, y comprendan el impacto de lo local en lo global y viceversa.
- El involucramiento y participación de los estudiantes como socios para interculturalizar e internacionalizar el currículo (Green, 2018).

- La innovación mediante la inclusión de diversas visiones culturales, prácticas profesionales y sistemas de conocimiento del mundo en el currículo y en el discurso de la IdC.
- El diseño de cursos y programas que incorporen resultados de aprendizaje intercultural e internacional, apunten su desarrollo de manera escalonada y evalúen su cumplimiento.
- La integración en el currículo de actividades de aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL, por sus siglas en inglés), intercambio virtual y estudios en el extranjero que contribuyan a que los estudiantes participen en actividades de resolución de problemas con otros.
- La integración en el currículo de los aprendizajes de los estudiantes en el extranjero de manera que se amplíe y profundice el aprendizaje de todos los estudiantes, tanto de los que estuvieron en el extranjero como de los que no (Leask y Green, 2020).
- Programas de tutoría social y académica en el currículo informal centrados específicamente en el desarrollo de la consciencia, los conocimientos y las habilidades interculturales de los estudiantes.
- El desarrollo de la capacidad de autoevaluación en los estudiantes para identificar su propia consciencia intercultural y eficacia en situaciones sociales y profesionales.
- La oferta de oportunidades de desarrollo profesional para el personal académico y administrativo para asegurar que cuenten con las capacidades y habilidades interculturales, internacionales y globales necesarias para diseñar planes de estudios interculturalizados e internacionalizados.
- El reconocimiento y la recompensa adecuados para las actividades de desarrollo profesional de los académicos centradas en la interculturalidad e internacionalidad, por ejemplo, mediante distinciones y su consideración en los procesos de ingreso, promoción y permanencia.

## **Principio 2. Intencionado, planificado y continuo**

Es importante que las motivaciones y propósitos de la interculturalización e internacionalización del currículo sean coherentes con la misión, declaraciones, objetivos y planes de desarrollo de las instituciones.

Se necesitan planes y acciones cuidadosamente formulados para alcanzar los objetivos de aprendizaje intercultural e internacional a corto y largo plazo que han sido definidos con esa misma atención para los currículos formal e informal. La supervisión periódica del logro de metas y objetivos, basada en datos cuantitativos y cualitativos, garantizará que los recursos se asignen y reasignen de forma eficiente y eficaz.

El diseño de los aprendizajes a nivel de programas y cursos puede ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para desarrollar una comprensión internacional y global, conciencia intercultural y habilidades para el aprendizaje durante su trayectoria académica y a lo largo de la vida. Para ello, los líderes académicos encargados de los programas de estudio y responsables de la toma de decisiones críticas sobre su contenido, por la incorporación de otros profesores y su inducción a la cultura de institucional y del programa de estudios, son actores clave en el proceso de la IdC.

La IdC es un proyecto a largo plazo, de revisión y reflexión cíclica que conduce a la mejora continua de la calidad, sin un punto final establecido.

Los directivos universitarios, coordinadores académicos, profesores y estudiantes tienen un papel importante para garantizar que la IdC se implemente intencionalmente y se alcancen los objetivos interculturales e internacionales establecidos.

Los líderes académicos deben centrarse en:

- Invitar al menos a dos o tres miembros de su equipo, a otros colegas fuera de su equipo inmediato y a líderes estudiantiles que estén dispuestos a trabajar juntos durante un periodo prolongado para planificar y sostener la IdC bajo un propósito acordado.
- Revisar críticamente la práctica y la estrategia existentes en relación con las características clave de la IdC identificadas anteriormente.
- Identificar oportunidades de innovación y mejora de la calidad para aprovechar y ampliar las mejores prácticas existentes en el programa y en la institución.
- Explorar las posibilidades de los enfoques de *design thinking* para estimular nuevas ideas y enfoques para la IdC dentro de un programa, departamento, facultad o institución.

El personal académico debe centrarse en:

- Trabajar en equipos para definir un objetivo compartido para la IdC que sea relevante para el programa, la universidad y el contexto local.
- Compartir experiencias, casos de éxito, retos e ideas pertinentes con colegas dentro y fuera de su disciplina y programa (por ejemplo, expertos en diseño educativo de la universidad, personal de control escolar o responsables de la oficina internacional).
- Integrar equipos para revisar los enfoques existentes, mejores prácticas y áreas de mejora de la calidad a través de la internacionalización e interculturalización del currículo en programas y cursos.
- Tomar en cuenta cuestiones de justicia cognitiva y descolonización del currículo durante el proceso de diseño y rediseño.
- Revisar actividades y componentes del programa a los que sólo accede una minoría de estudiantes y considerar cómo sus beneficios podrían integrarse para llegar a más estudiantes (por ejemplo, seminarios de primer año dirigidos por los estudiantes).
- Determinar cómo las contribuciones de las actividades tradicionales de internacionalización, como los estudios en el extranjero y el uso de inglés como medio de enseñanza-aprendizaje, contribuyen realmente a la interculturalidad e internacionalización del currículo y, en particular, cómo se puede extender su impacto a todos los estudiantes y personal académico.
- Identificar formas nuevas e innovadoras de ofrecer a todos los estudiantes múltiples oportunidades para que, en los diferentes niveles de sus estudios, desarrollen una consciencia internacional y las competencias interculturales complejas que necesitarán como egresados (por ejemplo, iniciando múltiples oportunidades de cursos COIL).
- Examinar críticamente la generación y difusión de conocimiento en su disciplina para detectar desigualdades e impactos negativos en grupos minoritarios.
- Realizar consultas con las organizaciones profesionales pertinentes para identificar o confirmar las habilidades, conocimientos y

atributos internacionales e interculturales relevantes para la vida profesional de los egresados en un mundo globalizado, reconociendo que esos elementos pueden haber cambiado o podrían cambiar en el futuro.

- Incorporar actividades de aprendizaje experiencial extraáulico en las instalaciones universitarias, en línea y en la comunidad, a los procesos de enseñanza para apoyar el desarrollo de los resultados de aprendizaje internacional e intercultural de los estudiantes.
- Buscar asesoría de profesionales externos al equipo del programa académico (por ejemplo, de la unidad de enseñanza, la oficina internacional, equipos de otras disciplinas) sobre los resultados de aprendizaje internacionales e interculturales adecuados, la evaluación de la competencia intercultural, etcétera.

### **Principio 3. Sistemático, sistémico y relevante para el contexto**

Una cultura institucional que valora la diversidad de forma abierta y evidente, tanto en sus acciones como en sus palabras, es un importante indicador de mejores prácticas coherentes con este principio. La cultura institucional se construye por las personas (lo que dicen y hacen) y los sistemas que las apoyan. Los líderes universitarios deben esforzarse por crear una cultura que valore abierta y evidentemente la diversidad y que tenga un propósito educativo de internacionalización claro y relevante para todos los estudiantes.

Los directivos deben centrarse en:

- Estimular eficazmente las conversaciones con las partes interesadas (personal de la universidad, estudiantes, grupos de la comunidad local) en relación con la justificación y el propósito de la interculturalización e internacionalización del currículo en el contexto de la universidad del que se trate y para el momento actual.
- Incorporar el aprendizaje inclusivo y equitativo para el diseño de la IdC en sus planes estratégicos de docencia, investigación y servicio.
- Garantizar que se ofrezcan sistemáticamente oportunidades de desarrollo profesional contextualmente pertinentes y centradas

específicamente en la interculturalización e internacionalización del currículo para todo el personal de la universidad.

- Garantizar que la internacionalización forme parte del sistema de revisión periódica y crítica de los programas, y que éste incluya la evaluación del impacto y los resultados de las prácticas de enseñanza, y la validación de los aprendizajes de los estudiantes.
- Apoyar el liderazgo distribuido en la IdC, reconociendo el importante papel tanto de los coordinadores de programas y cursos, como de otros actores (personal de control escolar, especialistas en enseñanza y aprendizaje, representantes del alumnado, etcétera).
- Proporcionar a todos los académicos oportunidades de desarrollo profesional que los preparen para diseñar e impartir un currículo internacionalizado, incluyendo la atención a las necesidades de aprendizaje de grupos de estudiantes cultural y lingüísticamente diversos en sus clases.
- Proporcionar tiempo y apoyo al personal académico para internacionalizar e interculturalizar los resultados del aprendizaje, contenidos y procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en sus cursos individuales y en todo el programa.
- Proporcionar los sistemas tecnológicos necesarios y la formación requerida para que los profesores conecten a sus estudiantes con estudiantes en el extranjero a través de cursos COIL e intercambio virtual.
- Abordar la internacionalización e interculturalización del currículo como un compromiso a largo plazo vinculado a los procesos de aseguramiento de calidad.
- Incluir métricas sobre el compromiso internacional e intercultural de los profesores en las evaluaciones anuales de rendimiento y en los criterios de ingreso, permanencia y promoción.
- Promover acuerdos y brindar apoyo para la vinculación del personal y de los estudiantes con integrantes de la comunidad que representen a grupos marginados en el área local.

## Conclusión

El currículo tiene el potencial no sólo de dar a los alumnos acceso a “mundos diferentes” (Goodson, 1995, p. 27), sino también de restringirlos si su enfoque es muy limitado. El currículo es el medio por el que las instituciones pueden llegar a todos los estudiantes y hacer una contribución significativa a la sociedad, garantizando que los estudiantes de hoy se gradúen preparados y dispuestos a marcar una diferencia positiva en el mundo del mañana. La IdC ofrece oportunidades para el desarrollo de ciudadanos globales responsables y comprometidos con un futuro sostenible para todos, pero para conseguirlo es necesario que los líderes de las IES piensen y actúen a corto, mediano y largo plazo. A corto plazo, es necesario un compromiso para pensar de forma diferente e imaginar nuevas posibilidades y enfoques para la internacionalización. A mediano plazo, serán necesarias acciones centradas en la revisión y el replanteamiento de las políticas, estrategias y enfoques para la internacionalización, incluidos los conocimientos que se elige incorporar al currículo, para garantizar que la visión, los valores y la estrategia estén alineados y contribuyan al logro de los objetivos. A corto, mediano y largo plazo son muchas las medidas que se pueden adoptar para garantizar que la IdC aporte a la mejora de la calidad de la educación para todos los estudiantes y contribuya positivamente a las comunidades locales y globales.

Desde hace unos 25 años se reconoce que la IdC es un componente esencial de la educación superior. Durante este tiempo, tanto el concepto como la práctica han evolucionado en respuesta a los cambios en el contexto en el que trabajan las universidades y a los resultados en la investigación y la práctica académicas. Los cambios incluyen el creciente reconocimiento de la necesidad de diversificar la base de conocimientos del currículo y de que las pedagogías y las prácticas sean más inclusivas y equitativas, así como el traslado de la atención a los resultados de aprendizaje para todos los estudiantes, a la interculturalidad y a la internacionalización de las diferentes dimensiones del currículo. Una serie de marcos teóricos sustentan el concepto y la práctica de la IdC en términos generales, dentro y entre las disciplinas. Hasta cierto punto, las prácticas en IdC han dependido de cuánto han querido profundizar en ellas las instituciones, el personal académico y administrativo y los



estudiantes. Para algunos de ellos, el resultado ha sido transformador, pero no ha sido el caso para la mayoría, por lo que aún queda mucho trabajo por hacer a fin de garantizar que los planes de estudios sean inclusivos y críticos en la teoría y en la práctica.

Tal vez el mayor cambio ha sido el creciente reconocimiento de que la conexión entre el propósito de la internacionalización y la noción de desarrollar egresados que puedan hacer una contribución “significativa” a la sociedad requiere repensar los enfoques tradicionales de la IdC hasta ahora centrados en los programas de movilidad, la enseñanza en inglés o la incorporación de estudiantes internacionales.

Con referencia a la literatura existente y a la práctica en diferentes partes del mundo, este capítulo describe seis características de un paradigma de internacionalización holística e inclusiva del currículo. Este paradigma tiene el potencial de aumentar significativamente el impacto de la IdC, abrir nuevos mundos a todos los estudiantes y, a través de ellos, extender los beneficios de la internacionalización a las comunidades locales y globales. Se ha realizado una revisión extensa de la descripción de la IdC y se han analizado tres principios de mejores prácticas para facilitar la exploración de este nuevo paradigma de internacionalización en diversos contextos. Las implicaciones para las mejores prácticas de este paradigma moderno para la IdC se resumen en tres principios, que se pueden aplicar en diferentes contextos.

En este libro hay muchos ejemplos y estudios de casos de mejores prácticas; sin embargo, una mejor práctica en un contexto y momento determinados podría no serlo en otros. Es importante que los directivos, el personal administrativo y los académicos sean flexibles y respondan a los cambios en los requisitos y las expectativas de sus universidades en relación con la internacionalización. Los principios de las mejores prácticas proporcionan flexibilidad y orientación sin ser prescriptivos; son útiles para aquellos que pretendan reimaginar la IdC mediante la adopción y adaptación a su propio contexto de las diversas posibilidades prometedoras que se encuentran en los siguientes capítulos, o pueden servir de inspiración para la creación de algo nuevo. En última instancia, la búsqueda de las mejores prácticas para la IdC es un proceso continuo para las instituciones de todo el mundo, ya que los contextos cambian con el tiempo.

## Referencias

- AUCC. (2009). *Internationalization of the curriculum: A practical guide to support Canadian universities' efforts*. Asociación de Universidades y Colegios de Canadá.
- Barnett, R. (2000). *Realising the university in an age of supercomplexity*. The Society for Higher Education and OUP.
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, vol. 45, no. 1, 43-70.
- Beelen, J. y Jones, E. (2015a). Redefining internationalisation at home. En: A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi y P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*, pp. 67-80. Springer.
- Beelen, J. y Jones, E. (2015b). Looking back at 15 years of internationalisation at home. En: *Forum, Winter 2015*, pp. 6-8. Asociación Europea para la Educación Internacional.
- Breit, R., Obijiofor, L. y Fitzgerald, R. (2013). Internationalization as de-westernization of the curriculum: the case of journalism at an Australian University. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 119-135.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Camosun College. (s.f.). *Centre for Excellence in Teaching and Learning Interculturalization - Strategic Initiatives*. <https://legacy.camosun.ca/about/teaching-learning/initiatives/interculturalization.html>
- Carroll, J. (2015). *Tools for Teaching in an Educationally Mobile World*. Routledge.
- Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, vol. 14, no. 2, 133-143.
- Cook-Sather, A., Bovill, C. y Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. Jossey-Bass.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, no. 3, 241-266.
- Deardorff, D. y Jones, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. En: D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl y T.

- Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international education*, pp. 283-303. SAGE.
- de Louw, E. y Bulnes, C. (2021) Intercultureality: Making global education work in local contexts. En: P. Nixon, V. Dennen y R. Rawal (Eds.), *Reshaping international teaching and learning in higher education: universities in the Information Age*. Routledge
- de Wit, H. y Leask, B. (2015). Internationalisation, the curriculum and the disciplines. En: W. Green y C. Whitsed (Eds.), *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines: Reflective narrative accounts from business, education and health*, pp. ix-xv. Sense Publishers.
- de Wit, H. y Leask, B. (2017) Re-imagining the curriculum for the 21st century. En: F. X. Grau, C. Escrigas, J. Goddard, B. Hall, E. Hazelkorn y R. Tandon (Eds.), *Higher education in the world 6: Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local*, pp. 222-235. Global University Network for Innovation (GUNI). <http://www.guninetwork.org/report/higher-education-world-6>
- de Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E. y Howard, L. (Eds.). (2015). *Internationalisation of higher education. A study for the European Parliament*. Parlamento Europeo.
- Escrigas, C., Sanchez, J., Hall, B. y Tandon, R. (2014). Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change. En: *Higher education in the world 5: Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change*, pp. xxxi-xxxix. Palgrave Macmillan.
- Florida International University. (s.f.). *Home Page*. <https://goglobal.fiu.edu>
- Freeman, M., Treleaven, L., Simpson, L., Ridings, S., Ramburuth, P., Leask, B., Caulfield, N. y Sykes, C. (2009). *Embedding the development of intercultural competence in business education*. Informe de proyecto de ALTC. <http://hdl.voced.edu.au/10707/279607>.
- Goodson, I. (1995). *The making of curriculum: Collected essays*, 2nd ed. Falmer.
- Gothard, J., Downey, G. y Gray, T. (2012). *Bringing the learning home: Re-entry programs to enhance study abroad programs in Australian universities*. <http://www.olt.gov.au/project-bringing-learning-home-murdoch-2010>
- Green, W. y Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, vol. 17, no. 2, 148-164.

- Green, W. y Whitsed, G. (2015). *Critical perspectives on internationalising the curriculum and the disciplines: reflective narrative accounts from Business, Education and Health*. Sense Publishers.
- Hack, K. (2020). *Decolonisation of the curriculum – a conversation*. Advance-HE. <https://www.advance-he.ac.uk/news-and-views/decolonisation-curriculum-conversation>
- Harari, M. (1992) The internationalization of the curriculum. En: C. Klasek (Ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education*, pp. 52-79. Asociación de Educadores Internacionales.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA. Asociación de Educadores Internacionales.
- Jiang, X. (2011). Why interculturalisation? A neo-Marxist approach to accommodate cultural diversity in higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(4), 387-399.
- Jones, E. (2016). Mobility, graduate employability and local internationalisation. En: E. Jones, R. Coelen, J. Beelen y H. de Wit (Eds.), *Global and Local Internationalization*, pp. 107-116. Sense Publishers.
- Jones, E. (2019). Is it time to pursue 'Interculturalisation'? *Times Higher Education*, 26 de septiembre de 2019. <https://www.timeshighereducation.com/opinion/it-time-pursue-interculturalisation>
- Killick, D. (2015). *Developing the global student – Higher Education in an era of globalization*. Routledge.
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 33, 2-3.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8, 5-31.
- Killick, D. (2017). *Internationalization and diversity in higher education: implications for teaching, learning and assessment*. Palgrave Macmillan
- Killick, D. y Foster, M. (2021). *Learner relationships in global higher education: Critical pedagogy in a multicultural world*. Routledge.
- La Trobe University. (2016). *Wominjeka La Trobe*. <https://www.latrobe.edu.au/students/subjects/current/abs0wom-wominjeka-la-trobe>
- Landorf, H. y Doscher, S. (2015) *Global Learning*. <https://goglobal.fiu.edu/>.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Leask, B. (2013). Internationalising the curriculum in the disciplines – imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, vol. 17, no. 2, 103-118. doi: 10.1177/1028315312475090 <http://jsi.sagepub.com/content/17/2/103>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Leask, B. y Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum across the disciplines: theoretical and practical perspectives. *Compare: a journal of comparative and international education Special Issue: Contemporary issues on the internationalisation of higher education: critical and comparative perspectives*, vol. 43, no. 01, 79-101. doi:10.1080/03057925.2013.746566 <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057925.2013.746566>
- Leask, B. y Carroll, J. (2013). *Learning and teaching across cultures: good practice principles and quick guides*. IEAA.
- Leask, B. y Green, W. (2020). Curriculum integration: maximizing the impact of education abroad for all students. En: A.C. Ogden, B. Streitwieser y C. Van Mol, *Education Abroad: Bridging Scholarship and Practice*, pp. 174-183. Routledge.
- Leask, B., Whitsed, C., de Wit, H. y Beelen, J. (2020). Faculty engagement: moving beyond a discourse of disengagement. En: C. Ogden, B. Streitwieser y C. Van Mol, *Education Abroad: Bridging Scholarship and Practice*, pp. 184-199. Routledge.
- Lilley, K., Barker, M. y Harris, N. (2014). Exploring the process of global citizen learning and the student mindset. *Journal of Studies in International Higher Education*, 19(3), 225-245.
- Majee, U.S. y Ress, S.B. (2018). Colonial legacies in internationalisation of higher education: racial justice and geopolitical redress in South Africa and Brazil. *Compare*, 50(4), 463-481.
- Macquarie University. (s.f.). *A Macquarie University signature program*. <https://www.mq.edu.au/partner/contribute-to-education/global-leadership-program>
- Marginson, S. (2011). Higher education and public good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411-433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>
- Marrone, M, Murray, T. y Hammerle, M. (2018). Do international students appreciate active learning in lectures? *Australasian Journal of Information*

- Systems, 22. [https://www.researchgate.net/publication/323805969\\_Do\\_International\\_Students\\_Appreciate\\_Active\\_Learning\\_in\\_Lectures](https://www.researchgate.net/publication/323805969_Do_International_Students_Appreciate_Active_Learning_in_Lectures)
- Mestenhauser, J. (1998). Portraits of an international curriculum: An uncommon multidimensional perspective. En: J. Mestenhauser y B. Ellingboe (Eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus*, pp. 3-38. Oryx Press.
- Montgomery, C. (2019). Surfacing “Southern” perspectives on student engagement with internationalization: Doctoral theses as alternative forms of knowledge. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 123-138.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Ogude, N. (2007). Internationalising the curriculum. En: N. Jooste y M. Neale-Shutte (Eds.), *Volume 2: Internationalising the curriculum*. Nelson Mandela University.
- Paige, R., Jorstad, J., Siaya, L., Klein, F. y Colby, J. (2003). Culture learning in language education: A review of the literature. En: D. Lange y R. Paige (Eds.), *Culture as the core: Integrating culture into the language education*, pp. 173-236. Information Age.
- Queen University. (s.f.). *Interculturalizing the curriculum*. [https://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/globalization/32\\_sec\\_04\\_interculturalizing\\_curriculum.html](https://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/globalization/32_sec_04_interculturalizing_curriculum.html)
- Rizvi, F. (2009). Towards cosmopolitan learning. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 253-268.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Schattle, H. (2009). Global citizenship in theory and practice. En: R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*, pp. 3-30. Routledge.
- Stohl, M. (2007). We have met the enemy and he is us: The role of the faculty in the internationalization of higher education in the coming decade. *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, no. 3/4, 359-372.
- Thompson Rivers University. (2021). *Interculturalizing the Curriculum – Faculty PD Program*. <https://www.tru.ca/intercultural/faculty-staff/interculturalizing-curriculum.html>
- Townsin, L. y Walsh, C. (2016). A new border pedagogy: Rethinking outbound mobility programs in the Asian Century. En: D. Valliarus y D. Co-

- leman-George (Eds.), *Handbook of Research on Study Abroad Programs and Outbound Mobility*, pp. 215-247. IGI Global.
- Weber-Bosley, G. (2010). Beyond immersion: Global engagement and transformation through intervention via student reflection in long-term study abroad. En: E. Jones (Ed.), *Internationalisation and the student voice*. Routledge.
- Zou, T.X.P., Chu, B.C.B., Law, L.Y.N., Lin, V., Ko, T., Yu, M. y Mok, P.Y.C. (2020). University teachers' conceptions of internationalisation of the curriculum: a phenomenographic study. *Higher Education*, 61(1). doi:10.1007/s10734-019-00461-w





## 2. Un modelo para analizar la internacionalización del currículo en las universidades

---

Pablo Beneitone

### Resumen

En la situación de pandemia que atraviesa la sociedad en su conjunto, las universidades se han planteado nuevas estrategias, y la internacionalización del currículo (IdC) se ha posicionado como una alternativa factible para hacer frente a las necesidades actuales y futuras de la ciudadanía global. Este capítulo introduce un modelo para el análisis de la IdC en las universidades, y también se presenta como una guía para explorar los aspectos no tan desarrollados en las instituciones de educación superior. A través de cuatro niveles de análisis, 12 dimensiones y 96 indicadores, se propone revisar los diferentes elementos que contribuyen a que el currículo pueda ser comprendido y reconocido en diversos contextos. La aplicación del modelo en las universidades permitirá identificar el nivel de desarrollo de la IdC, así como las posibles mejoras a introducir a nivel institucional y/o disciplinar.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ▪ modelo ▪ dimensiones ▪ indicadores ▪ contexto institucional ▪ plan de estudios ▪ competencias ▪ resultados de aprendizaje ▪ asignaturas.

### Abstract

*In the pandemic situation that society as a whole is going through, universities have considered new strategies, and the internationalization of the curriculum (IoC) has positioned itself as a feasible alternative to address to the current and future needs of global citizenship. This chapter*

*introduces a model for the analysis of IoC in universities, and is also presented as a guide to explore underdeveloped aspects in higher education institutions. Through four levels of analysis, 12 dimensions and 96 indicators, it is proposed to review the different elements that contribute so that the curriculum can be understood and recognized in diverse contexts. The application of the model in universities will make it possible to identify the level of development of IoC, as well as possible improvements to be introduced at the institutional and/or disciplinary level.*

**Keywords:** *internacionalization of curriculum ▪ model ▪ dimensions ▪ indicators ▪ institutional context ▪ program ▪ competences ▪ learning outcomes ▪ courses.*

## **Introducción**

Este capítulo fue escrito durante la pandemia de COVID-19, cuando la internacionalización de la educación superior, desde la perspectiva de varios expertos, ingresó en una nueva fase (Sá y Serpa, 2020). La pandemia provocó una transición abrupta de la internacionalización “hacia afuera”, fuertemente concentrada en una pequeña élite de estudiantes y profesores movilizados, hacia la internacionalización “en casa”, donde la internacionalización del currículo (IdC) es el eje central (de Wit y Altbach 2020), vincula lo global y local y contribuye a la internacionalización de la sociedad en su conjunto (Brandenburg et al., 2020).

Previo a la pandemia, se pensaba en la IdC como un paso avanzado y sofisticado del proceso de internacionalización sin el cual no se podría tener una internacionalización integral (Hudzik, 2011). A nivel de América Latina, los relevamientos más recientes realizados en las universidades, previo a la pandemia, mostraban un incremento de las actividades vinculadas con la IdC (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018). En lo que se refiere al contexto del sistema universitario argentino, se registraron experiencias muy focalizadas en este rubro, mucho más vinculadas con determinadas disciplinas, y particularmente asociadas a iniciativas personales, que a una política institucional sólida y sostenida (Beneitone, 2019). Un estudio reciente, en el que participaron 48 universidades públicas y privadas argentinas, da cuenta de que un 81% de las instituciones implementan o han implementado en los últimos años acciones de IdC,

aunque sólo el 31% manifiesta tener una política institucional específica al respecto (UNCUYO-SIIP, 2020).

Con las restricciones impuestas por la COVID-19, la IdC ocupa un lugar prominente en las alternativas de un contexto donde la movilidad física se ha convertido en algo casi inexistente. Las experiencias de movilidad, como eje central de una política de internacionalización de la educación superior, estuvieron concentradas desde una lógica elitista a un grupo mínimo y selecto de beneficiarios, tanto a escala global como en el caso particular de América Latina. Este trabajo busca contribuir a una comprensión y profundización de la IdC en el contexto de las universidades argentinas, y representa una propuesta de reflexión e implementación que llegue a todos los estudiantes. El modelo conceptual que aquí se presenta se inspira en diferentes investigaciones y trabajos científicos con un enfoque multidimensional (Leask, 2013, 2015; Beneitone, 2019). Estas páginas son el resultado de una serie de webinarios,<sup>1</sup> dictados junto a Betty Leask, en los que participaron 16 equipos de funcionarios y académicos de universidades argentinas durante 12 semanas, en las que revisaron el grado de IdC en diferentes niveles y dimensiones. Durante el segundo semestre de 2020, más de 160 académicos del sistema universitario argentino aportaron con su experiencia a la aplicación de diferentes dimensiones del modelo en sus instituciones, y las contribuciones y reflexiones surgidas de los encuentros virtuales mejoraron la propuesta inicial.

---

1 Desde el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina, se organizó un ciclo de cuatro webinarios sobre la internacionalización del currículo en la Universidad Argentina entre el 22/09/2020 y el 15/12/2020 a cargo de Betty Leask y Pablo Beneitone.

## Propuesta de un modelo para analizar la internacionalización del currículo

Para desarrollar el presente modelo, es necesario brindar algunas precisiones sobre el concepto de *currículo* y su internacionalización. Cada currículo universitario o plan de estudios es el resultado del nivel de acuerdo alcanzado por un colectivo académico en un momento histórico dado y, en ese sentido, constituye el proyecto educativo que orienta las prácticas durante un determinado periodo de la vida institucional (Collazo, 2017). Un aspecto importante a resaltar es que los planes de estudios de las universidades tienen un carácter primordialmente nacional, aunque sus ejes vertebradores, las disciplinas, son comunidades de práctica globales.

El currículo refleja la interacción dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, de contenido y experiencias dentro y fuera del aula, de mensajes previstos e involuntarios, explícitos e implícitos. Su interpretación es muy amplia y no se restringe al contenido del plan de estudios formal de un estudiante. El contenido de las asignaturas, las metodologías de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los mecanismos de evaluación son importantes, pero también lo son las actividades de currículo ampliado habilitadas y animadas (o deshabilitadas y desalentadas) a través de una asignatura.

En lo que respecta al término *internacionalización del currículo*, entre las definiciones más citadas se encuentra la de Leask (2015): “La internacionalización del plan de estudios es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo, así como los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudio” (p. 9).

Esta definición incluye todos los aspectos del proceso de aprendizaje y enseñanza: el plan de estudios formal, el plan de estudios informal y el currículo oculto. Tiene en cuenta también tanto la dimensión *intercultural* como la *internacional* del proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados de aprendizaje, así como el contenido. Asimismo, se centra específicamente en servicios de soporte, lo que implica la necesidad de crear una cultura de internacionalización en el campus que aliente y recompense la interacción intercultural tanto dentro como fuera del aula.

Con base en estas definiciones, se propone un modelo compuesto por cuatro niveles de análisis del desarrollo de la IdC en las universidades, observable en 12 dimensiones y 96 indicadores:

- **Nivel 1.** Contexto institucional (una dimensión; 12 indicadores).
- **Nivel 2.** Plan de estudios internacionalizado (cinco dimensiones; 37 indicadores).
- **Nivel 3.** Competencias globales y los resultados de aprendizaje con perspectiva internacional (una dimensión; cinco indicadores).
- **Nivel 4.** Asignaturas internacionalizadas (cinco dimensiones; 42 indicadores).

**Figura 2.1.** Modelo de internacionalización del currículo en cuatro niveles



Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de estos niveles representa un desafío para las universidades, y debe desarrollarse de forma articulada para una exitosa implementación de la IdC. A continuación, se describen a detalle cada uno de los cuatro niveles con sus dimensiones e indicadores.

## Nivel 1. Contexto institucional (N1)

Este nivel suele ser uno de los más explorados, ya que remite al contexto institucional en el que se inscriben las experiencias de IdC. Para ello, es necesaria una serie de condiciones que favorezcan la implementación de un currículo internacionalizado: la referencia a la IdC en los documentos institucionales, estructuras organizativas que promuevan específicamente estas acciones y su articulación al interior de la universidad. De igual manera, la identificación de dichas acciones en el plan de internacionalización de la universidad, así como la asignación de presupuesto para concretarlo, son aspectos relevantes para el desarrollo de planes de estudios internacionalizados. A continuación, se detallan 12 indicadores que permiten observar la IdC a nivel del contexto institucional (Beneitone, 2019).

**Tabla 2.1.** Indicadores para la Dimensión 1 (Estrategia y planificación) del Nivel 1 (Contexto institucional)

Dimensión	Indicadores
N1 Dimensión 1. <b>Estrategia y planificación</b>	1. En la misión y visión de la universidad se hace referencia a la importancia de la internacionalización del currículo.
	2. En el plan estratégico se incluye a la internacionalización del currículo como un aspecto a considerar.
	3. Existen documentos institucionales que identifican políticas, objetivos y metas claras en relación a la internacionalización del currículo.
	4. Existe un área/unidad especializada vinculada con la internacionalización del currículo a nivel central.
	5. Existen estructuras en las facultades/institutos/departamentos para impulsar la internacionalización del currículo.
	6. Existe coordinación de las acciones de internacionalización del currículo con otras dependencias centrales de la universidad (Secretaría Académica, Secretaría de Ciencia y Tecnología, etcétera).

Dimensión	Indicadores
N1 Dimensión 1. <b>Estrategia y planificación</b>	7. Existe coordinación de las acciones de internacionalización del currículo con las facultades/departamentos/institutos/carreras.
	8. El plan de internacionalización identifica objetivos y metas claras en relación a la internacionalización del currículo.
	9. Existe un diagnóstico preciso sobre el estado del arte de la internacionalización del currículo en la universidad.
	10. Existen canales y procedimientos para informar a la comunidad académica sobre las acciones y oportunidades de internacionalización del currículo.
	11. Se llevan a cabo reuniones de información o trabajo/talleres de sensibilización/cursos sobre la internacionalización del currículo.
	12. Existe una partida presupuestaria específica asignada a la internacionalización del currículo.

Fuente: Elaboración propia.

La mayor presencia de estos indicadores al analizar la universidad en su totalidad permite estimar el grado de IdC a nivel de contexto institucional.

## Nivel 2. Plan de estudios internacionalizado (N2)

Este nivel se centra en todas las acciones inherentes a diseñar e implementar un plan de estudios con los componentes globales que habiliten al futuro graduado para moverse en un contexto internacional. Haigh (2009) sostiene que “la internacionalización real del plan de estudios requiere que las asignaturas se puedan construir sobre bases multiculturales” (p. 271). Esta perspectiva se refleja también en Clifford *et al.* (2013): “La internacionalización del plan de estudios abarca el desarrollo del currículo, estrategias de enseñanza y procesos de evaluación y conduce a una comprensión de las intersecciones de las perspectivas locales, nacionales y globales” (p. 255).

A continuación, se proponen cinco dimensiones que describen en profundidad los aspectos centrales de un plan de estudios internacionalizado.

La primera dimensión se centra en la fundamentación de la carrera<sup>2</sup> y perfil de egreso.<sup>3</sup> Un plan de estudios internacionalizado menciona la fundamentación y justificación sobre los aspectos inherentes a la perspectiva global que se pretende imprimir al futuro graduado. En tal sentido, un aspecto medular es la inclusión de la dimensión internacional, intercultural y global en el perfil académico profesional, el cual, en forma genérica, prevé las cualidades que un futuro graduado adquirirá en el transcurso de su formación universitaria con miras a satisfacer con éxito las necesidades y deseos personales, sociales y profesionales. El perfil es considerado un punto básico para el análisis de la internacionalización de los planes de estudios. El graduado de una carrera con perfil internacionalizado deberá ser capaz de desempeñarse exitosamente como persona, ciudadano y profesional en los escenarios caracterizados por una creciente interacción entre lo local y lo internacional.

**Tabla 2.2.** Indicadores para la Dimensión 1  
(Fundamentación de la carrera y perfil de egreso) del Nivel 2  
(Plan de estudios internacionalizado)

Dimensión	Indicadores
N2 Dimensión 1. <b>Fundamentación de la carrera y perfil de egreso</b>	1. El nombre de la carrera permite su identificación y comparabilidad en el ámbito internacional.

2 Se entiende como el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla acorde a un plan de estudios, y permite la consecución de un determinado perfil del graduado. Una carrera conduce a la obtención de un título o diploma que da fe de la habilidad académica de su poseedor para desempeñarse como profesional en un área determinada.

3 Es la definición que realiza una institución de educación superior sobre el tipo de profesional que espera formar, declarándose en él las competencias que un individuo ha de adquirir al finalizar un proceso formativo, tanto propias al ámbito en cual se desempeñará, como aquellas transversales al desarrollo profesional.



Dimensión	Indicadores
N2 Dimensión 1. <b>Fundamentación de la carrera y perfil de egreso</b>	2. La justificación de la carrera incluye argumentos concretos y pertinentes que la sitúan en el contexto donde lo local interactúa con lo internacional.
	3. La fundamentación de la carrera, donde es oportuno, se vincula con las tendencias curriculares internacionales.
	4. El perfil de egreso se expresa de tal forma que facilita la comprensión y comparabilidad internacional de las competencias que la persona adquiere durante su formación universitaria.
	5. El perfil de egreso explicita que el graduado posee conocimientos acerca de los estándares y tendencias internacionales en la especialidad de su carrera.
	6. El perfil de egreso expresa que el graduado es capaz de desempeñarse efectivamente en ámbitos caracterizados por la diversidad cultural y/o internacional

Fuente: Elaboración propia.

La segunda dimensión se enfoca en el título que otorga la universidad. El *título* o *diploma* es un documento probatorio de que una persona ha cumplido con los requisitos correspondientes a un plan de estudios. Este documento incorpora tanto las referencias a la especialidad del graduado, como al grado académico de la formación recibida. El título otorgado por un plan de estudios internacionalizado debe reunir una serie de características que faciliten el cumplimiento de los requisitos de titulación universitaria necesarios para la habilitación profesional o el desarrollo académico consiguiente a nivel local e internacional.

**Tabla 2.3.** Indicadores para la Dimensión 2  
(Título que otorga la universidad) del Nivel 2  
(Plan de estudios internacionalizado)

Dimensión	Indicadores
N2 Dimensión 2. <b>Título que otorga la universidad</b>	7. La denominación indicada en el título es clara, fácilmente comprensible y equiparable a nivel internacional.
	8. El grado académico indicado en el título es comparable con las escalas de grados que se usan internacionalmente.
	9. La carrera cuenta con una titulación doble o conjunta con una institución extranjera de educación superior de reconocido prestigio a escala internacional.
	10. El título que se obtiene al finalizar la carrera permite al que lo porta cumplir con el requisito relativo a la formación universitaria solicitado en la admisión a un programa de posgrado en su área a nivel internacional.
	11. La carrera, apoyada por los órganos competentes de la universidad, otorga a los estudiantes que realizan intercambios internacionales una certificación acerca de los estudios parciales realizados en una institución extranjera.
	12. La carrera, apoyada por los órganos competentes de la universidad, puede otorgar una certificación adicional donde se registran con claridad las competencias adquiridas por el graduado en el transcurso de sus estudios universitarios.
	13. El título y/o los analíticos/certificaciones se emiten en español y en algún otro idioma.

Fuente: Elaboración propia.

La tercera dimensión tiene como eje la estructura curricular de la carrera. El plan de estudios por lo general se organiza a partir de las áreas o bloques formativos presentados como asignaturas. Actualmente, la incorporación de la dimensión internacional en la estructura curricular del plan

de estudios está estrechamente ligada a un diseño basado en competencias. Para de Zan *et al.* (2011), las competencias son un factor esencial para la IdC, ya que generan condiciones de comunicación pedagógica, la inmersión en redes de conocimiento y otorgan las herramientas para entender las diferencias culturales, sociales y epistemológicas a las que responde la educación superior en cada contexto regional o local. Un currículo centrado en contenidos de enseñanza no logra responder a los retos y desafíos de la internacionalización. Un currículo basado en competencias parte del estudio y análisis del contexto local, regional, nacional e internacional como factor determinante para sustentar el programa académico y sus contenidos curriculares (Arango y Acuña, 2018). Esta dimensión explora también la inclusión en esa estructura curricular de créditos académicos como un aspecto de comparabilidad a escala global.

**Tabla 2.4.** Indicadores para la Dimensión 3  
(Estructura curricular de la carrera) del Nivel 2  
(Plan de estudios internacionalizado)

Dimensión	Indicadores
N2 Dimensión 3. <b>Estructura curricular de la carrera</b>	14. El plan de estudios está diseñado con una lógica curricular por competencias.
	15. La estructura curricular es razonablemente flexible para incorporar las modificaciones necesarias en función de las tendencias internacionales en el desarrollo de la carrera.
	16. En todas las áreas formativas de la carrera existen asignaturas obligatorias que incorporan, donde es oportuno, los aspectos internacionales propios de la disciplina.
	17. La carrera cuenta con un número de asignaturas optativas/opcionales que permiten a los futuros graduados ampliar y profundizar sus conocimientos interculturales e internacionales.

Dimensión	Indicadores
N2 Dimensión 3. <b>Estructura curricular de la carrera</b>	18. El plan de estudios tiene incorporado en su diseño una asignación de créditos académicos en cada uno de los componentes.
	19. El sistema de créditos académicos que se utiliza es compatible con otros a escala global.
	20. El plan de estudios de la carrera contiene unos componentes estructurales (como asignaturas, cursos, módulos, ejes u otros) para que el futuro graduado tenga el dominio de la comunicación técnica en algún idioma extranjero.
	21. En el plan de estudios se define que las pasantías y prácticas preprofesionales incluidas se llevan a cabo preferentemente en organismos/empresas con alguna proyección internacional.

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta dimensión se focaliza en el equipo docente de la carrera. Éstos son los principales arquitectos de gran parte del plan de estudios: definen sus aspectos formales, seleccionan el contenido y diseñan y gestionan las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es vital hacerlos parte del proceso de IdC (Leask y Beelen, 2009; Egron-Polak y Hudson, 2010). Los atributos académicos y profesionales de los miembros del colectivo responsable del plan de estudios se convierten en un factor para el éxito en la formación de los futuros graduados.

**Tabla 2.5.** Indicadores para la Dimensión 4 (Equipo docente de la carrera) del Nivel 2 (Plan de estudios internacionalizado)

Dimensión	Indicadores
N2 Dimensión 4. <b>Equipo docente de la carrera</b>	22. Las características del equipo docente como un todo, reflejadas en los cv de los académicos de la carrera, son consistentes con los aspectos internacionales del perfil del graduado planteado en el plan de estudios.

Dimensión	Indicadores
N2 Dimensión 4. <b>Equipo docente de la carrera</b>	23. El equipo docente incluye a algunos miembros con experiencia profesional y académica en instituciones de proyección internacional.
	24. El equipo docente se encuentra actualizado respecto al estado de desarrollo de su especialidad, y de la enseñanza de la misma, a nivel internacional.
	25. El personal de la carrera cuenta con miembros que pueden comunicarse efectivamente en lenguas extranjeras.
	26. El equipo docente tiene acceso y realiza pasantías, estudios e intercambios, participa en eventos académicos en el extranjero y en redes y proyectos conjuntos con pares de otros países y culturas.
	27. Los profesores de la carrera tienen acceso y/o son miembros de asociaciones profesionales y académicas internacionales en su campo de especialidad.
	28. El equipo cuenta con miembros que presentan regularmente sus trabajos en eventos especializados y en los medios de comunicación académica de proyección internacional.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la quinta dimensión revisa los mecanismos de gestión de la carrera y recursos disponibles. Un amplio rango de mecanismos, recursos, medios y materiales se convierte en uno de los factores que contribuyen en la formación de un graduado con proyección internacional, capaz de desempeñarse exitosamente como persona, ciudadano y profesional en los escenarios tanto locales como globales. Se considera que, para cumplir con el cometido indicado, este componente también tiene que ser internacionalizado. Se deben tener en cuenta aspectos relativos a las políticas y planes, administración del personal y de los recursos, la vida estudiantil y el aseguramiento de la calidad, entre otros.

**Tabla 2.6.** Indicadores para la Dimensión 5  
(Mecanismos de gestión de la carrera y recursos disponibles)  
del Nivel 2 (Plan de estudios internacionalizado)

Dimensión	Indicadores
N2 Dimensión 5. <b>Mecanismos de gestión de la carrera y recursos disponibles</b>	29. La carrera cuenta con convenios de cooperación, firmados con entidades de perfil internacional, cuyos propósitos potencian la internacionalización de su función formativa.
	30. El plan de estudios define los mecanismos de revisión y actualización periódica de la carrera que toman en cuenta las tendencias internacionales.
	31. Desde la carrera se prevé el funcionamiento de un comité externo (conformado por los empleadores, académicos, graduados u otros miembros con experiencia a nivel internacional) que brinda apoyo para asegurar la pertinencia y relevancia de la carrera, en relación con las realidades del entorno internacional.
	32. Desde la carrera se definen los mecanismos que facilitan el intercambio y la movilidad internacional de los estudiantes.
	33. Están visibles los mecanismos que posee la carrera para apoyar la participación de los estudiantes y académicos en los eventos internacionales de su especialidad.
	34. A nivel de la carrera, están previstos los recursos necesarios para llevar a cabo su proceso de internacionalización.
	35. La carrera garantiza el acceso universal a bases de datos internacionales de su especialidad.
	36. La carrera cuenta con un aula virtual capaz de albergar diferentes actividades formativas con alguna proyección internacional (por ejemplo: con participación de los docentes y estudiantes de otros países).

Dimensión	Indicadores
	37. La carrera cuenta con material bibliográfico (físico y digital) actualizado, el cual permite reconstruir el panorama internacional de las tendencias relativas a la especialidad.

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, es necesario revisar las cinco dimensiones anteriormente propuestas y los respectivos 37 indicadores que permiten observar la presencia de aspectos relevantes de la internacionalización a nivel del plan de estudios. La mayor presencia de los indicadores enunciados permite estimar un grado de desarrollo avanzado de la internacionalización en el plan de estudios que se analice.

### **Nivel 3. Competencias globales y los resultados de aprendizaje con perspectiva internacional (N3)**

La literatura sobre currículo internacional evoca conceptos de flexibilidad, competencias y resultados de aprendizaje. Se enfoca en la idea de que las universidades están obligadas a que sus estudiantes sean conscientes de su rol como ciudadanos globales en un mundo cada vez más internacionalizado y multicultural, y prepararlos para que sean exitosos en un mercado laboral global (Hayden 2013; Leask 2015; Kirk et al. 2018). En este sentido, la internacionalización del currículo fue revisada desde una mirada holística del plan de estudios a través de cinco dimensiones. Una aproximación complementaria, y que también da cuenta del proceso, es enfocarse en una/s competencia/s prevista/s en el perfil de egreso e incluir la perspectiva internacional en ella/s, permitiendo que los graduados puedan desarrollarse en un contexto multicultural y global.

En este nivel de internacionalización se trabaja con dos conceptos centrales: *competencias* y *resultados de aprendizaje*. Ninguno de lo dos se encuentra totalmente instalado en las universidades argentinas, razón por la cual es necesario desarrollar esta reflexión en dos planos: definir y precisar lo que son competencias y resultados de aprendizaje en general, y cómo se formulan en cualquier currículo, para pasar a una segunda instancia donde se avanza en la inclusión de la dimensión internacional en ambos elementos.

“Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, habilidades y actitudes. Fomentar estas competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias se forman en diversas asignaturas y se evalúan en diferentes etapas” (González y Wagenaar, 2006, p. 14). Las competencias se desarrollan gradualmente a través de diferentes niveles de complejidad, y son de distintos tipos: básico o fundamental, genérico o común, específico u orientado a la carrera. A partir de esta definición, se puede considerar que el perfil de egreso de las carreras, descrito en término de competencias, puede incluir la perspectiva internacional en alguna/s de ella/s.

Al concepto de *competencias* hay que sumarle el de *resultado de aprendizaje*. Existen diferentes definiciones de ello, pero para los efectos de este análisis, podemos acordar que un resultado de aprendizaje es lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer al finalizar la carrera y al culminar cada asignatura o componente del plan de estudios. Esto evidencia que existen resultados de aprendizaje a nivel del plan de estudios y a nivel de las asignaturas.

Los primeros se refieren a lo que el estudiante sabrá, comprenderá y será capaz de hacer como resultado integral de la enseñanza. Es decir, son aquellos resultados del aprendizaje que se espera que un estudiante logre al término del proceso de formación para la obtención de un título concreto. Por su parte, los resultados del aprendizaje de asignatura, materia o módulo identifican lo que se espera que el estudiante sepa, comprenda y sea capaz de hacer al término de la correspondiente unidad académica. En este caso, los resultados del aprendizaje están directamente vinculados con una estrategia concreta de enseñanza y con unos métodos específicos de evaluación. (ANECA, 2014, p. 19).

La formulación de resultados de aprendizaje requiere de un trabajo colaborativo de los docentes para su secuenciación a lo largo del plan de estudios y en lo que respecta a las asignaturas en particular. Para ello existen diferentes abordajes y experiencias que pueden resultar de inspiración a los académicos que se embarcan en este proceso (Biggs, 2006; Kennedy, 2007; ANECA, 2014).



De esta forma, y a modo de ejemplo, podemos analizar un perfil de egreso de una carrera imaginaria en términos de competencias y resultados de aprendizaje:

El licenciado en Administración de Empresas de la Universidad se encuentra preparado para desempeñarse en los ámbitos de la gestión comercial y empresarial, la gestión de recursos humanos, la gestión financiera y los procesos organizacionales con iniciativa, espíritu crítico, capacidad para tomar decisiones y resolver problemas.

Está capacitado para comunicarse efectivamente y trabajar en ambientes colaborativos con una actitud proclive a la innovación y al compromiso medioambiental y social, valorando el impacto de la ciencia y la tecnología.

Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en la identificación, planteamiento y resolución de problemas. Su actuar se enmarca dentro de principios éticos y de compromiso con la calidad.

De este perfil de egreso se desprende una serie de competencias (espíritu crítico, toma de decisiones, comunicación efectiva, trabajo colaborativo, etcétera), pero a modo de ejemplo hablaremos de la *resolución de problemas*. De esta competencia, y a nivel del plan de estudios en su conjunto, se podrían formular tres resultados de aprendizaje:

- Resultado de aprendizaje a nivel de plan de estudios n°1: Identificar y analizar un problema para generar soluciones alternativas aplicando los métodos aprendidos.
- Resultado de aprendizaje a nivel de plan de estudios n°2: Utilizar su propia experiencia y criterios para analizar las causas de un problema y construir una solución más eficiente y efectiva.
- Resultado de aprendizaje a nivel de plan de estudios n°3: Proponer y construir soluciones a problemas en diferentes campos, con una perspectiva general.

Lo que se ve en estos tres resultados de aprendizaje asociados a la competencia *resolución de problemas* es la progresión que se espera, en términos de complejidad y profundidad de los mismos, en su tránsito del número 1 al 3.

Para completar el ejemplo, esta competencia también se trabaja en diferentes asignaturas del plan de estudios y, por ende, aquellas materias que contribuyan a su desarrollo deben formular resultados de aprendizaje concretos. Algunas formulaciones de resultados de aprendizaje a nivel de asignatura podrían ser:

- Resultado de aprendizaje a nivel de asignatura A: Identificar lo que es un problema y lo que no lo es, y así tomar la decisión de abordarlo o no.
- Resultado de aprendizaje a nivel de asignatura B: Proponer un método lógico para identificar las causas de un problema.
- Resultado de aprendizaje a nivel de asignatura C: Presentar opciones de solución efectivas para resolver los problemas en la mayoría de los casos.
- Resultado de aprendizaje a nivel de asignatura D: Analizar los problemas y sus causas.

Lo anteriormente expuesto muestra la relación entre las competencias y los resultados de aprendizaje en el diseño de un plan de estudios, independientemente del proceso de IdC. En este nivel se hace hincapié en incorporar la perspectiva internacional/intercultural tanto en las competencias enunciadas en el perfil de egreso como en los resultados de aprendizaje. Retomando el ejemplo anterior, la competencia enunciada en el perfil de egreso debería precisarse como la capacidad del graduado para la resolución de problemas desde una perspectiva global o internacional.

Asimismo, los resultados de aprendizaje a nivel del plan de estudios deberían formularse de la siguiente forma, incluyendo en cada uno de ellos la perspectiva internacional:

- Resultado de aprendizaje internacional a nivel de plan de estudios n°1: Identificar y analizar un problema desde una perspectiva global para generar soluciones alternativas aplicando los métodos aprendidos y teniendo en cuenta diferentes tendencias internacionales.

- Resultado de aprendizaje internacional a nivel de plan de estudios n°2: Utilizar su propia experiencia y criterios para analizar las causas de un problema y construir una solución más eficiente y efectiva que incluya abordajes más allá de lo local/nacional.
- Resultado de aprendizaje internacional a nivel de plan de estudios n°3: Proponer y construir soluciones a problemas en diferentes campos, con una perspectiva multicultural.

En lo que respecta a los resultados de aprendizaje internacionales a nivel de las asignaturas, los ejemplos anteriores deberían reformularse de la siguiente manera:

- Resultado de aprendizaje internacional a nivel de asignatura A: Identificar lo que es un problema, tanto a escala local como global, y tomar la decisión de abordarlo o no.
- Resultado de aprendizaje internacional a nivel de asignatura B: Proponer un método lógico para identificar las causas de un problema en sus dimensiones local, nacional e internacional.
- Resultado de aprendizaje internacional a nivel de asignatura C: Presentar opciones de solución, contemplando abordajes interculturales y/o internacionales, efectivas para resolver los problemas en la mayoría de los casos.
- Resultado de aprendizaje a nivel internacional de asignatura D: Analizar los problemas y sus causas desde un enfoque global y de medio y largo plazo.

De esta forma, y para efectos de verificar la inclusión de la perspectiva internacional en la formulación de resultados de aprendizaje, tanto en lo que respecta al plan de estudios como de las asignaturas, es conveniente tener en cuenta los siguientes cinco indicadores:

**Tabla 2.7.** Indicadores para la Dimensión 1 (Resultados de aprendizaje con perspectiva internacional en su formulación) del Nivel 3 (Competencias globales y los resultados de aprendizaje con perspectiva internacional)

Dimensión	Indicadores
N3 Dimensión 1. <b>Resultados de aprendizaje con perspectiva internacional en su formulación</b>	1. Existe alguna mención al contexto en la formulación del resultado de aprendizaje (por ejemplo: contexto regional, intercultural, global).
	2. Se mencionan actores concretos que dan cuenta de una perspectiva internacional en la formulación de los resultados de aprendizaje (por ejemplo: organismos internacionales, instituciones locales con perspectiva intercultural, global, etcétera).
	3. Se menciona algún aspecto comparado en la formulación de los resultados de aprendizaje que incluya lo nacional y/o cultural en la denominación.
	4. Existe una mención a la diversidad en términos de culturas, contextos o actores en la formulación de los resultados de aprendizaje.
	5. Aparecen las palabras <i>global</i> o <i>intercultural</i> en la formulación de los resultados de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

#### **Nivel 4: Internacionalización de la asignatura (N4)**

Las asignaturas en sí mismas están constituidas por componentes (contenido, materiales, actividades y resultados del aprendizaje de los estudiantes), los cuales desempeñan un papel en la IdC. Implementar la internacionalización a nivel de la asignatura es un trabajo desafiante. No sólo requiere un compromiso crítico por parte del docente con los fundamentos del conocimiento disciplinario, sino también con las formas de enseñar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario que haya un “continuo esfuerzo centrado en la naturaleza del conocimiento, la pedagogía, los procesos de aprendizaje, el contenido y el logro de los resultados” (Leask y Beelen, 2009, p. 6).

Si el graduado ideal de hoy es una persona sensible a la interculturalidad, competente, socialmente responsable y un ciudadano consciente a nivel mundial, se deduce que el profesor ideal es aquél que es capaz de

ampliar el plan de estudios en sus límites e incorporar enfoques pedagógicos novedosos (Shiel et al., 2008).

Para Zimitat (2008) “la internacionalización del currículo requiere cambios en la pedagogía para alentar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas para comprender las fuerzas que moldean su disciplina y desafiar los puntos de vista aceptados” (p. 143). Para llevar adelante la tarea de internacionalizar la asignatura, se proponen a continuación cinco dimensiones que permiten el avance en dicho proceso.

La primera dimensión se enfoca en el diseño de la asignatura en términos de resultados de aprendizaje internacionales y créditos académicos. La asignatura debe tener una descripción clara en resultados de aprendizaje con una perspectiva internacional, y para ello es necesario tener en cuenta los aspectos explicitados en el apartado anterior (nivel de competencias y resultados de aprendizaje desde una perspectiva internacional).

**Tabla 2.8.** Indicadores para la Dimensión 1 (Diseño de la asignatura en resultados de aprendizaje internacionales y créditos académicos) del Nivel 4 (Internacionalización de la asignatura)

Dimensión	Indicadores
N4 Dimensión 1. <b>Diseño de la asignatura en resultados de aprendizaje internacionales y créditos académicos</b>	1. El programa de la asignatura, cuando es oportuno, explicita el aporte que hace la misma para la formación de un graduado con un perfil internacional.
	2. El programa de la asignatura enuncia las competencias a las cuales contribuye a promover, en particular desde la perspectiva internacional.
	3. El programa de la asignatura está descrito en términos de los resultados de aprendizaje, incluyendo una perspectiva internacional.
	4. La asignatura tiene definido un número de créditos académicos.
	5. En la planificación de la asignatura se tuvieron en cuenta los créditos académicos asignados y se consideró de forma explícita el volumen de trabajo total de los estudiantes para cada actividad propuesta.

Fuente: Elaboración propia.

La segunda dimensión revisa los aspectos vinculados con la internacionalización del contenido de la asignatura. Éste puede incluir diversas perspectivas sobre temas sociales, económicos, políticos y/o ambientales, así como diferencias en las prácticas profesionales, a través de naciones y culturas, de forma regional y/o global.

**Tabla 2.9.** Indicadores para la Dimensión 2 (Contenido internacional de la asignatura) del Nivel 4 (Internacionalización de la asignatura)

Dimensión	Indicadores
N4 Dimensión 2. <b>Contenido internacional de la asignatura</b>	6. La asignatura incluye temas relacionados con perspectivas globales y/o interculturales (por ejemplo: incorporación de estudios de casos nacionales e internacionales, ejemplos de otros contextos, etcétera).
	7. La asignatura aborda cómo el conocimiento puede construirse de manera diferente en las diversas culturas.
	8. La asignatura revisa los matices de la terminología específica del campo en diferentes contextos lingüísticos y culturales.
	9. La asignatura utiliza estudios de casos reales o simulados que examinan la comunicación, la negociación, la resolución de conflictos entre culturas, etcétera.
	10. La asignatura examina las diferencias y similitudes de las prácticas profesionales en otros contextos culturales y nacionales y sus porqués.
	11. La asignatura incluye contenido de fuentes locales e internacionales.

Dimensión	Indicadores
N4 Dimensión 2. <b>Contenido internacional de la asignatura</b>	12. La asignatura incluye temas sobre cuestiones éticas en la globalización, como justicia social, equidad, derechos humanos y cuestiones sociales, económicas y ambientales.
	13. La asignatura se centra en el desarrollo histórico de cuestiones relacionadas con temas y prácticas internacionales actuales.
	14. La asignatura examina leyes y normativas relacionadas con la práctica profesional en diferentes entornos nacionales e internacionales.
	15. La asignatura compara y contrasta los resultados de investigaciones internacionales y transculturales.
	16. La asignatura recurre a bases de datos y fuentes de información internacionales (por ejemplo: revistas científicas internacionales).

Fuente: Elaboración propia.

La tercera dimensión se centra en la internacionalización de los materiales y recursos didácticos. En la asignatura puede utilizarse una amplia gama de herramientas de enseñanza, recursos y materiales de apoyo que ayuden a los estudiantes a alcanzar los resultados de aprendizaje esperados desde una perspectiva internacional.

**Tabla 2.10.** Indicadores para la Dimensión 3 (Materiales y recursos didácticos internacionales) del Nivel 4 (Internacionalización de la asignatura)

Dimensión	Indicadores
N4 Dimensión 3. <b>Materiales y recursos didácticos internacionales</b>	17. Libros y artículos escritos por académicos/investigadores/expertos de otros países.
	18. Textos que incluyen explícitamente una perspectiva internacional sobre el tema.
	19. Estudios de casos que se desarrollan en otros países o exploran temas y desafíos internacionales.
	20. Artículos de revistas científicas internacionales en el campo.

Dimensión	Indicadores
N4 Dimensión 3. <b>Materiales y recursos didácticos internacionales</b>	21. Materiales e investigaciones de organizaciones nacionales, internacionales e intergubernamentales para garantizar que los estudiantes tengan una perspectiva global de su disciplina.
	22. Material audiovisual de otros países.
	23. Sitios web internacionales.
	24. Bases de datos internacionales.
	25. Documentos y ponencias de conferencias internacionales.

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta dimensión propone revisar los aspectos vinculados con la internacionalización de las actividades de enseñanza y aprendizaje de la asignatura. En esta última puede utilizarse una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje diseñadas específicamente para promover la formación de graduados que demuestren ser profesionales y ciudadanos con perspectivas internacionales e interculturales.

**Tabla 2.11.** Indicadores para la Dimensión 4  
(Actividades de enseñanza y aprendizaje con perspectiva internacional)  
del Nivel 4 (Internacionalización de la asignatura)

Dimensión	Indicadores
N4 Dimensión 4. <b>Actividades de enseñanza y aprendizaje con perspectiva internacional</b>	26. En la asignatura se incluyen profesores/expertos invitados con experiencia y antecedentes internacionales, en forma presencial, así como virtual.
	27. En el marco de la asignatura se realizan visitas y trabajo de campo en oficinas locales de organizaciones, asociaciones, fundaciones o empresas internacionales o que participan en actividades internacionales.
	28. Desde la asignatura se promueve la participación en eventos locales (en la universidad u otro ámbito) con un componente internacional (por ejemplo: charlas de profesores visitantes, exposiciones de museos, conciertos, festivales, etcétera).



Dimensión	Indicadores
N4 Dimensión 4. <b>Actividades de enseñanza y aprendizaje con perspectiva internacional</b>	29. En la asignatura se incluyen actividades/tareas que requieren que los estudiantes reflexionen críticamente sobre asuntos internacionales o interculturales (por ejemplo: la escritura de artículos/ensayos u otros textos autor reflexivos sobre temas globales y cuestiones culturales).
	30. En la asignatura se promueven simulaciones, juegos de roles y debates para abordar temas desde diferentes perspectivas culturales.
	31. En la asignatura se propone el análisis e interpretación de informes/documentos/artículos de diarios de otros países.
	32. En la asignatura se promueven las presentaciones de estudiantes ante una audiencia internacional/intercultural (que puede ser real o simulada, presencial o virtual).
	33. En la asignatura se utiliza el análisis de datos recopilados en bases internacionales.
	34. En la asignatura se promueven proyectos grupales que involucran equipos compuestos por estudiantes nacionales e internacionales, y que colaboran tanto de forma presencial como virtual.
	35. En la asignatura se estimula a los estudiantes a analizar los problemas, metodologías y posibles soluciones relacionados con las áreas de debate actuales dentro de su disciplina desde una amplia gama de perspectivas culturales.
36. La asignatura brinda a los estudiantes espacios para reflexionar sobre interacciones y experiencias interculturales e internacionales que hayan tenido (de forma presencial y/o virtual), y para pensar y compartir lo que aprendieron de ellas.	

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la quinta dimensión incluye los aspectos inherentes a la internacionalización de las estrategias de evaluación. En la asignatura, la evaluación también puede incluir diferentes elementos internacionales.

**Tabla 2.12.** Indicadores para la Dimensión 5 (Estrategias de evaluación con perspectiva internacional) del Nivel 4 (Internacionalización de la asignatura)

Dimensión	Indicadores
<p>N4 Dimensión 5. <b>Estrategias de evaluación con perspectiva internacional</b></p>	<p>37. En la asignatura se informa a los estudiantes los criterios de evaluación relacionados con la dimensión internacional de su formación.</p>
	<p>38. La asignatura explícitamente mapea los vínculos entre los criterios de evaluación y los estándares internacionales en el área de disciplina o profesión para los estudiantes, para que así sean conscientes de su importancia.</p>
	<p>39. La asignatura incluye elementos de evaluación basados en contextos culturales, así como conocimientos disciplinarios (por ejemplo: ejercicios comparativos que implican comparar/contrastar normas, prácticas, problemas, tanto locales como interculturales e internacionales).</p>
	<p>40. La asignatura incluye propuestas de evaluación, tales como proyectos individuales y grupales, que permiten dar cuenta de la capacidad de los estudiantes sobre cómo trabajar con personas de otras culturas y naciones, comprender las perspectivas de los demás y comparar y contrastar diferentes puntos de vista sobre un tema o curso de acción.</p>
	<p>41. El docente a cargo de la asignatura diseña tareas de evaluación que requieren que los estudiantes presenten información y reciban retroalimentación de una audiencia internacional o intercultural.</p>
	<p>42. El docente a cargo de la asignatura diseña actividades que estimulan a los estudiantes a interactuar con otros en tareas que incluyan reflexión, trabajo en equipo y resolución de problemas (reales o virtuales), así como el uso de evaluación y retroalimentación por pares.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Los elementos constitutivos de las cinco dimensiones de este nivel, observables a través de los 42 indicadores propuestos, pueden tener diferente presencia en las distintas asignaturas. Esto da lugar a considerar diversos niveles de internacionalización de las asignaturas en un mismo plan de estudios.

### **Algunas reflexiones finales**

El modelo presentado es una herramienta que permite analizar el grado de IdC en las universidades. Se ha diseñado recogiendo los principales elementos de internacionalización de diferentes perspectivas teóricas y contextos. Su aplicación en 16 universidades argentinas y 32 planes de estudios ha permitido corroborar su pertinencia para recoger evidencia de los avances en las distintas dimensiones. Los cuatro niveles pueden ser trabajados por separado y generar en su aplicación resultados disímiles unos de otros, pero es fundamental que sean proyectados a futuro de forma articulada e integral. La implementación del modelo en universidades argentinas implicó la conformación de equipos mixtos entre funcionarios responsables de internacionalización y académicos, y esto fue enfatizado como un verdadero logro de la experiencia. La dinámica propuesta implicó reuniones internas de los equipos para luego compartir las ideas y acuerdos en talleres virtuales sincrónicos cofacilitados por el autor de este documento y Betty Leask, y organizados por el Ministerio de Educación de Argentina.

Los resultados de esta experiencia proporcionan algunas lecciones valiosas para otras instituciones y son un aspecto central a replicar en otros contextos. En primer lugar, se puso de manifiesto la importancia de conectar los dos “mundos”, el de los funcionarios responsables de relaciones internacionales y el de los académicos, en el proceso de reflexión y planificación de la IdC dentro de una institución. En segundo lugar, demostró el valor añadido de socializar ideas, retos y planes con un grupo más amplio fuera de la propia institución. Los participantes de los talleres compartieron problemas y soluciones, y aprendieron, en ese entorno ampliado, más de lo que podrían haber alcanzado de forma individual.

La tercera lección es más compleja, pero igual de importante. En general, el mayor desafío a superar dentro de las universidades es pensar la IdC de una manera integral, trascendiendo la fragmentación que a

menudo existe entre las políticas institucionales explícitas, planes de estudios que suelen ser parroquiales y resistentes a incluir la dimensión internacional, y aulas con profesores que no perciben la importancia de promover profesionales y ciudadanos globales y que pueden tener pocas herramientas para hacer frente a la tarea.

En los próximos años, y después de la experiencia obligada que nos deja la pandemia de la COVID-19, será crítico seguir encontrando formas que contribuyan a que la internacionalización alcance a todos los estudiantes. Esto puede hacerse en términos prácticos vinculando la IdC con la movilidad virtual. Dar ese salto cualitativo requiere de mucho más que modificaciones cosméticas y superficiales en el diseño curricular. Implica un cambio significativo y efectivo en la política y en la estrategia institucionales para la educación virtual, haber innovado en los planes de estudios (en términos del diseño por competencias y resultados de aprendizaje, inclusión de créditos comparables y compatibles a escala global), bibliografía internacional, clases dictadas en otro idioma y, por sobre todas las cosas, profesores que se hayan *modernizado y flexibilizado* para el reconocimiento, es decir, docentes internacionalizados. Si las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación no son puestas en la mesa de discusión, si los profesores no comparten y discuten los criterios para llevar adelante un proceso de formación que trascienda los límites físicos del aula, el proceso quedará trunco. Para ello, es absolutamente necesario involucrar a los docentes desde el principio, dándoles el rol central que tienen en la formación en general, así como en la IdC en particular.

Pensar que la IdC es tener un muy buen plan de estudios es no visualizar la complejidad del proceso. Sin un buen plan de estudios con los elementos descriptos en las diferentes dimensiones no hay internacionalización. Pero no es suficiente con ello. Es necesario internacionalizar a los profesores, así como a los estudiantes. Es por eso que, para la aplicación del modelo en las instituciones, es necesaria la conformación de equipos de trabajo integrados por funcionarios responsables de diferentes áreas de gestión y académicos que, a partir de la reflexión que promueve el modelo, puedan avanzar en mejoras en lo que se refiere al diseño e implementación de un currículo internacionalizado.

## Referencias

- ANECA. (2014). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Arango, A. y Acuña, L. (2018). La internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES*, 2(1), 35-49.
- Beneitone, P. (2019). *Internacionalización del currículo: estudio de casos en universidades argentinas*. [Tesis de Doctorado]. FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea S.A. de Ediciones.
- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B. y Drobner, A. (2020). *Internationalization in Higher Education for Society (IHES), Concept, Current Research and Examples of Good Practice (DAAD Studies)*. Bonn: DAAD.
- Clifford, V., Henderson, J. y Montgomery, C. (2013). Internationalising the curriculum for all students: The role of staff dialogue. En J. Ryan (Ed.), *Cross-cultural teaching and learning for home and international students: Internationalisation of pedagogy and curriculum in higher education*, pp. 251-264. Routledge.
- Collazo, M. (2017). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, 1(1), 5-23.
- de Wit, H. y Altbach, P. (2020). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46
- de Zan, A., Paipa, L. y Parra M. C. (2011). Las competencias: Base para la internacionalización de la Educación Superior. *Revista Educación en Ingeniería*, 6(11), 44-54.
- Egron-Polak, E. y Hudson, R. (2010). *IAU 3rd Global Survey Report: Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives*. International Association of Universities.
- Fëdorov, A. (2010). *Informe final del proyecto de investigación código 5402-1612-0201. Implementación del principio curricular de internacionaliza-*

- ción en los planes de estudio de las carreras de ingeniería. Documento N° 1. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. UNESCO-IESALC, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Graichen, R.K. (2019). *Internacionalizar la asignatura. Papel clave del docente*. Disponible en: [https://www.academia.edu/39664886/Internacionalizar\\_la\\_asignatura\\_Papel\\_clave\\_del\\_docente?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/39664886/Internacionalizar_la_asignatura_Papel_clave_del_docente?email_work_card=view-paper)
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.
- Haigh, M.J. (2009). Fostering cross-cultural empathy with non-Western curricular structures. *Journal of International Education*, 13(2), 271-284.
- Hayden, M. (2013). A review of curriculum in the UK: internationalizing in a changing context. *The Curriculum Journal*, 24(1), 8-26.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA Association of International Educators.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje: un manual práctico*. University College Cork.
- Kirk, S.H., Newstead, C., Gann, R. y Rounsaville, C. (2018). Empowerment and ownership in effective internationalization of the higher education curriculum. *High Educ*, 76(1), 989-1005.
- Leask, B. (2013). Internationalising the curriculum in the disciplines – Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education: Special Issue, Internationalisation of the Curriculum and the Disciplines*, 17(2), 103-118.
- Leask, B. (2015). *Internationalising the curriculum*. Routledge.
- Leask, B. y Beelen, J. (2009). *Enhancing the engagement of academic staff in international education*. [Paper presentado en Advancing Europe-Australia cooperation in international education]. Symposium background papers.
- Sá, M.J. y Serpa, S. (2020). Cultural dimension in internationalization of the curriculum in higher education. *Education Sciences*, 10(12), 375. MDPI AG.
- Shiel, C. y McKenzie, A. (2008). *The global university. The role of senior managers*. DEA.

- UNCUYO-SIIP. (2020). *Relevamiento sobre internacionalización del currículum. Informe de Resultados. Octubre 2020*. Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP), Universidad Nacional de Cuyo (UNCU-YO).
- Zimitat, C. (2008). Internationalisation of the undergraduate curriculum. En: L. Dunn y M. Wallace (Eds.), *Teaching in Transnational Higher Education*, pp. 135-147. Routledge.





### 3. Uso del *design thinking* para la internacionalización del currículo: explorando posibilidades\*

---

Craig Whitsed  
Betty Leask

#### Resumen

Este capítulo argumenta que expandir el proceso de internacionalización del currículo (IdC) descrito por Leask (2013, 2015) con enfoques, herramientas y recursos del *design thinking* (pensamiento de diseño) tiene el potencial de mejorarlo. Esto se hace tomando como referencia el uso del pensamiento de diseño para guiar el desarrollo de un certificado de posgrado en Innovación de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior<sup>1</sup> en la Universidad de Curtin en Perth, Australia. Se analiza la sinergia entre el pensamiento de diseño y el proceso de IdC de Leask (2015) a través de ejemplos de pensamiento de diseño para lidiar con el complejo problema del diseño curricular en general y, de manera específica, de la IdC. El capítulo concluye con una reflexión sobre el potencial del pensamiento de diseño para mejorar el proceso de IdC.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ▪ desarrollo académico ▪ aprendizaje profesional continuo ▪ *design thinking* ▪ diseño curricular.

#### Abstract

*This chapter argues augmenting the curriculum internationalization (IoC) process described by Leask (2013, 2015) with design thinking approaches, tools, and resources has the potential to enhance the IoC process. This is done with reference to the use of design thinking to guide the*

\* Texto original en inglés traducido al español.

---

1 Postgraduate certificate in Higher Education Innovative Teaching and Learning.

*development of a postgraduate certificate in Higher Education Innovative Teaching and Learning at Curtin University in Perth, Australia. The synergies between design thinking and Leask's (2015) IoC process are discussed with examples from the postgraduate certificate to highlight the value of using design thinking to address the complex problem of curriculum design in general and internationalization of the curriculum specifically. The chapter concludes with a reflection on the potential for design thinking to enhance the process of curriculum internationalization.*

**Keywords:** *internationalization of the curriculum ■ academic development ■ continuous professional learning ■ design thinking ■ curriculum design.*

## **Introducción**

Cada vez es más aceptado que un currículo internacionalizado tiene que “involucrar a los estudiantes con investigaciones internacionales y con diversidad cultural y lingüística, desarrollando deliberadamente sus perspectivas internacionales e interculturales como profesionistas y ciudadanos globales” (Leask, 2015, p. 10). Puede parecer simple, pero tal y como ha sido demostrado mediante investigaciones, la internacionalización del currículo (IdC) sigue siendo un concepto no muy bien entendido entre directores de universidades, personal administrativo, profesores y estudiantes (Childress, 2010; Clifford, 2009; Green y Whitsed, 2015; Leask 2013; Zou et al., 2020). Leask (2015) argumenta que si bien la IdC puede ser interesante e incluso fascinante para algunos, el proceso de diseño de programas y cursos para lograrla es complejo en sí mismo. El cuerpo docente que diseñe programas debe, por ejemplo, considerar muchos factores, entre ellos, los objetivos de la institución con respecto a la internacionalización, la naturaleza de los estudiantes, la cultura, las prácticas, los paradigmas que dominan las disciplinas, las reglamentaciones locales, los requerimientos de las profesiones, las habilidades y los valores de los profesores. Las decisiones acerca de los currículos también se ven influenciadas por los valores personales del cuerpo docente. Simplemente, las características de cada disciplina tienen el potencial para limitar el proceso. Leask argumenta que una parte crítica del proceso de IdC implica que el cuerpo docente explore paradigmas dominantes y emer-

gentes e imagine nuevas posibilidades y maneras de pensar y de hacer en la disciplina y en las profesiones derivadas de ella. Sin embargo, ésta ha demostrado ser una de las partes más retadoras del proceso (Green y Whitsed, 2013).

Este capítulo explora el potencial de la aplicación del pensamiento de diseño para ayudar a los cuerpos docentes a reimaginar la IdC en sus programas.

Pero ¿por qué el pensamiento de diseño? Whitsed, uno de los autores de este capítulo, condujo recientemente el desarrollo de un nuevo certificado de posgrado en Innovación de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior (desde ahora referido como CP en IEAES) en la Universidad de Curtin, en Perth, donde el pensamiento de diseño se aplica a este proceso. Utilizar el pensamiento de diseño en el desarrollo del certificado de posgrado ayudó al equipo a explorar un amplio y emocionante rango de ideas a lo largo de las fases de desarrollo y diseño del currículo. El proceso fue interesante, estimulante y a la fecha recibe retroalimentación positiva de los estudiantes. La IdC fue un componente importante del diseño, dado que las personas que terminen el curso serán responsables a su vez de internacionalizar hasta cierto punto el currículo de sus propias universidades. Sin embargo, éste no fue el único propósito del proceso de diseño, punto importante que se analizará en los siguientes apartados.

Con alguna experiencia aplicando el proceso de IdC de Leask en dos universidades australianas, y como asesor y coinvestigador de la Beca Nacional Australiana en Enseñanza 2010 (*Australian National Teaching Fellowship*) que lo probó, me sorprendió la sinergia entre las etapas de IdC y las del pensamiento de diseño. Resultó evidente cómo podrían complementarse mutuamente de formas interesantes.

El enfoque del pensamiento de diseño es apoyado por una variedad de recursos que estimulan maneras diferentes de pensar con respecto a las soluciones de problemas complejos. Los problemas de la IdC incluyen, por ejemplo, cuál es la mejor manera de internacionalizar un programa según los requerimientos de las agencias de acreditación profesional, la universidad (respecto a los egresados, por ejemplo), las habilidades de los maestros, los recursos disponibles para el aprendizaje y las necesidades de los estudiantes, tanto actuales como egresados. Si bien existen

algunos recursos que apoyan al proceso de IdC de Leask, son pocos los que se centran específicamente en el de *idear*, una etapa crucial y, en cierto sentido, la más difícil.

Los antecedentes y el contexto son importantes para cualquier discusión en torno al diseño de currículos. Por ende, se proporciona un breve repaso del contexto en el que Craig Whitsed, uno de los autores citados en este capítulo, desarrolló el certificado de posgrado. Después, se analiza la aplicación de uno de los acercamientos al pensamiento de diseño, el método de la d.school (la facultad de diseño de la Universidad de Stanford), resaltando la sinergia que comparte con el proceso de IdC de Leask. El capítulo concluye con algunos consejos para quienes busquen aplicar el pensamiento de diseño al proceso de IdC en sus instituciones.

## El contexto universitario

La Universidad de Curtin es una universidad de investigación integral con más de 55 mil estudiantes, y aproximadamente 15 mil estudiantes internacionales en Perth y también en sus campus internacionales de Dubái, Malasia, Mauricio y Singapur. La escuela de posgrado ofrece cursos presenciales y en línea principalmente para los que buscan convertirse en docentes, pero también es responsable del CP en IEAES que se menciona en este capítulo. En Australia, como en la mayoría de los países, el personal académico no está obligado a tener un título oficial en Educación. Sin embargo, la mayoría de las universidades australianas alientan e instan a sus docentes a completar algún certificado de posgrado en Educación Superior, tal como el CP en IEAES descrito aquí y que está disponible, aunque no exclusivamente, para el personal de Curtin.

La Universidad de Curtin ha estado reclutando estudiantes internacionales para estudiar en Australia por más de 25 años. Durante este tiempo, la comunidad universitaria se ha involucrado en debates acerca de la IdC, la enseñanza y el aprendizaje respecto a distintos factores, como la presencia de estudiantes internacionales en el campus y los desafíos y oportunidades que su diversidad aporta en los salones y los campus. Sin embargo, y más importante, también se considera el compromiso de la Universidad por asegurar que sus egresados sean “culturalmente competentes para involucrarse tanto con los pueblos nativos como con culturas diferentes y comprometidos, receptivos y capaces de involucrarse

con una perspectiva global y de maneras éticas y sustentables” (Universidad de Curtin, s.f.). Es necesario que este atributo de los egresados, de entre nueve que la universidad enlista, se contextualice, adopte y evalúe en cada curso. Por lo tanto, esta característica define ampliamente la IdC en todos los cursos y programas que ofrece, incluyendo al CP de IEAES. El total de los programas de Curtin debe demostrar que proporciona a todos los estudiantes oportunidades para desarrollar competencias culturales y perspectivas internacionales.

La literatura explica claramente que las mejores prácticas respecto a la IdC significan ir más allá de mezclar o de incorporar contenido internacional en un curso, por ejemplo, con un libro de texto internacional. Enfocarse en el plan de estudios no es suficiente. La IdC requiere tomar en cuenta los resultados de la enseñanza, trabajos de evaluación y el uso de métodos de enseñanza y pedagogías que desarrollen a los estudiantes de manera intercultural e internacional. Esta conceptualización posiciona a los alumnos como prioridad tanto del diseño como de la enseñanza.

### **El certificado de posgrado en Enseñanza y Aprendizaje Innovadores en Estudios Superiores (CP en IEAES)**

El objetivo del CP en IEAES es promover y apoyar las mejores prácticas y la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo la IdC. Los estudiantes normalmente son docentes con experiencia en estudios superiores que necesitan un título adicional o que buscan aumentar su conocimiento o sus capacidades como facilitadores del aprendizaje, diseñadores de currículos, profesionistas autocríticos y evaluadores en su mismo campo. Los trabajos y las experiencias están diseñados específicamente para desarrollar las capacidades culturales de los participantes y darles la oportunidad de apreciar e involucrarse con diferentes personas e ideas, no sólo como estudiantes del CP en IEAES, sino también como maestros y diseñadores de currículos. Los participantes del curso son poco comunes, pues simultáneamente son estudiantes de estudios superiores participando en un currículo internacional y son responsables de sus salones internacionales, así como de diseñar y proporcionar sus propios cursos internacionalizados.

El CP en IEAES también está alineado con el Modelo de Estándares Profesionales del RU diseñado por Advance HE. En este modelo, la IdC es

considerada una dimensión importante del aprendizaje y la enseñanza de calidad, necesaria en el ambiente moderno de hoy en día. Se describe como una manera de proporcionar a todos los estudiantes perspectivas globales, así como valores, competencias y habilidades necesarias para “operar en diversos ambientes culturales” (Higher Education Academy, 2014, p. 3). En el CP en IEAES, la IdC se divide en módulos enfocados en educación inclusiva, diversidad y el por qué es importante que el cuerpo docente trabaje con diferentes estudiantes tanto en Australia como en programas internacionales, ya sea de manera presencial o en línea.

Estos módulos preparan al cuerpo docente para adaptarse a las necesidades de la diversidad étnica y cultural de los grupos estudiantiles locales e internacionales en sus campus, así como de otros grupos alrededor del mundo. Se pone particular énfasis en entender la diversidad estudiantil desde diferentes contextos y en cómo ser inclusivo en el desarrollo de currículos y el diseño del aprendizaje. Una cuestión sustancial a lo largo del curso es la importancia de desarrollar currículos desde el punto de vista de los estudiantes y atendiendo sus necesidades a futuro. Poner al alumno en el centro del proceso de diseño es una característica fundamental que comparten el pensamiento de diseño, la IdC y el CP en IEAES.

## El proceso de pensamiento de diseño y el proceso de IdC

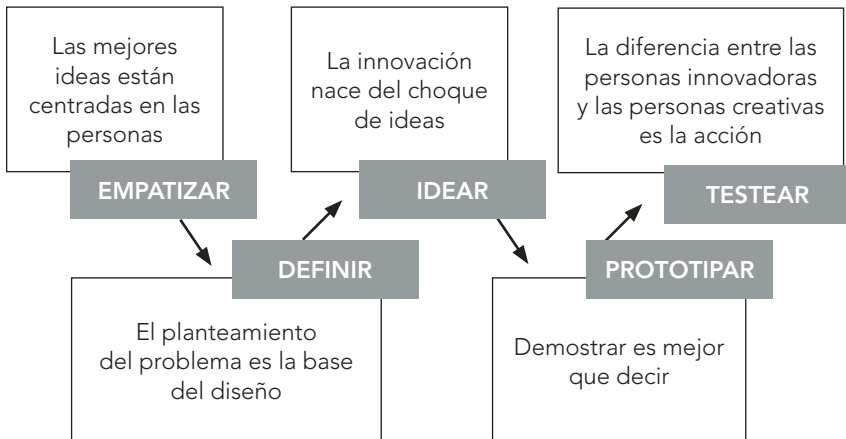
El pensamiento de diseño se divide en cinco principios. Cada uno de ellos se traduce en una etapa del proceso del pensamiento de diseño, tal como se ilustra en la Figura 3.1. Para la IdC, cuatro de los cinco principios son relevantes:

- **Los mejores diseños se centran en los humanos.** Poner a los seres humanos (nuestros estudiantes) en el centro del proceso nos ayuda a crear y mantener cierta humanidad al innovar y progresar.
- **Esbozar el problema es la base del diseño.** Empezar con la(s) pregunta(s) indicada(s) lo es todo.

- **La innovación nace de la mezcla de ideas.** Al juntar y transformar ideas provenientes de diferentes fuentes (enfoque interdisciplinario) para ajustarlas a nuestro contexto, llegamos a mejores soluciones. Es raro que una idea completa surja de una sola persona o fuente (o de una sola disciplina).
- **Demostrar es mejor que decir.** Experimentar las soluciones cautiva e ilustra mucho más que hablar con las personas (adaptación de Morris y Warman, 2015).

Existen conexiones claras entre estos principios y la literatura de la enseñanza, el aprendizaje y la IdC de la última década. Hay que considerar, por ejemplo, el énfasis en el aprendizaje centrado en el estudiante de estudios superiores (Biggs, 2014), en la interdisciplinariedad (Mestenhauer, 2011) y en el diseño de currículos como un proceso de acción-investigación (Leask, 2015).

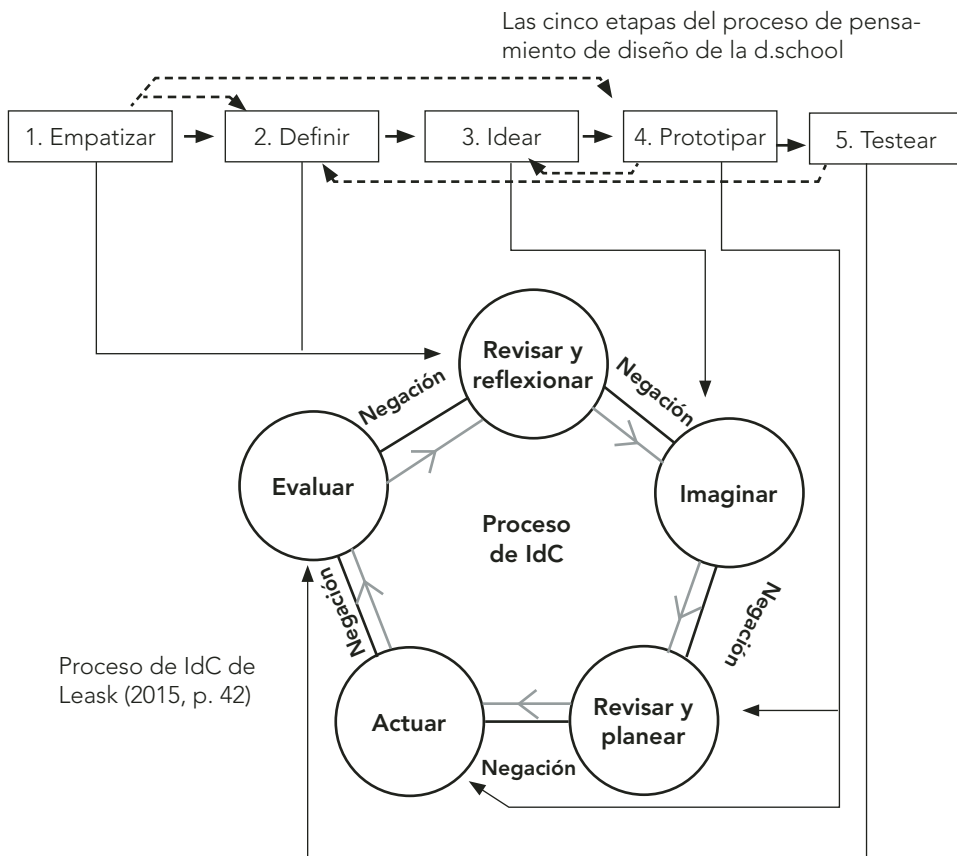
**Figura 3.1.** Los cinco principios y etapas del pensamiento de diseño



Fuente: Adaptado de Morris y Warman (2015).

La Figura 3.2 ilustra las cinco etapas que conforman el pensamiento de diseño de la d.school y su paralelismo con el proceso de IdC de Leask (2015). Cabe resaltar que ninguno de los dos es lineal o cíclico. En la imagen, destaca la naturaleza iterativa del proceso de diseño de la d.school con la línea punteada, que va desde la etapa de empatizar hasta definir y prototipar, con la etapa de prototipar volviendo a la de idear y la etapa de testear regresando a la de definir. También se muestra que el proceso de IdC de Leask (2015), descrito en la parte inferior de la imagen, coinci-

**Figura 3.2.** Paralelismos entre el pensamiento de diseño y las etapas del proceso de Leask



Fuente: Elaboración propia.



de hasta cierto punto con las etapas del proceso de pensamiento de diseño. Hay tres maneras importantes en las que estos procesos coinciden.

El primer punto en común significativo es que llegar a una conclusión no es el objetivo principal. El mundo es cada vez más complejo, por lo tanto, los métodos de diseño, desarrollo y modificación de currículos deben ser reflexivos y cíclicos. La segunda razón por la que los métodos se asemejan es el énfasis que se pone en evaluar y testear para continuar mejorando la innovación o, en el caso de la IdC, los currículos. En este contexto, *currículos* se refiere a la estructura y el contenido de una unidad (materia) o programa de estudios (curso/grado), el aprendizaje y la experiencia de los estudiantes y los procesos dinámicos e interactivos de la enseñanza y el aprendizaje (O'Neil, 2015). El tercer punto en común es el énfasis que se da al proceso de negociación entre cada etapa de la IdC, lo que resalta la naturaleza colaborativa del desarrollo de currículos para la internacionalización y la importancia de la inclusión de múltiples factores para internacionalizar un currículo de manera efectiva. En el proceso de pensamiento de diseño, la colaboración es una dimensión crítica en las etapas de definir e idear.

Los participantes del proceso de diseño de currículos incluyen profesores dentro del cuerpo docente o de la disciplina, miembros del personal administrativo (por ejemplo, bibliotecarios), desarrolladores de currículos y diseñadores del aprendizaje, así como otras partes involucradas, como agencias certificadoras. Para lograr los mejores resultados, Leask (2015) argumenta que "reunir a las personas indicadas" (p. 430) es un primer paso crítico. De manera similar, la "colaboración es inherente" al pensamiento de diseño, y reunir a un equipo de individuos que ofrezcan diferentes fortalezas y perspectivas es esencial (IDEO, 2012, p. 23). Al involucrar a muchos tipos de personas externas a la disciplina o al cuerpo docente en cuestión, por ejemplo, profesores en otros campos, estudiantes, administradores, prestadores de servicios estudiantiles y demás miembros de la comunidad, se incrementa el potencial de producir un rango más amplio de posibilidades.

## Las cinco etapas del proceso de pensamiento de diseño de la d.school<sup>2</sup>

### Empatizar

**Tabla 3.1.** Preguntas importantes: *revisar y reflexionar-empatizar*

	<b>Etapa</b>	<b>Preguntas importantes</b>
Proceso de pensamiento de diseño de d.school <a href="https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg">https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg</a>	Empatizar	¿Quién es mi usuario?  (Objetivo: Entender al usuario para definir el problema y diseñar una solución)
Proceso de IdC de Leask	Revisar y reflexionar	¿Hasta qué grado nuestro currículo está internacionalizado?  (Objetivo: Entender el contexto y cómo los estudiantes experimentan la IdC)

Fuente: d.school (2008) y Leask (2015).

La primera etapa en el proceso de pensamiento de diseño de la d.school se enfoca en entender al usuario y sus necesidades, y en explorar la naturaleza del problema (Köppen y Meinel, 2014). Su meta es desarrollar una comprensión empática. La empatía se describe como “el acto involuntario de sentir con alguien más y el acto cognitivo de ponerse a uno mismo en la posición de alguien más, adoptando su perspectiva” (p. 16) y desarrollando un entendimiento mutuo. En esta etapa, el objetivo principal es entender las experiencias y sentimientos de otros y conectar con “cómo pudieran sentirse respecto a su problemática, circunstancia o situación” (Alrubail, 2015).

La empatía es implícita en la revisión y reflexión de Leask (2015). El proceso de empatizar consiste en investigar o aprender tanto como sea posible acerca de los estudiantes, su situación, su aprendizaje y sus

---

<sup>2</sup> <https://dschool.stanford.edu/>

experiencias previas, así como de la información provista en las estadísticas y encuestas ligadas al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, como Green (2019) observa, a pesar de “la atención significativa que se le presta a la IdC, sabemos muy poco acerca de cómo los estudiantes experimentan y le encuentran sentido a los esfuerzos de las universidades por internacionalizar sus currículos” (p. 11). En otras palabras, las consideraciones del alumnado continúan siendo un “punto ciego” (p. 15). Green (2019) argumenta que muchas universidades, y por extensión sus profesores, no logran reconocer el valor que los cuerpos estudiantiles culturalmente diversos pueden ofrecer y que podría aportar al diseño de currículos de maneras nuevas y enriquecedoras. Una forma de lograr esto es a través de la creación de personajes estudiantiles.

Pruitt y Adlin (2006) definen a un *personaje* como una “descripción detallada de personas imaginarias basada en información bien entendida y altamente específica acerca de personas reales” (p. 3), tales como estudiantes. Argumentan que los personajes son necesarios en el proceso de diseño para evitar acercamientos centrados en uno mismo (en este caso, el maestro) para la creación de productos (currículos), es decir, que se basen más en lo que los profesores quieren que en lo que los estudiantes (los usuarios) quieren y necesitan. En segundo lugar, el proceso de creación de personajes refuerza el hecho de que nuestros usuarios (estudiantes) son “complicados y variados” (p. 6). En tercer lugar, crear personajes “nos pone en contacto con nuestros usuarios (estudiantes) y los pone en el centro de nuestros esfuerzos (por enseñar)” (p. 6). En esencia, la creación de personajes, un componente fundamental del proceso de pensamiento de diseño, ayuda a los diseñadores de cursos/profesores a salir de ellos mismos y a entender mejor las experiencias, necesidades, comportamientos, metas y expectativas de sus estudiantes cuando se aplica al proceso de IdC. En resumen, crear personajes que incorporen información, y entender las perspectivas desarrolladas en la etapa de empatizar, puede ayudar a mover al cuerpo docente de un método de IdC centrado en el contenido a otro centrado en el estudiante, uno que considere las experiencias reales de internacionalización, así como las necesidades y expectativas.

Para ilustrar mejor este punto, al momento de desarrollar certificados de posgrado, Whitsed y su colega desarrollaron personajes analizando

los tipos de estudiantes con los que estaban familiarizados o con los que habían trabajado en otros posgrados y demás programas de desarrollo profesional. También conversaron cuidadosamente con colegas y miembros del cuerpo docente pertenecientes a diferentes disciplinas. Querían aprender acerca de las experiencias con programas de desarrollo profesional y talleres y lo que se buscaba en este tipo de actividades. Hablaron con personas fuera del campo de la enseñanza: diseñadores, graduados de certificados de posgrado existentes y directores a lo largo de los campus. Como parte de este proceso, también reflexionaron acerca de lo que estaban leyendo en publicaciones escolares enfocadas al desarrollo profesional y académico, así como en *Scholarship of Learning and Teaching* (SoTL); condujeron un análisis de los certificados de posgrado similares que se ofrecen a lo largo del país y alrededor del mundo, y usaron lo que aprendieron juntos para crear personajes para, en términos de diseño, sus usuarios típicos (*estudiantes típicos*, en sus términos). Por ejemplo, desarrollaron el personaje de una académica en los inicios de su carrera enseñando en el campo de la Salud a un grupo grande de primer año, y el de un catedrático de Historia buscando un ascenso. Este proceso mejoró su entendimiento de la diversidad de las metas y necesidades de sus futuros estudiantes, y enriqueció el diseño de trabajos y evaluaciones que buscaban específicamente involucrar a los estudiantes como autodidactas en actividades ligadas a sus contextos de enseñanza únicos.

Los estudiantes del CP en IEAES también debieron crear personajes para los estudiantes de sus propias clases. Por ejemplo, una actividad consistió en desarrollar una secuencia de aprendizaje utilizando el pensamiento de diseño para identificar una innovación que pudiera integrarse a sus currículos y preparando una propuesta de investigación para un proyecto de SoTL, el cual “consiste en un proceso de autocuestionamiento intencional acerca de las prácticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación con el objetivo de mejorar dichas prácticas, así como el aprendizaje de nuestros estudiantes” (University of Edimburgh, 2017). La creación de personajes como componente de los ejercicios de evaluación requirió que los estudiantes consideraran cuidadosamente la diversidad en sus clases y pensarán de manera creativa cómo podrían diseñar e implementar un currículo más inclusivo y centrado en el alumno, en contextos tanto locales como internacionales.

## Definir

Tabla 3.2. Preguntas importantes: *revisar* y *reflexionar-definir*

	Etapa	Preguntas importantes
Proceso de pensamiento de diseño de d.school <a href="https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg">https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg</a>	Definir	El [usuario] necesita [necesidad del usuario] porque [razonamiento] ¿Cómo podríamos...?  (Objetivo: Definir el planteamiento de un problema)
Proceso de IdC de Leask	Revisar y reflexionar	¿Hasta qué grado nuestro currículo está internacionalizado?  (Objetivo: Reflexionar acerca de objetivos y resultados que se esperan)

Fuente: d.school (2008) y Leask (2015).

La siguiente etapa en el proceso de pensamiento de diseño de la d.school se enfoca en interpretar los resultados y definir *el problema* basándose en lo que se ha aprendido acerca del *usuario* (estudiantes) y su contexto a través de la etapa de empatizar. Aquí se pasa al planteamiento del problema, al tiempo y espacio que se deberá dedicar a refinar, reformular o redefinir el problema. Esto implica tomar la información, las observaciones y las consideraciones disponibles de la etapa de empatizar para identificar claramente las necesidades, experiencias y contextos del usuario, así como para sintetizarlas en un planteamiento de problema coherente y convincente. Aquí hay una sinergia clara entre el enfoque general de Leask (2015) frente a la IdC y la investigación-acción participativa sobre las que habría modelado su proceso.

En esta etapa “se expresa el problema que se busca abordar de manera explícita” y se “reformula el desafío con base en las conclusiones obtenidas” (d.school, 2018, p. 6). Por ejemplo, conforme se piensa en clases pasadas, se podría concluir: “Tengo un problema con los estudiantes que no están motivados para involucrarse de manera significativa en los foros de debate en línea con estudiantes internacionales”. Sin embargo, conforme se trabaja en la etapa de empatizar, se descubre que no se ha

proporcionado un fundamento para la importancia de involucrarse con estudiantes internacionales, las instrucciones no han sido claras y los temas de debate no se prestan para participaciones relevantes. También se puede razonar que la herramienta de debate en línea es difícil de navegar y no logra simular una conversación aunque los estudiantes estén dispuestos a participar. Esta reflexión es importante para la etapa de definir, cuyo objetivo es proponer un problema que aborde las necesidades de los estudiantes sobre el cual se debe actuar. Un planteamiento bien formulado, así como una buena pregunta de investigación, le dan una dirección a la exploración, lo que será el enfoque de la siguiente etapa (idear).

La Interaction Design Foundation (Dam y Siang, s.f.f) sugiere que el proceso de definir un problema debe ser suficientemente amplio para dar pie a la libertad creativa, pero suficientemente angosto para que siga siendo manejable. Hay un gran rango de estrategias disponibles. A continuación se enlistan algunas actividades de valor para el proceso de IdC:

- **Saturación de espacios y esquemas de afinidad.**<sup>3</sup> Las observaciones y descubrimientos que se obtienen de la etapa de empatizar se recopilan en un solo lugar para crear experiencias internacionales e interculturales de los estudiantes, pensamientos, ideas e historias. Se puede crear un muro de información incluyendo imágenes, notas, observaciones, experiencias, entrevistas, pensamientos, ideas e historias relevantes para enriquecer el planteamiento del problema y desarrollar soluciones potenciales.
- **Mapa de empatía.** Un espacio dividido en cuatro partes iguales enfocadas en lo que los usuarios/estudiantes dijeron, hicieron, pensaron y sintieron. En el proceso de IdC, por ejemplo, esto podría consistir en comparar las experiencias de internacionalización e interacción con otras culturas en el salón y la comunidad de diferentes grupos estudiantiles.
- **Punto de vista (pov, por sus siglas en inglés).** Implica transformar un desafío de diseño (¿cómo internacionalizar un currículo?) en el planteamiento factible de un problema, combinando tres

---

3 <https://www.interaction-design.org/literature/article/affinity-diagrams-learn-how-to-cluster-and-bundle-ideas-and-facts>

elementos: *usuario, necesidad e idea*. [El *usuario...* (descriptivo)] necesita [*necesidad...* (verbo)] porque [*idea...* (convinciente)] (ver Tabla 3.2). En el proceso de IdC esto podría ser, por ejemplo: *“Todos los estudiantes necesitan un propósito claro para involucrarse en un trabajo intercultural porque prefieren trabajar con personas que comparten sus creencias culturales”*.

Al diseñar el certificado de posgrado, Whitsed y su colega usaron la estrategia de POV y las preguntas de “¿cómo podríamos...?”. Este tipo de preguntas son cortas y derivan del planteamiento del problema. Por ejemplo: “¿Cómo podríamos diseñar nuestras evaluaciones para promover la competencia intercultural cuando nuestro grupo es étnicamente homogéneo?”, “¿Cómo podríamos integrar el aprendizaje internacional-colaborativo en línea en nuestro curso para involucrar a los estudiantes en debates interculturales?”.

### **Revisar y reflexionar**

En estas etapas del proceso de IdC de Leask (2015) es donde se motiva al cuerpo docente a reflexionar de manera crítica acerca de qué tan internacionalizados están sus programas y unidades (currículos). El enfoque de esta etapa es abordar la pregunta de “¿Hasta qué punto nuestro currículo está internacionalizado?” (Leask, 2015, p. 122). La reflexión crítica requiere de contemplación colaborativa, deliberada e intencional (Rogers, 2001) acerca de lo que *hay a disposición y lo que se puede hacer*. Leask desarrolló el cuestionario de internacionalización de currículos (QIC, por sus siglas en inglés) para facilitar este tipo de práctica reflexiva y promover el cuestionamiento del impacto de las prácticas actuales en el aprendizaje de los estudiantes, así como la consideración de otras maneras potencialmente efectivas de lograr resultados en el aprendizaje internacional/intercultural. El QIC se diseñó como una herramienta para incitar la reflexión crítica y robustecer la discusión alrededor de lo que “ya está pasando” y, simultáneamente, desafiar las nociones de lo que constituye la IdC (Leask, 2015, p. 45). McKinnon, Hammond y Foster (2019), en su estudio acerca del valor que el cuerpo docente pone en herramientas de análisis reflexivo como el QIC, descubrieron que éstas pueden estimular un pensamiento más profundo y extenso más allá del “nivel de comprensión y entendimiento

personal hacia un contexto más amplio y la consideración del propósito general de la educación” (p. 124). Las preguntas más generales del QIC o del punto de vista, la empatía y las preguntas de “¿cómo podríamos...?” pueden crear espacios más abiertos y ambientes menos limitantes para planteamientos factibles de problemas enfocados en la IdC emergente.

## Idear

**Tabla 3.3.** Preguntas importantes: *imaginar e idear*

	<b>Etapas</b>	<b>Preguntas importantes</b>
Proceso de pensamiento de diseño de d.school <a href="https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg">https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg</a>	Idear	¿Cómo podríamos...?  (Objetivo: Usar técnicas de actividades colaborativas para generar tantas ideas o soluciones nuevas como sea posible, por ejemplo: <i>brainstorming</i> , esbozos, pensamiento en grupo, etcétera)
Proceso de IdC de Leask	Imaginar	¿Qué otras maneras de pensar y hacer son posibles?  (Objetivo: Desafiar lo que se toma por sentado y ampliar y profundizar el compromiso con lo diferente)

Fuente: d.school (2008) y Leask (2015).

Deriva de la etapa de definir y es la parte donde se generan las ideas y las soluciones al problema. La ideación como proceso crea el espacio para la lluvia de ideas, concebir y crear colectivamente y libre de juicios tantas soluciones como sea posible. Se trata de liberar la imaginación y ser creativos, pensar fuera de la caja o, en el caso de la IdC, fuera de los confines de la disciplina y de las creencias más arraigadas respecto a los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje, para así concentrarse en lo que es posible. Según Dam y Siang (s.f.b), la ideación como proceso puede ayudar a los diseñadores de cursos a:



- Hacer las preguntas correctas e innovar con un fuerte enfoque en los usuarios (estudiantes), sus necesidades y las ideas en torno a ellos.
- Ir más allá de las soluciones obvias (p. ej., añadir contenido internacional al curso) y por lo tanto aumentar el potencial innovador de la solución (p. ej., nuestro nuevo certificado de posgrado que integra el pensamiento de diseño en el contenido, las actividades y las evaluaciones del curso).
- Reunir perspectivas y fortalecer al equipo al incluir a un mayor rango de personas aparte de las ya involucradas en enseñar.
- Identificar soluciones obvias y ayudar al equipo a ir más allá de ellas.

### **Imaginar**

Así como la de ideación, la etapa de imaginar es “esencial e integral”, pues en ella los profesores y diseñadores desafían “lo que se da por sentado” dentro de las comunidades académicas y expanden y profundizan su compromiso con lo diverso en el proceso de desarrollo de currículos (Leask, 2015). Esto es importante porque las culturas de las disciplinas y los aspectos sociales de diferentes comunidades del conocimiento son muy fuertes (Beacher y Trowler, 2001) y pueden llegar a limitar las posibilidades de innovación a menos que los valores, las actitudes y las maneras de comportarse que refuerzan las prácticas actuales sean evaluados de manera crítica.

Es en la etapa de imaginar donde germinan nuevas posibilidades de currículos a través de conversaciones críticas con miembros de comunidades del conocimiento y colaboradores externos; en otras palabras, presenta oportunidades de enseñanza transformativa para los profesores involucrados en el proceso de IdC. Después, las ideas que se generan se hacen madurar en las etapas de revisar, planear y actuar. De acuerdo con Leask (2015), imaginar de manera efectiva debe ser algo colaborativo, requiere de buen liderazgo, tiempo y “espacio” (mental y físico) (p. 100).

Si bien Leask (2015) provee un entendimiento claro acerca de las etapas de revisar y reflexionar e imaginar, éstas (ideación/imaginar) son sin duda retadoras para el cuerpo docente (Leask, 2013; Green y Whitesed, 2013, 2015). Las herramientas y recursos empleados en la etapa de

idear del pensamiento de diseño, utilizadas por facilitadores calificados de la etapa de imaginar de la IdC, ofrecen algunas oportunidades prometedoras.

## Prototipar

**Tabla 3.4.** Preguntas importantes: *revisar y planear y prototipo y test*

	Etapa	Preguntas importantes
Proceso de pensamiento de diseño de d.school <a href="https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg">https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg</a>	Prototipo y test	¿Cómo van a responder los usuarios al prototipo? ¿Qué podemos aprender de este proceso para mejorar, refinar o rediseñar la solución (producto)? ¿Nuestra solución (producto) ha sido exitosa?  (Objetivo: Desarrollar prototipos [modelos físicos] para explorar y descubrir lo que funciona, lo que no funciona y lo que podría mejorarse)
Proceso de IdC de Leask	Revisar y planear, actuar	¿Qué haremos diferente en nuestro currículo-programa, curso, técnicas de enseñanza, aprendizaje?  (Objetivo: Establecer metas y objetivos, identificar recursos y desarrollar acciones y planes y estrategias de evaluación)

Fuente: d.school (2008) y Leask (2015).

Es cuando “construyes” una idea al producir “visiones tempranas, asequibles y a pequeña escala de un producto para poder revelar cualquier problema de diseño” (Dam y Siang, s.f.d.) explican que “prototipar ofrece a los diseñadores la oportunidad de dar vida a sus ideas, probar la practicidad de sus diseños actuales y potencialmente investigar qué opina un grupo selecto de usuarios de su producto”; en otras palabras, crear “versiones de práctica” del producto final (Morris y Warman, 2015). Un prototipo puede ser cualquier cosa, desde un simple bosquejo en una

servilleta, hasta representaciones más elaboradas de modelos totalmente desarrollados. Prototipar también es una dimensión crítica del diseño aplicado a la educación y al diseño y desarrollo de currículos (Mallik, 2019). Prototipar tiene el valor potencial en las etapas de revisar y planear y actuar.

Al iniciar esta etapa en el pensamiento de diseño, Osterwalder *et al.* (2014) argumentan que es importante seguir los siguientes principios clave:

- Hacer la solución visual y tangible, convirtiendo las ideas en representaciones físicas de las ideas.
- Empezar con prototipos de baja fidelidad.
- Exponer de manera temprana a usuarios y audiencias más grandes a los prototipos, buscando la crítica y aprovechándola.
- Llevar registro de los aprendizajes, las ideas y los progresos.

Prototipar es importante porque provee un espacio donde los diseñadores de cursos y los profesores pueden:

- Explorar y experimentar con sus ideas.
- Buscar retroalimentación temprana de estudiantes y de otras partes interesadas acerca de una variedad de aspectos del diseño del curso para identificar y abordar los problemas con tiempo.
- Fallar al principio y evitar perder tiempo en ideas que no funcionarán (adaptación de Osterwalder *et al.*, 2014).

La idea es empezar a desarrollar prototipos de baja fidelidad antes de avanzar hacia los prototipos de media a alta fidelidad.

### **Revisar y planear, actuar**

Aquí es donde hay una clara sinergia en las etapas tres y cuatro de la IdC de Leask (2015): revisar y planear y actuar, donde se pone énfasis en abordar dos preguntas (ver Tabla 3.4). Primero, dadas las condiciones institucionales y la subsecuente “posibilidad de internacionalizar el currículo”: “¿Qué cambios deben hacerse al programa?” (p. 48); segundo: “¿Cómo sabremos si hemos alcanzado los objetivos de IdC?” (pp. 49-50).

Es en estas etapas donde Leask (2015) observa que las decisiones concernientes a las acciones a tomar son consideradas y después puestas en marcha. La autora sugiere una serie de actividades que pudieran ser útiles mientras se trabaja en estas etapas:

- Definir prioridades y desarrollar un plan de acción (revisar y planear).
- Negociar los roles de los miembros del equipo en el proceso de internacionalización de un currículo (revisar y planear).
- Negociar e implementar nuevas modalidades de enseñanza y servicios de apoyo para el personal y los estudiantes (actuar).
- Introducir nuevas actividades de evaluación.

Una característica esencial de las actividades en el certificado de posgrado es que se requiere que los estudiantes creen prototipos para sus innovaciones educativas (incluyendo las relacionadas a enseñar a estudiantes internacionales o a desarrollar capacidades interculturales en todos los estudiantes) y obtengan retroalimentación que después incorporarán a su proyecto de innovación de currículos. Añadir actividades prototipo a las etapas de revisar y planear y actuar del proceso de IdC de Leask (2015) daría un enfoque estructurado a la búsqueda de retroalimentación y opciones para el diseño de cursos y modalidades de enseñanza. Como dicen Dam y Siang (s.f.e), "la retroalimentación es invaluable" y debe buscarse de parte de personas reales siempre que sea posible.

Prototipar quitaría parte de la incertidumbre a la que los académicos se enfrentan cuando contemplan cambios significativos a "la manera en la que se hacen las cosas por aquí". La innovación en la IdC a menudo requiere desafiar la cultura de la enseñanza, el aprendizaje y los currículos en la disciplina. Esto puede ser riesgoso tanto profesional como personalmente si la innovación es vista como un fracaso por parte de los estudiantes, los maestros o los administradores de la universidad. El uso específico de prototipos para poner a prueba innovaciones no sólo asegura un mejor diseño, también aumenta la posibilidad de que resuelvan problemas, que aborden las necesidades que fueron identificadas en las etapas de revisión y reflexión.

## Evaluar

**Tabla 3.5.** Preguntas importantes: *evaluar* y *testear*

	<b>Etapas</b>	<b>Preguntas importantes</b>
Proceso de pensamiento de diseño de d.school <a href="https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg">https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg</a>	Testear	¿Nuestra solución ha sido exitosa?  (Objetivo: Obtener y usar retroalimentación, desarrollar un mejor entendimiento de los usuarios y generar conocimiento que pueda cambiar la manera en la que el problema se definía al principio)
Proceso de IdC de Leask	Evaluar	¿Hasta qué punto hemos alcanzado nuestros objetivos de internacionalización?  (Objetivo: Explorar evidencia, considerar diferencias y llevar los resultados obtenidos al siguiente nivel de revisión y reflexión)

Fuente: d.school (2008) y Leask (2015).

La etapa de evaluar del proceso de IdC se enfoca en la pregunta "¿Hasta qué punto hemos alcanzado nuestros objetivos de internacionalización?". Tanto en el proceso de pensamiento de diseño como en el de IdC de Leask, se pone énfasis en incorporar una estrategia de evaluación (testeo) bien diseñada al proceso de diseño. Esto aumenta no sólo el potencial del hallazgo de problemas a través de la innovación, también se adquiere información valiosa para seguir perfeccionando, por ejemplo, el currículo o la pedagogía

## Conclusión

El proceso de diseño y desarrollo de un certificado de posgrado en la innovación del aprendizaje y la enseñanza en educación superior reveló cómo las herramientas y enfoques utilizados en el pensamiento de diseño (d.design) para el diseño de cursos puede mejorar el proceso de IdC.

El debate resaltó el paralelismo entre los dos procesos y exploró algunas de las posibilidades más prometedoras de usar el enfoque del d.design para mejorar el proceso de IdC descrito por Leask (2015). Reformular e incorporar un acercamiento de pensamiento de diseño en cada etapa del proceso de IdC tiene el potencial de estimular nuevas ideas para la IdC al incentivar un pensamiento crítico y “fuera de la caja” (Morris y Warman, 2015). También se podría apoyar el desarrollo práctico y la implementación de la innovación a través de prototipos y evaluaciones.

A lo largo de estas páginas se amplió el potencial para llegar a soluciones creativas a preguntas como “¿Qué innovaciones podemos introducir hoy a nuestro currículo y nuestra pedagogía para preparar mejor a los estudiantes frente a los retos del mañana?”, “¿Cómo podemos utilizar mejor el recurso de la diversidad estudiantil para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes?”, “¿Cómo podemos diseñar o rediseñar mejor nuestro currículo si la internacionalización es para todos los estudiantes?”, “¿Qué es posible?”.

El contenido de este capítulo es útil para el cuerpo docente que desee internacionalizar su currículo y para aquellos que le apoyen en este proceso, por ejemplo, los diseñadores de aprendizaje y desarrolladores educacionales.

Finalmente, es importante recordar que el poder del proceso de pensamiento d.design está enfocado en el usuario (estudiante) más que en el producto (currículo). Si bien las necesidades de los estudiantes están contempladas en cada etapa del proceso de IdC, esto no es tan obvio como podría parecer y debe llevarse a la práctica. El propósito de un currículo internacionalizado es promover el aprendizaje internacional e intercultural de los estudiantes. El uso de las herramientas y los enfoques del pensamiento de d.design para identificar y encontrar soluciones relacionadas merece ser más explorado.

## Referencias

- Alrubail, R. (2015). Teaching empathy through design thinking. Edutopia <https://www.edutopia.org/blog/teaching-empathy-through-design-thinking-rusul-alrubail>
- Childress, L. (2010). *The Twenty First Century University: Developing Faculty Engagement in Internationalisation*. Peter Lang.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of the disciplines*, 2da ed. Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Clifford, V.A. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133-143. <https://doi.org/10.1080/13601440902970122>
- Dam, F.R. y Siang, T.Y. (s.f.a). Introduction to the essential ideation techniques which are the heart of design thinking. *Interaction Design Foundation*. <https://www.interaction-design.org/literature/article/introduction-to-the-essential-ideation-techniques-which-are-the-heart-of-design-thinking>
- Dam, F.R. y Siang, T.Y. (s.f.b) What is ideation – and how to prepare for ideation sessions. *Interaction Design Foundation*. <https://www.interaction-design.org/literature/article/what-is-ideation-and-how-to-prepare-for-ideation-sessions>
- Dam, F.R. y Siang, T.Y. (s.f.c). Stage 3 in the design thinking process: Ideate. *Interaction Design Foundation*. <https://www.interaction-design.org/literature/article/stage-3-in-the-design-thinking-process-ideate>
- Dam, F.R. y Siang, T.Y. (s.f.d). Stage 4 in the design thinking process: Prototype. *Interaction Design Foundation*. <https://www.interaction-design.org/literature/article/stage-4-in-the-design-thinking-process-prototype>
- Dam, F.R. y Siang, T.Y. (s.f.e). Stage 5 in the design thinking process: Test. *Interaction Design Foundation*. <https://www.interaction-design.org/literature/article/stage-5-in-the-design-thinking-process-test>
- Dam, F.R. y Siang, T.Y. (s.f.f). Affinity Diagrams – Learn How to Cluster and Bundle Ideas and Facts. *Interaction Design Foundation*. <https://www.interaction-design.org/literature/article/stage-5-in-the-design-thinking-process-test>
- d.school. (2018). Design Thinking Bootleg. *Stanford University*. <https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg1319>

- Goldman, S. y Kabayadondo, Z. (2016). *Taking design thinking to school: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms*. Taylor & Francis.
- Green, W. (2019). Engaging "students as partners" in global learning: Some possibilities and provocations. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 10-29. <https://doi.org/10.1177/1028315318814266>
- Green, W. y Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 148-164. <https://doi.org/10.1177/1028315312463825>
- Green, W. y Whitsed, C. (Eds.). (2015). *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines: Reflective narrative accounts from business, education, and health*. Sense Publishers.
- Higher Education Academy (HEA). (2014). Internationalizing the curriculum. *Higher Education Academy*. [https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/internationalising\\_curriculum#:~:text=internationalising\\_the\\_curriculum](https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/internationalising_curriculum#:~:text=internationalising_the_curriculum)
- IDEO. (2012). Design thinking for educations (2nd ed.). IDEO. <https://www.ideo.com/post/design-thinking-for-educators>
- Köppen, E. y Meinel, C. (2015). Empathy via Design Thinking: Creation of sense and knowledge. En: H. Plattner, C. Meinel y L. Leifer (Eds.), *Design Thinking Research. Understanding Innovation*, pp. 15-28. Springer.
- Leask, B. (2013). Internationalization of the curriculum and the disciplines: current perspectives and directions for the future. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 99-102. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315313486228>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Mallik, D.M. (2019). *Design Thinking for Educators: Unleashing Imagination Ideas Being Student Centric*. Notion Press.
- McKinnon, S., Hammond, A. y Foster, M. (2019). Reflecting on the value of resources for internationalising the curriculum: exploring academic perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 138-147. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1359506>
- Mestenhauser, J. (2011). *Reflections on the past, present and future of internationalizing higher education: Discovering opportunities to meet the challenges*. University of Minnesota, Minneapolis.



- Morris, H. y Warman, G. (2015). Using design thinking in higher education. *EDUCAUSE*. <https://er.educause.edu/articles/2015/1/using-design-thinking-in-higher-education>
- O'Neill, G. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*. UCD Teaching & Learning.
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., Bernarda, G., Smith, A., Papadakos, T. y Smith, A. (2014). *Value proposition design: How to create products and services customers want*. John Wiley & Sons.
- Pruitt, J. y Adlin, T. (2006). *The persona Lifecycle: Keeping people in mind throughout product design*. Morgan Kaufmann Publishers.
- Riddle, T. (2016). Improving schools through design thinking. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/blog/improving-schools-through-design-thinking-thomas-riddle>
- Rogers, R.R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37-57. <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>
- Whitsed, C. y Green, W. (2016). Lessons from Star Trek: engaging academic staff in the internationalization of the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 286-298. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1170019>
- Zeicher, K.M. y Liston, D.P. (2011). *Reflective Teaching: An introduction*. Routledge.
- Zou, T.X.P., Chu, B.C.B., Law, L.Y.N., Lin, V., Ko, T., Yu, M. y Mok, P.Y.C. (2020). University teachers' conceptions of internationalisation of the curriculum: A phenomenographic study. *Higher Education*. 80(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00461-w>



## 4. Desarrollo de competencias globales: la internacionalización del currículo de la IT University of Copenhagen\*

---

Karen M. Lauridsen  
Lene Rehder

### Resumen

La internacionalización del currículo (IdC) en las instituciones de educación superior se aborda de diferentes maneras, dependiendo de varios factores, incluidas las culturas disciplinarias e institucionales, así como los contextos regionales, nacionales y locales. Este caso describe y analiza cómo se desarrollan las competencias globales de los estudiantes como parte integral de los programas de estudio en la IT University of Copenhagen (Dinamarca). Las dimensiones internacionales, interculturales y globales de los planes de estudios se describen en el Perfil de Competencia Global único para cada programa de pregrado en Ciencias o de maestría en Ciencias. Este perfil se explica y revisa anualmente en los informes del programa de estudios que forman parte de la política de calidad interna de la IT y las medidas de garantía de la calidad. De acuerdo con los requisitos de las autoridades nacionales responsables de la calidad de la educación superior, y además de todos los actores internos, los examinadores externos y los paneles de empleadores externos son actores clave en este proceso.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ■ competencias globales de estudiantes ■ culturas disciplinares ■ políticas de calidad ■ paneles de empleadores.

\* Texto original en inglés traducido al español.

## Abstract

*Internationalization of the curriculum at higher education institutions is approached in a range of different ways depending on several factors, including disciplinary and institutional cultures as well as regional, national, and local contexts. This case describes and discusses how students' global competences are developed as an integrated part of the study programs at the IT University of Copenhagen (Denmark). International, intercultural, and global dimensions of the curricula are outlined in the unique Global Competence Profile for each B.Sc. or M.Sc. program. This profile is explained and reviewed annually in the Study Program Reports that are part of the ITU internal quality policy and quality assurance measures. In line with the requirements of the national authorities responsible for the quality of higher education, and in addition to all internal actors, external examiners and external employer panels are key actors in this process.*

**Keywords:** *internationalisation of the curriculum ■ students' global competences ■ disciplinary cultures ■ quality policy ■ employer panels.*

## Introducción

La internacionalización del currículo (IdC) (Leask, 2015) en las instituciones de educación superior (IES) es aplicada de diferentes maneras dependiendo de diversos factores, entre los que destacan la cultura disciplinaria y cultural, y los contextos regionales y locales. Este punto se ilustra con los estudios de caso alrededor del mundo descritos por Gregersen-Hermans y Lauridsen (2021). El discutido en este capítulo es el ejemplo de un acercamiento a una experiencia de aprendizaje internacionalizada (Lauridsen, 2020) y de desarrollo de competencias globales como parte integrada en sus programas de estudio. La IES en cuestión es la IT University of Copenhagen (UTI, por sus siglas en español), Dinamarca. En su política de calidad reciente (IT University, 2021), la UTI plantea características específicas para sus programas de estudios, evaluados anualmente, y establece un esquema para asegurar que el desarrollo de competencias globales de los estudiantes se está integrando correctamente al contenido e impartición de todos los programas. Este apego al desarrollo de las

competencias globales de todos los estudiantes vuelve a la UTI un claro ejemplo de implementación de IdC.

En este artículo se da una breve introducción a la UTI. Se coloca a la universidad en el contexto de educación superior danesa y las medidas de calidad requeridas para las IES en Dinamarca. Posteriormente, se remarcan los requisitos de la UTI para cubrir un perfil de competencias globales en todos los programas de estudio y cómo éstos se implementan en el diseño, impartición y evaluación tanto de los programas de licenciatura como de maestría. El perfil de desarrollo de competencias globales de los estudiantes es discutido tomando en cuenta las ventajas y obstáculos que parecen existir. El estudio concluye debatiendo la capacidad de transferencia del enfoque de la UTI para otras IES.

### **La IT University of Copenhagen (UTI)**

La UTI, fundada en 1999, es una de las ocho universidades localizadas en Dinamarca. De éstas, cinco son de formación integral y las tres restantes tienen un enfoque especializado. La UTI pertenece a estas últimas, al llevar a cabo investigación y ofrecer programas de educación en las áreas de Informática, Informática Empresarial, y Diseño Digital en los niveles de licenciatura, maestría, maestría ejecutiva y doctorado. Hay aproximadamente 2500 estudiantes inscritos en sus programas: cerca de un tercio del aforo son mujeres, y 14% son de procedencia internacional (cifras del 2019) (IT University, s.f.a). Hay 256 miembros del cuerpo docente, incluyendo 38 doctores de posgrado y 71 estudiantes de doctorado; de éstos, el 40% es danés y el 60% de otras partes del mundo (cifras de 2021, estadísticas internas). La UTI tiene una amplia red de colaboradores internacionales en cuanto a investigación y educación, así como vínculos estrechos con un número importante de socios industriales, lo que demuestra su deseo de enfocarse en la empleabilidad de sus graduados en un sector en constante búsqueda de candidatos altamente calificados.

### **Control de calidad en la educación superior danesa: desarrollo del currículo, impartición y evaluación**

Dinamarca es un país extensamente regulado; esto también aplica al sector de la educación superior. Todas las universidades son públicas y

gestionadas de acuerdo con la Ley Danesa para Universidades (Ministry of Higher Education and Science, 2011). La Ley Universitaria (Parte 2, Educación) especifica el marco legal para los programas universitarios, el control de calidad y su acreditación. En la Parte 3, bajo las reglas de gestión, se enlistan los requisitos para que las bolsas de empleo ajenas a la universidad aconsejen sobre el desarrollo de todos los programas, así como para los directores de estudios y los consejos estudiantiles. Los consejos de estudios deben tener una representación equitativa tanto del cuerpo de docentes como de estudiantes, ambas electas por sus compañeros. Dichas representaciones son el resultado de la democratización de la gestión universitaria en Dinamarca, introducida por primera vez en la Ley Universitaria de 1970, la cual aplica para todas las IES danesas.

La calidad de los programas, entonces, es asegurada por una combinación de elementos internos y externos dentro de cualquier universidad. En colaboración con el cuerpo de docentes de los departamentos relevantes, y tal como indica la Ley Universitaria, los consejos estudiantiles se encargan, entre otras cosas, de la "organización, finalización y la impartición de los programas, incluyendo: (1) corroborar y desarrollar la calidad de los programas y de la enseñanza, así como asegurar un seguimiento al programa y a las evaluaciones" (Ministry of Higher Education and Science, 2011, § 18).

La evaluación final de los logros de los estudiantes puede ser llevada a cabo por examinadores internos o externos. Los examinadores externos, seleccionados por la Agencia Danesa para la Educación Superior en lugar de por las IES mismas, deben estar involucrados en la evaluación de las partes fundamentales de los programas, incluyendo los proyectos de licenciatura, las tesis de los candidatos a maestría y los proyectos de maestría. Al menos un tercio del puntaje total del ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) debe obtenerse después de las exámenes externos (Ministry of Higher Education and Science, 2014, § 20).

Los actantes internos del proceso de control de calidad obtienen esta responsabilidad al ser delegados por el rector y los decanos. Se toma en cuenta a los directores de estudios y al cuerpo de docentes que imparten los cursos y evalúan los logros académicos de los estudiantes. Los actantes externos incluyen a examinadores contratados por fuera y a las bolsas

de empleo. Siendo una universidad pública, la UTI se adhiere a los requisitos específicos aquí mencionados en su estructura administrativa y en sus procesos, en sus políticas de calidad y en las medidas para el control de calidad. La descripción que a continuación se detalla debe considerarse dentro del contexto nacional.

### **Misión, programas y principios pedagógicos de la UTI**

La misión de la UTI es la de “aportar una enseñanza e investigación destacadas a nivel internacional, las cuales permitan a Dinamarca volverse excepcional al crear valor con ayuda de las TI” (IT University, s.f.b). Para lograr esto, las políticas de calidad establecen que los programas de estudios de la UTI están cuidadosamente diseñados para cumplir con los tres criterios de un programa ideal (IT University, 2021):

- Atraen a un gran número de estudiantes altamente calificados.
- Sus cursos, lecciones y contenidos son de primera clase.
- Los estudiantes matriculados adquieren competencias de gran demanda en el mercado laboral.

A lo largo de los documentos de políticas de la UTI, tal como se muestra en la relación entre la misión de la universidad y sus políticas de calidad, se tiene un claro enfoque en la entrega a la sociedad de egresados bien calificados para cubrir las necesidades de la industria de las TI, así como de su mercado laboral. Estas buenas intenciones están presentes en los resultados del aprendizaje esperados, el contenido y la impartición de los programas ejemplificados en la sección “Desarrollo de competencias globales en los estudiantes” de este escrito.

Adicional a los principios de calidad, los cuales describen tanto las políticas como el monitoreo cíclico y los procesos de seguimiento, la UTI cuenta con principios pedagógicos bien definidos, los cuales se explican en la página web de la universidad:

La enseñanza en la IT University of Copenhagen se basa en la investigación y en la teoría de aprendizaje constructivista, que menciona que los estudiantes construyen su propio aprendizaje en los entornos contextuales de sus conocimientos y experiencias previas. Con un enfoque de aprendizaje centrado en

el estudiante, la UTI organiza enseñanza y aprendizaje con un enfoque en el proceso de aprendizaje individual del estudiante, incluyendo la retroalimentación como elemento imprescindible. (IT University, s.f.c, § 1).

Estos principios aseguran que los estudiantes son el eje para el diseño de los procesos de enseñanza y son explicados posteriormente en los siguientes encabezados: diversidad, aprendizaje activo, alineamiento constructivo, resultados de aprendizaje deseados, actividades de aprendizaje, retroalimentación formativa y evaluación sumativa (IT University, s.f.c). Este enfoque aplica para todos los programas sin importar si se imparten en danés o en inglés, ni si los estudiantes son exclusivamente daneses o si en los grupos hay una combinación de locales y de intercambio.

Los principios pedagógicos como los que se remarcan aquí son considerados generalmente como la norma en el sistema de educación superior danés. Son impartidos en programas de capacitación para el cuerpo de docentes más jóvenes, incluyendo los obligatorios para profesores asistentes que se ofrecen en todas las universidades. Además de lo anterior, suelen haber talleres abarcando temas más específicos como “La introducción a la enseñanza y al aprendizaje en el aula de clases internacional”. Sin embargo, en la UTI los principios pedagógicos se enseñan como parte central de un programa de inducción obligatorio para todo el cuerpo docente danés e internacional, así como aquellos que ocupan puestos titulares y que ya han completado un programa de capacitación para maestros de educación superior. De esta manera, la UTI establece una plataforma común para todas las actividades de enseñanza y aprendizaje a lo largo de todos los programas de estudio. Esta plataforma se alinea con las expectativas generales del sector educativo danés y es adecuada para crear actividades de aprendizaje que ofrezcan a todos los estudiantes de un aula multicultural la oportunidad de aprender entre ellos.

Cabe mencionar que la UTI no tiene una estrategia o políticas separadas de internacionalización. La IdC es considerada un indicador de calidad y está integrada en las políticas de calidad, volviendo el desarrollo de las competencias globales de los estudiantes una parte crucial en todos sus programas. Como consecuencia, todos buscan ofrecer una



experiencia de aprendizaje internacionalizada. Lauridsen (2020) define a esta última como:

Una oportunidad para todos los estudiantes, sin importar su proveniencia, de aprender en un ámbito de educación superior junto a sus compañeros. El alineamiento del contenido a aprender, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y las evaluaciones aplicadas permitirán a todos los estudiantes en el grupo (i) alcanzar los resultados esperados de aprendizaje internacionalizado y (ii) desarrollar atributos de egreso, internacionales e interculturales, como competencias y habilidades disciplinarias específicas o genéricas. (p. 209).

Esta definición se apega al sentido de la internacionalización de la educación superior en general (de Wit *et al.*, 2015) y con la descripción más específica de Leask (2015) sobre el concepto de la IdC. Lo que hace distintiva a la definición de Lauridsen (2020) es que se enfoca en las oportunidades que estos conceptos presentan para cada estudiante y para el desarrollo de sus competencias internacionales, interculturales y globales a lo largo de sus estudios. Los ejemplos brindados en la sección de abajo demostrarán cómo el alineamiento entre los contenidos, las actividades de aprendizaje y las evaluaciones se manifiestan en los programas de estudio de la UTI, así como las competencias y habilidades que se desarrollan explícitamente en los programas de manera individual.

Las políticas de calidad se desarrollan de acuerdo a las normas y lineamientos europeos (ESG) para el control de calidad interno de las IES, así como a los requisitos específicos de las autoridades danesas. El esquema concreto para el desarrollo de las competencias globales de los estudiantes en los programas de estudio de la UTI se remarca en la siguiente sección.

### **Desarrollando la competencias globales de los estudiantes en un proceso iterativo**

En las políticas de calidad de la UTI, la norma de calidad 3.6 establece que todos los programas de licenciatura y maestría en Ciencias deben tener un perfil de competencia global (IT University, 2021). Tal es el caso para todas las normas de calidad en las políticas: el perfil y las actividades relacionadas se revisan y se actualizan cada año. La situación actual percibida

en la revisión y los planes de acción para los años por venir son parte del reporte del programa de estudios para cada programa emitido por el coordinador académico, presentado y discutido con la bolsa de empleo y el consejo estudiantil y, finalmente, aprobado por el decano de educación. En el caso de que un programa no cumpla con los requisitos de las normas de calidad hasta cierto grado, hay medidas que se implementan para asegurar que esta situación mejore con un plan de acción claro para el año siguiente, del cual se encarga el coordinador académico. Estas políticas garantizan procedimientos sistemáticos monitoreando el desarrollo de las competencias globales de los estudiantes (lo que constituye la IdC en la UTI) como parte de un proceso rutinario de control de calidad.

En las políticas de calidad de la UTI se establece que los egresados tienen competencias relevantes para satisfacer a un mercado y a una sociedad global. El perfil de competencias globales, único para cada programa, acentúa cómo es que el programa escalona el desarrollo de las competencias globales de los estudiantes a lo largo de sus estudios. La descripción del perfil de competencias globales en los reportes anuales que se discuten con las bolsas de empleo pertinentes y con el consejo estudiantil de cualquier programa deben incluir los puntos siguientes:

- Cómo es que los cursos, proyectos y otras actividades desarrollan las competencias globales de los estudiantes.
- Cómo es que se asegura un entorno internacional en el programa (integrantes, temas, casos, etcétera).
- Cómo es que los jefes de estudios planean el desarrollo de las competencias globales que los alumnos adquirirán dentro del programa en los años por venir.
- Extractos relevantes del mapa curricular y las descripciones del curso.
- La estadística sobre los estudiantes internacionales, así como de la movilidad estudiantil (tanto entrante como saliente), y su influencia en las competencias globales de los estudiantes.
- Otros aspectos relevantes.

A continuación se presentan algunos extractos de un subconjunto de los programas de la UTI que remarcan los resultados de aprendizaje

esperados o el perfil de competencias globales, así como las actividades de aprendizaje alineadas a éste. Por razones de espacio, los extractos no contienen el reporte completo de la norma de calidad 3.6 sobre el perfil de competencias globales.

### **Ejemplo 1: Diseño Digital y Tecnologías Interactivas (licenciatura)**

El programa de licenciatura de Diseño Digital y Tecnologías Interactivas se imparte principalmente en danés, pero con algunos módulos en inglés. Existe un requisito de ingreso en cuanto al nivel de danés y de inglés de los aspirantes, lo que significa, con muy pocas excepciones, que sólo estudiantes daneses aplicarán al programa completo, mientras que los de intercambio internacional lo harán únicamente en los módulos (cursos) impartidos en inglés.

A pesar de que los resultados esperados para cada curso no mencionan explícitamente una dimensión internacional, intercultural o global, en el reporte del programa de estudio de 2020 (documento interno), el coordinador académico menciona las siguientes partes del mapa curricular como fundamentales para el perfil global:

#### ***Conocimiento y entendimiento***

- Teorías acerca de las culturas y práctica del usuario; contextos de uso.

#### ***Habilidades***

- Elegir, justificar y aplicar los métodos para llevar a cabo los estudios de campo para recolectar información sobre los usuarios; usar contextos que puedan ser aplicados en el diseño digital de los productos, sistemas y servicios.
- Explorar las posibilidades de diseño, crear conceptos y presentar su valor en una perspectiva basada en el cliente (para empresas).
- Comunicar y discutir inconvenientes académicos dentro del diseño digital y del uso de tecnologías interactivas, tanto en composiciones escritas académicas como en contextos profesionales.

## Competencias

- Planear y llevar a cabo los procesos de diseño y de innovación en situaciones complejas en este sentido.
- Participar independientemente en los procesos de diseño y de innovación en los espacios de distribución del trabajo o en equipos multidisciplinarios, con un enfoque profesional.

Además de esto, el reporte del programa de estudio de 2020 (documento interno) revela una serie de competencias desarrolladas como parte de las actividades de aprendizaje dedicadas a preparar a los estudiantes para una carrera laboral en el mercado global:

- *La habilidad para comunicarse en inglés dentro del contexto académico y profesional, tanto en lo oral como en lo escrito.* Es esencial practicar el inglés para preparar a los estudiantes para el trabajo en un mercado global, sin importar si es un empleo en el extranjero o si es contacto con clientes o usuarios extranjeros. Esto es esencial, de igual manera, para una carrera académica relacionada al Diseño Digital, dado que las comunidades de investigación de estas áreas son principalmente internacionales.
- *El conocimiento aplicado, las habilidades y el entendimiento en las áreas de interés para un mercado laboral global.* Las áreas de interés incluyen acercamientos escandinavos al diseño colaborativo, formatos multimedia democráticos y organización laboral democrática.
- *Sensibilidad cultural.* Un aspecto de gran impacto con respecto a las competencias globales desarrolladas es la habilidad de comprender las perspectivas culturales locales y su papel en un proceso de diseño. Esto sólo se puede lograr a través de su exposición hacia individuos, proyectos y/o entornos de una cultura diferente o en un contexto multicultural.

Estas competencias se desarrollan en las actividades regulares de enseñanza y aprendizaje a través de la interacción con los estudiantes de intercambio, o cuando los estudiantes daneses participan en programas

para estudiar en el extranjero. El reporte también menciona otras actividades ofrecidas cuando es posible. Es destacable aquí la experiencia de colaboración, sobre todo en línea, acerca de un tema dado o sobre un reto en los proyectos que se tienen con colaboradores industriales en Dinamarca o en el extranjero, o con estudiantes de IES en otros países. Esta internacionalización en casa (IeC) respalda las competencias globales de los estudiantes, posibles gracias a la amplia red de colaboradores industriales y académicos de la UTI en diferentes partes del mundo.

Tal como se muestra en las descripciones anteriores, al momento de egresar existe un enfoque claro en cuanto al desarrollo de las competencias globales de los estudiantes, conectadas directamente con el contenido disciplinario y con su empleabilidad. El desarrollo de la capacidad de comunicación de cada estudiante y de sus competencias interculturales, por otra parte, parece ser dado por hecho como un producto secundario de su colaboración en diferentes tipos de proyectos académicos (IeC) o programas físicos de intercambio (internacionalización en el extranjero).

### **Ejemplo 2: Ciencia de Datos (licenciatura)**

La licenciatura en Ciencia de Datos se imparte exclusivamente en inglés. En el reporte del programa de estudio de 2020 (documento interno), el coordinador académico destaca que este programa busca activamente la preparación de los estudiantes para laborar en un ambiente internacional, ya sea en el extranjero o localmente con múltiples conexiones internacionales. Esto se desarrolla a través de los siguientes puntos:

- El programa se imparte exclusivamente en inglés y el idioma de trabajo es el mismo para, esencialmente, todas las actividades relacionadas al programa.
- El programa tiene un récord de atracción de aspirantes internacionales (2017: 37%; 2018: 41%; 2019: 22%; 2020: 44%; siendo el declive del año 2019 causado por la implementación temporal del requisito sobre el idioma danés).
- Todo el cuerpo de docentes del programa tiene experiencia en la investigación y la docencia internacional.

- Se fomenta a los estudiantes el viajar al extranjero por un semestre y la UTI cuenta con múltiples universidades colaboradoras, volviendo el proceso más fácil para ellos.
- El mapa curricular de cada curso debe seguir las normas internacionales en todo momento; esto puede lograrse, en parte, apegándose a los libros de texto y a otros materiales de curso usados en las universidades de renombre. Los temas y la metodología son elegidos cuidadosamente para demostrar las tendencias internacionales actuales e históricas.
- Los estudiantes obtienen experiencia extensiva con herramientas de colaboración en línea.
- Los cursos se basan generalmente en datos reales y en la discusión de cualquier análisis en el contexto de su dominio en general. Por ejemplo, durante el *First Year Project* en la primavera de 2020, se pidió a los estudiantes que interpretaran los últimos datos globales acerca de la COVID-19 de manera remota, debido a la misma pandemia.
- El perfil de competencias globales también se observa en la totalidad del mapa curricular. Los estudiantes deberán ser capaces de entender y contemplar los datos existentes, así como las plataformas de *software* analítico y su eficacia para resolver problemas específicos sobre la Ciencia de Datos, desde una perspectiva global y a través de diferentes contextos y culturas.

Tal como en el ejemplo 1, se espera que las competencias globales de los estudiantes se desarrollen como un resultado del contenido disciplinario y de las actividades de aprendizaje relacionadas, incluyendo la posibilidad de estudiar en el extranjero. Se espera que las competencias lingüísticas e interculturales de cada estudiante se desarrollen sin ser enseñadas explícitamente mientras se evalúan de forma indirecta.

### **Ejemplo 3: Gestión de Innovación Digital (maestría)**

El programa de maestría en Gestión de Innovación Digital se imparte en inglés, pero tiene un requisito de ingreso del dominio de ambos idiomas, inglés y danés. En el reporte del programa de estudio de 2020

(documento interno), además de otros puntos, el coordinador académico observa lo siguiente:

El mundo sufre transformaciones en múltiples escalas. Estas transformaciones necesitan nuevas maneras de enfrentar los problemas estructurales relacionados a la energía, la salud pública y el bienestar, a través del desarrollo y del uso creativo de las tecnologías de la información.

Posteriormente, en la descripción del mapa curricular, se menciona que: “El egresado puede facilitar la colaboración y gestionar los proyectos en entornos multidisciplinares, globales y dinámicos de trabajo”.

Un ejemplo de cómo los problemas globales se observan en las actividades de aprendizaje a lo largo de un curso es la “complejidad de navegación”, donde se espera que los estudiantes describan, analicen y comprendan, a través métodos digitales, la relación entre complejidad, visibilidad y toma de decisiones. La dimensión global está relacionada directamente al contenido disciplinario que prepara a los estudiantes para su futura carrera en el mercado laboral global al aplicar su aprendizaje en actividades concretas, con ejemplos de la vida real. El coordinador académico también enfatiza el hecho de que el cuerpo docente tiene amplia experiencia de trasfondo en entornos nacionales e internacionales, lo cual se puede observar en la manera en que el programa se imparte.

Finalmente, el coordinador académico remarca lo importante que es que el programa siga atrayendo aspirantes altamente calificados en diferentes áreas disciplinarias y con diferentes trasfondos nacionales para que la UTI sea capaz de entregar a la sociedad egresados competitivos a nivel global. El último punto se debe, sin duda, al requisito del programa sobre el dominio de los idiomas inglés y danés, pues éste es una barrera para la mayoría de los aspirantes no daneses. Se debe notar que, más que nada, dicho requisito fue implementado por razones políticas, pues las autoridades nacionales pusieron un límite al número de estudiantes internacionales para la educación superior danesa. Esto se debe a que la educación superior es completamente gratuita, no sólo para los estudiantes daneses, sino también para los de otros países de Europa.

#### **Ejemplo 4: Diseño de Videojuegos (maestría)**

Por último, el programa de maestría de Diseño de Videojuegos se imparte exclusivamente en inglés y atrae a un gran número de estudiantes internacionales. Las dimensiones globales están nuevamente relacionadas al contenido disciplinario y, en este caso, a las industrias relevantes en las cuales los egresados pueden laborar. El reporte del programa de estudio de 2020 (documento interno) menciona que:

- El sector de los videojuegos está enfocado globalmente como una cultura así como una industria. Incluso la industria local de los videojuegos es internacional en gran parte y gestionada, generalmente, de manera global. El idioma de esta industria es el inglés. Los videojuegos se producen por equipos y empresas multinacionales y se consumen por audiencias internacionales. Por lo regular se traducen a múltiples idiomas.
- Los estudiantes de Diseño de Videojuegos aprenden a navegar y a colaborar en una cultura de desarrollo global donde no sólo los productos, sino también los procesos de producción, se llevan a cabo cruzando culturas, idiomas y continentes.

En la descripción del mapa curricular se menciona que los estudiantes deben tener:

- La habilidad para comenzar y llevar a cabo de manera independiente una labor colaborativa en entornos profesionales y multidisciplinarios.
- La habilidad para comprometerse con la interacción global y distribuida, apegándose a perspectivas basadas en investigaciones.

Más adelante, junto a otros factores, se menciona que los egresados:

- Desarrollarán el conocimiento y el entendimiento de las herramientas, los métodos y las técnicas aplicables al diseño, desarrollo, producción y entendimiento de los videojuegos y otras



experiencias lúdicas y estimulantes, así como sus cimientos tecnológicos, con base en la investigación internacional destacada.

- Desarrollarán las competencias para iniciar, gestionar, planear y participar en el impredecible y complejo proceso de producción de los videojuegos dentro de entornos locales y multidisciplinarios.

Las anteriores similitudes y diferencias observadas en la revisión de los programas mencionados serán resumidas y discutidas en la siguiente sección, como mensajes de cierre.

### **Mensajes de cierre importantes y discusión de los ejemplos**

Como aparece en los reportes anteriores, los programas de la UTI se caracterizan por una fuerte dimensión global en el contenido disciplinario, así como por su relación con las industrias relevantes y futuros lugares de trabajo para los egresados. No cabe duda de que esto es, hasta cierto punto, una consecuencia natural de la esencia global de las disciplinas enseñadas en los programas. No obstante, es también el resultado de algunas decisiones tomadas cuando la Universidad fue fundada, durante los años noventa, ahora implantadas en su cultura, tal como evidencian las políticas de calidad descritas anteriormente. La cultura es fortalecida de igual manera por los diversos trasfondos disciplinarios y nacionales del cuerpo de docentes, cuya la mayoría tiene experiencia internacional fuera de la UTI y de su país de origen.

Es interesante que, en las descripciones de los mapas curriculares de la UTI, los resultados esperados del aprendizaje (REA) se enfocan en el conocimiento, las habilidades y las competencias relacionadas con el contenido de las disciplinas relevantes sin incluir necesariamente ninguna dimensión explícita de nivel internacional, intercultural o global. En el material documental acerca de la IdC, se sugiere que los REA necesitan ser internacionalizados explícitamente (Leask, 2015). Sin embargo, en los mapas curriculares de la UTI parece darse por hecho que las dimensiones internacionales o globales se incorporan automáticamente en el contenido y en la impartición de los programas, dada la naturaleza global de las disciplinas enseñadas. A pesar de que esto puede ser cierto por el tipo de contenido disciplinario, las competencias lingüísticas y culturales

de cada estudiante no parecen ser enseñadas o evaluadas de manera explícita. Al contrario, se asumen como un resultado natural de las actividades de aprendizaje en las que se involucran como parte de un grupo diversificado. La pregunta es ¿cómo puede uno asegurarse de que estas competencias se están desarrollando como un resultado natural del aprendizaje dentro de un grupo diverso? En el contexto de la UTI, la respuesta sería que los empleadores están satisfechos con las habilidades y las competencias lingüísticas e interculturales de cada egresado. Si ése no fuera el caso, sin duda escalarían el problema en la discusión anual de los reportes del programa de estudio y pedirían a los coordinadores académicos de la UTI, así como al cuerpo de docentes, prestar más atención al desarrollo de éstas como parte integrada de sus programas.

Dicho esto, puede aún argumentarse que es problemático que las dimensiones internacionales, interculturales y globales de los programas de la UTI no se mencionen explícitamente en los REA. Este argumento es disputado por algunos. Se arguye que estas dimensiones son inherentes a las disciplinas y a las profesiones para las que los estudiantes de la UTI están preparados, por lo que no hay necesidad de especificarlas. El contraargumento es que entre más claros sean los REA, más ayudarán a los estudiantes a aprender y entender lo que se espera que logren cuando se gradúen (Biggs y Tang, 2011), y también a lo largo de su carrera, al final de cada módulo o curso, lo que les dará un mayor control de su aprendizaje. Además, se ha dicho, los REA claros ayudan a los estudiantes y a los egresados a resumir su conocimiento, competencias y habilidades al momento de presentar su CV al postularse a algún empleo, y así aumentar sus posibilidades.

Estos contraargumentos son válidos. No obstante, en el caso específico de la UTI, el sentido de fiabilidad no se hace simplemente con base en la naturaleza de las disciplinas. Las actividades de aprendizaje centradas en el estudiante, los principios pedagógicos en su totalidad y, finalmente, el proceso de control de calidad apoyado por la participación de las bolsas de empleo aseguran un enfoque sistemático en el desarrollo de las competencias globales que han probado ser suficientes para que los egresados sean de interés en el mercado laboral global.

Mientras que el desarrollo de las competencias globales dentro del marco de trabajo de las políticas de calidad parece ofrecer a todos los

estudiantes de la UTI una oportunidad de aprendizaje internacionalizado, un aspecto de sus prácticas se desvía del concepto de Leask (2015) sobre la IdC y de la definición de Lauridsen (2020) de una experiencia de aprendizaje internacionalizado: los estudiantes colaboran con sus compañeros al momento de trabajar para lograr los REA claramente definidos, específicos por disciplina, pero las dimensiones internacionalizadas o globales de estos resultados no siempre son explícitas, y no existe un requisito que lo exija. Como consecuencia, estas dimensiones globales sólo se evalúan indirectamente. Si las competencias internacionales, interculturales y globales de cada estudiante fueran incluidas como competencias específicas en los REA de sus programas, aunque de manera más genérica, éstas también podrían ser evaluadas en una perspectiva en desarrollo, como sugiere Gregersen-Hermans (en Gregersen-Hermans y Lauridsen, 2021). Sin embargo, a pesar de la falta de evaluación formal, el acercamiento sistemático de la UTI con respecto a la implementación de sus principios pedagógicos centrados en el estudiante garantiza que las competencias globales se adquieren a través de las actividades de aprendizaje, sin importar si se toman de manera presencial o en línea. Se espera que los estudiantes colaboren constantemente en grupos diversificados, aprendiendo así el uno del otro. Como regla general, trabajan en proyectos individuales con escasa frecuencia, con la finalidad de que lo hagan en grupos colaborativos para representar las condiciones del mercado laboral. El aprendizaje intercultural experimental y los proyectos internacionales son actividades fundamentales en todos los programas. Las actividades incluyen, por ejemplo, el trabajo en equipo con colaboradores industriales en Dinamarca y en el extranjero, y trabajar en línea con estudiantes de otros países y otras IES, simulando las condiciones de las profesiones.

Los requisitos nacionales con respecto al idioma de impartición son esencialmente un reto para la UTI y para otras IES que buscan internacionalizar su currículo en Dinamarca. Mientras algunos de los programas son impartidos exclusivamente en inglés y sólo tienen un requisito de dominio del mismo idioma para los aspirantes, otros los tienen en ambos, inglés y danés, lo cual dificulta el registro para los alumnos internacionales, a pesar de que la mayoría de los módulos (cursos), en algunos casos todos, son impartidos en inglés por docentes internacionales.

Como se ha mencionado, esta barrera fue establecida por decisiones de política nacional. La intención es la de mantener un límite de extranjeros estudiando en Dinamarca de manera gratuita, pues su educación es pagada por los contribuyentes fiscales; pero esto también significa que en los módulos impartidos en danés es más difícil ofrecer beneficios completos de trabajar en un grupo colaborativo diversificado como parte integrada de sus estudios. Este último punto se optimiza de diferentes maneras, principalmente al introducir la colaboración en línea, en la cual los estudiantes responden a un reto o participan en proyectos con compañeros de otros países y culturas. En el caso de los programas de la UTI formalmente establecidos en danés, los docentes internacionales imparten en inglés de los módulos, y se provee a los estudiantes con un rango de oportunidades para desarrollar los perfiles de competencias globales, cruciales para su empleabilidad al momento del egreso. Éstas incluyen: trabajar con estudiantes recibidos de intercambio, ir al extranjero, colaboración internacional en línea y otras actividades de aprendizaje aplicadas generalmente en la UTI dentro de la impartición del contenido internacional y global.

Los requisitos de dominio del idioma para los aspirantes de la educación superior no sólo son un problema en Dinamarca, país con uno de los niveles más altos de programas impartidos en inglés en Europa (Wächter y Maiworm, 2014). En otros países europeos, especialmente aquellos cuyo idioma oficial es usado y aprendido con menor frecuencia, el balance entre el mapa curricular impartido en la lengua oficial y el impartido en inglés es discutido también. Un ejemplo es el caso de los Países Bajos, donde la Real Academia de Artes y Ciencias de los Países Bajos, a petición del Ministerio Holandés para la Educación, la Cultura y la Ciencia, emitió un reporte del balance entre el uso del inglés y el holandés en la educación superior hace algunos años (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, 2017, resumen en inglés). Existen varias razones para esta tensión entre el inglés y el idioma nacional o regional. En la mayoría de los casos, el problema principal es el deseo de preservar el idioma nacional o regional y las culturas en contra de lo que se considera la dominación del idioma inglés en el sistema de educación superior y en los egresados, quienes trabajarán en las comunidades locales o regionales. Los grupos interesados en estas discusiones parecen tener a menudo

agendas políticas diversas, y cada IES debe navegar a través de esos campos minados con mucha cautela. Con su ambiente internacionalizado, la UTI parece ofrecer a sus estudiantes buenas oportunidades para desarrollar su perfil de competencias globales gracias a la cooperación con universidades internacionales, empresas y colaboradores industriales, a pesar de estas restricciones nacionales.

Las políticas de calidad (IT University, 2021) y las medidas bien definidas para el control de calidad, incluyendo el compromiso activo de los examinadores externos y de las bolsas de empleo, son una fortaleza clara para asegurar la relevancia y la calidad de los programas de la UTI, así como para su proceso de internacionalización a través del desarrollo de las competencias globales de los estudiantes. En conjunto con los examinadores externos, las bolsas de empleo, los coordinadores académicos y los consejos estudiantiles, el cuerpo docente involucrado directamente en la impartición de los programas tiene marcos de trabajo claramente definidos dentro de lo que se espera que planeen y enseñen en sus cursos. Esto, junto con los principios pedagógicos, puede ser considerado restrictivo por algunos docentes al sentir que se les da poca autonomía en cuanto a la realización de sus labores. Sin embargo, de manera general, parecen apreciar esta plataforma en común para sus actividades de enseñanza y la retroalimentación que genera.

## Conclusión

En la UTI, la IdC —o las dimensiones globales del contenido curricular y su impartición— es una consecuencia del impacto combinado del aprendizaje de los estudiantes con un enfoque sistemático. Éste incluye el diseño del programa y de los principios pedagógicos, las políticas de calidad y un perfil de competencias globales obligatorio para todos los programas (norma 3.6 en los reportes de los coordinadores académicos). Este último se revisa anualmente y se mejora siempre y cuando sea conveniente para mantener la calidad de los programas. Las dimensiones internacionales, interculturales y globales de los programas académicos de la UTI son parte integral de la cultura de la institución, reforzadas por el perfil internacional del cuerpo de docentes. Además de su predominante cultura internacional de la educación y la investigación, la relevancia y la calidad de los programas de la institución se ven fortalecidas por

las redes de colaboración internacional con universidades, así como por sus relaciones con IES extranjeras y las áreas laborales relevantes en la industria de las TI en Dinamarca y el exterior. Estas redes dotan de oportunidades a los estudiantes para participar en actividades colaborativas de aprendizaje con dimensiones internacionales e interculturales, y crean una afinidad con las profesiones relevantes desde el inicio y a lo largo de su programa de estudio en la UTI.

Ante este panorama, el hecho de que algunos de los programas tengan un requisito del idioma danés no representa una barrera seria para el desarrollo del perfil de competencias globales previsto, ya que los inscritos aún cuentan con oportunidades para desarrollar sus competencias globales en el curso de sus estudios en la UTI. Sin embargo, otras IES con requisito del idioma danés, y una cultura institucional y un enfoque de la IdC diferentes, pueden no ser capaces de proveer oportunidades para una experiencia de aprendizaje internacionalizado al mismo nivel. Siendo éste el caso, deberán desarrollar otras estrategias para mejorar sus esfuerzos.

Considerando que la IdC en otras IES puede requerir políticas y estrategias de internacionalización separadas y más específicas, así como definir explícitamente los resultados esperados en el proceso de internacionalización para lograr el mismo efecto en los programas de estudio, parece no ser necesario en la misma medida para la UTI. No obstante, como ya se ha mencionado, los REA definidos claramente, abordando las competencias lingüísticas e interculturales de cada estudiante evaluadas en momentos apropiados, pueden mejorar la habilidad de los egresados para documentar sus habilidades y competencias genéricas, así como aquellas que son evaluadas como parte de sus conocimientos, habilidades y competencias disciplinarias.

Es importante reconocer que el enfoque de la UTI se centra en la investigación y en la educación para el desarrollo y la aplicación de las tecnologías de la información y en las disciplinas globales relacionadas, acciones que se prestan en sí mismas para la internacionalización y apoyan una cultura internacional que asume el trabajo intercultural en inglés como la norma para el trabajo internacional. Otras IES con un perfil disciplinario enfocado pueden tener una cultura internacional, intercultural y global similar a la de la UTI y, por lo tanto, considerar que las actividades

de IdC están arraigadas en su enfoque educacional y que separar las políticas o estrategias de internacionalización parece no ser necesario. Un ejemplo de esto puede ser la Universidad EARTH de Costa Rica (Evers y Sherrard en Gregersen-Hermans y Lauridsen, 2021), la cual atrae estudiantes de países en desarrollo alrededor del mundo a sus programas de desarrollo sustentable en compañías locales de producción. Dicho esto, la mayoría de las IES necesita una comunicación más explícita con respecto a las competencias globales de sus egresados; por consiguiente, los procedimientos de internacionalización y de calidad de la UTI deberían ajustarse, de ser transferidas a otro entorno institucional. Los ajustes pueden incluir, por ejemplo, una alineación definida entre los REA y la evaluación de todos los resultados esperados, tanto disciplinarios como genéricos. Pero esto, en un proceso de IdC que puede tomar algo de tiempo, sería plausible en contextos más locales. Un resultado de tal proceso puede ser que el cuerpo docente involucrado se percate de que también se necesita modificar la cultura de enseñanza y de aprendizaje. De esta manera, la IdC pondría en marcha un cambio en la cultura institucional dirigiéndose hacia un contexto en el cual las dimensiones internacionales, interculturales y globales permeen la institución en su totalidad, incluyendo las diversificaciones de su misión.

## Referencias

- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard., L. y Egron-Polak., E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. Estudio solicitado por el Comité del Parlamento Europeo para la Cultura y la Educación. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). *ESG\_2015.pdf* (enqa.eu).
- Evers, N. y Sherrard, D. (2021). EARTH University, Costa Rica. En: J. Gregersen-Hermans y K.M. Lauridsen (Eds.), *Internationalising Programmes in Higher Education. An Educational Development Perspective*, pp. 127-133. Internationalization in Higher Education Series. Routledge.
- Gregersen-Hermans. J. (2021). Integrating intercultural competence as a graduate attribute in the curriculum. En: J. Gregersen-Hermans y K.M. Lauridsen (Eds.), *Internationalising Programmes in Higher Education. An Educational Development Perspective*, pp. 52-63. Internationalization in Higher Education Series. Routledge.
- Gregersen-Hermans, J. y Lauridsen, K.M. (Eds.). (2021). *Internationalising Programmes in Higher Education. An Educational Development Perspective*. Internationalization in Higher Education Series. Routledge.
- IT University. (2019). *Annual report*. <https://en.itu.dk/about-itu/organisation/facts-and-figures/key-figures>
- IT University. (2021). *Quality Policy*, versión 7. Documento interno no publicado.
- IT University. (s.f.a). *About ITU. Key figures*. <https://en.itu.dk/about-itu/organisation/facts-and-figures/key-figures>
- IT University. (s.f.b). *Values, Strategy and Principles*. <https://en.itu.dk/about-itu/basic-principles>
- IT University. (s.f.c). *Pedagogical Principles at the IT University of Copenhagen*. <https://en.itu.dk/about-itu/pedagogical-principles>
- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. (2017). *Nederlands en/of Engels?: Taalkeuze met beleid in het Nederlands Hoger Onderwijs*. <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/nederlands-en-of-engels>



- Lauridsen, K.M. (2020). It does not happen by osmosis: creating an internationalised learning opportunity for all students requires careful consideration and specific action. En: H. Bowles. y A. Murphy, *English-Medium Instruction and the Internationalisation of Universities*, pp. 205-227. Palgrave Macmillan.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Internationalization in Higher Education series. Routledge.
- Ministry of Higher Education and Science. (2011). *Danish (Consolidation) Act on Universities (The University Act)*. <https://ufm.dk/en/legislation/prevailing-laws-and-regulations/education/files/the-danish-university-act.pdf>
- Ministry of Higher Education and Science. (2014). *Ministerial Order on University Examinations and Grading (the Examination Order)*. <https://ufm.dk/en/legislation/prevailing-laws-and-regulations/education/files/engelsk-versaettelse-af-bekendtgorelse-nr-670-af-19-juni-2014-om-eksamen-og-censur-ved-universitetsuddannelser.pdf>
- Wächter, B. y Maiworm, F. (Eds.). (2014). *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014*. Lemmens.



# 5. La capacitación y el desarrollo profesional en el uso del inglés como medio de enseñanza-aprendizaje para fortalecer la estrategia de internacionalización en casa\*

---

Sarah J. Brown  
Alison J. Clinton

## Resumen

En este capítulo abordaremos la internacionalización del currículo (IdC) y la importancia de involucrar al cuerpo docente en dicho proceso. Revisaremos la historia del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) y la capacitación en inglés como medio de enseñanza-aprendizaje (EMI, por sus siglas en inglés) en la universidad ITESO, así como los pasos a seguir para introducir clases de contenido en este idioma a fin de aumentar la educación internacionalizada. También consideramos que el papel principal de un experto en lengua inglesa (ELI) trabajando con instructores del personal académico es el de capacitar, asesorar, observar y dar retroalimentación. Por último, sugerimos posibles áreas de desarrollo profesional para apoyar la creación e implementación de un plan de estudios internacionalizado.

**Palabras clave:** EMI ■ desarrollo profesional ■ andamiaje ■ CLIL ■ currículo global ■ internacionalización en casa ■ internacionalización del currículo.

## Abstract

*In this chapter, we discuss internationalization of the curriculum and the importance of engaging faculty in that process. We review the history of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English Medium Instruction (EMI) training at ITESO University and the steps taken to introduce content classes in English to increase internationalized*

\* Texto original en inglés traducido al español.

*education. We also consider the key role of the ELE (English Language Expert) working alongside the faculty instructor to train, advise, observe, and give feedback. Lastly, we suggest possible areas of professional development to support the creation and implementation of an internationalized curriculum.*

**Keywords:** *EMI ▪ professional development ▪ scaffolding ▪ CLIL ▪ global curriculum ▪ internationalization at home ▪ internationalization of the curriculum.*

### **Internacionalización del currículo (IdC)**

El interés del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por mejorar su perfil internacional existe desde hace tiempo. Al igual que muchas instituciones postsecundarias en México e incluso en Latinoamérica, la internacionalización en casa (IeC) ha sido prioridad, puesto que la oportunidad de participar en un programa académico de estudios en el extranjero para apreciar distintas culturas en lugares lejanos es una experiencia que pocos estudiantes de educación superior pueden tener. Si bien el ITESO es una universidad jesuita privada en el centro-oeste de México con programas de licenciatura y maestría, no muchos estudiantes tienen los recursos económicos para gozar de la amplia experiencia intercultural. A pesar de nuestros numerosos acuerdos, la mayoría de los estudiantes no participan en programas académicos de estudios en el extranjero. Las estadísticas muestran un 1 o 2% a escala nacional, mientras que el ITESO resulta ligeramente mejor, con un 4%. Sin embargo, el 96% restante de nuestros estudiantes queda sin la posibilidad de experimentar esta interacción intercultural e internacional.

Con el propósito de amplificar las experiencias internacionales e interculturales para todos los estudiantes en nuestra comunidad, en noviembre de 2019 la universidad creó una Oficina de Internacionalización, cuyo objetivo era liderar un proyecto de internacionalización que aumentaría e integraría las experiencias internacionales e interculturales en el plan de estudios, de modo que los estudiantes pudieran vivirlas en casa. Al introducir las oportunidades para la IeC, la participación intercultural es accesible para estudiantes de todos los programas académicos y no se limita a aquellos en condiciones económicas suficientes para estudiar

en el extranjero. Un plan de estudios internacionalizado extiende el panorama y las posibilidades de conocer y vivir otras culturas, y es más inclusivo, sostenible y equitativo. En muchas escuelas de pensamiento de estudios interculturales, es el camino a seguir. En las palabras de Freedman (1998, p. 198): “Se ha observado que el plan de estudios, sobre todo el de licenciatura, es el elemento más importante de cualquier estrategia para internacionalizar el aprendizaje”. Para lograrlo, la universidad llevará a cabo la internacionalización del currículo (IdC), según la entienden Schuerholz-Lehr et al. (2007):

... un proceso por el cual los elementos internacionales se infunden en el contenido de los cursos, se utilizan los recursos internacionales en las lecturas y tareas de los cursos, y se implementan metodologías didácticas adecuadas para una población estudiantil culturalmente diversa. (p. 70).

Por su parte, Leask (2009, p. 8) describe la IdC como “la incorporación de una dimensión internacional e intercultural en la preparación, realización y resultados de un programa de estudios”. Bond (2003) propone tres formas principales de hacerlo, dependiendo de qué tan lejos o profundo está dispuesta a ir la institución, o incluso el mismo profesor: (i) complemento, (ii) infusión curricular y (iii) transformación. El *complemento* incluye, por ejemplo, la incorporación de un conferencista invitado o una lectura para un curso, por lo que resulta bastante sencillo de implementar. La *infusión curricular* requiere más pensamiento, preparación y planeación y la inclusión de objetivos del curso que abarcan un enfoque en adquirir las habilidades interculturales y el uso de materiales que incluyen diversos puntos de vista y diálogo. El tercero es mucho más complejo. Conlleva una gran transformación o alteración, y su objetivo principal es un enfoque claro sobre la habilidad de moverse e integrarse entre diferentes culturas. Con ese fin, el ITESO creó su propio plan de estudios internacional, conocido como “Currículo Global”.

### **El Currículo Global (CG) del ITESO**

Este Currículo Global (CG) consiste de una cantidad de materias que contienen elementos para deliberadamente desarrollar e integrar conocimiento en otros idiomas, así como para mejorar las competencias

interculturales y competencias blandas (también conocidas como *competencias de empleabilidad*). Estos elementos proporcionan conocimiento cultural e internacional, tanto a los estudiantes como a la facultad. Un ejemplo de iniciativa para el CG son las clases de contenido impartidas en inglés (EMI), es decir, *currículo en idioma extranjero* (Bremer y van der Wende, 1995). Estos cursos resultan atractivos para estudiantes de intercambio académico, quienes participan en el programa 3+1 del ITESO (una clase de lengua española más tres clases de contenido). Este programa permite a alumnos aprender español como lengua extranjera y, al mismo tiempo, estudiar para obtener créditos en los programas de licenciatura en departamentos como Matemáticas, Administración o Ingeniería junto con alumnos del ITESO, brindando así a los estudiantes locales una experiencia intercultural/internacional desde casa.

Asimismo, en colaboración con el cuerpo docente, hemos estado creando y promoviendo clases con una experiencia de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés). Estas clases unen a un maestro y a un grupo de alumnos en México con uno al otro lado del mundo. COIL ofrece la oportunidad de infundir contenido y puntos de vista de diferentes culturas y “experiencias internacionales significativas para estudiantes universitarios” (Rubin, s.f.). Estos cursos “requieren la negociación de significados entre alumnos participantes. Aquí es donde se lleva a cabo el aprendizaje experiencial y se desarrolla la consciencia intercultural” (Rubin, s.f.).

De igual forma, las clases en nuestro Programa Internacional de Verano promueve la leC, de modo que se imparten por un profesor invitado del extranjero junto a uno del ITESO. La planeación para estas clases involucra mucha colaboración entre culturas, diálogo y negociación entre el cuerpo docente, y las clases consiguientes hacen particular hincapié en las diferentes perspectivas del mundo y las culturas divergentes. Además, las clases virtuales que se toman con un profesor y estudiantes del extranjero también se consideran parte del “menú” de posibilidades en el CG. Por lo tanto, otro de nuestros objetivos principales en la Oficina de Internacionalización es aumentar las oportunidades para que las alianzas amplíen y diversifiquen el alcance del programa. Para tal efecto, nos hemos unido y estamos colaborando con varias redes y consorcios.

## Capacitar al cuerpo docente

Con el fin de incrementar las posibilidades de éxito tanto del EMI como del COIL, la facultad debe recibir la capacitación y preparación necesarias. Para efectos del presente capítulo, nos enfocaremos principalmente en nuestra experiencia con el AICLE y el EMI, al igual que en cómo involucramos al cuerpo docente en esta área de IdC.

La instrucción de cursos de contenido en inglés a nivel de educación superior ha sido el enfoque de nuestro interés particular durante los últimos años, y el Departamento de Lenguas ha intervenido proporcionando a los profesores la capacitación y preparación requeridas para llevarla a cabo. Algunos de los profesores de EMI son angloparlantes nativos, aunque la mayoría son mexicanos y el inglés es su segundo idioma. Por ello, las tareas del Departamento de Lenguas se han triplicado: (i) ofrecer preparación lingüística como requisito previo a la capacitación para los que la necesitan; (ii) capacitar al cuerpo docente para impartir sus materias en inglés a través de una nueva variedad de técnicas y estrategias, y (iii) acompañar a los maestros de EMI cuando preparen e impartan sus cursos.

En 2010, se invitó a un experto de AICLE de la Universidad Marymount a capacitar a alrededor de 20 profesores de diferentes facultades, así como a tres maestros del Departamento de Lenguas. Los profesores de lengua inglesa tomaron el curso mencionado para que ellos, a su vez, pudieran reproducirlo para los demás miembros de la facultad. Los temas que se abordaron en esas 40 horas de instrucción fueron: (i) el entorno teórico de AICLE; (ii) resultados de aprendizaje; (iii) trabajo en equipo (aprendizaje colaborativo); (iv) técnicas de interrogatorio, conversación y debate, y (v) evaluación alternativa. Los maestros de idiomas que tomaron el curso de capacitación ya conocían el ámbito y la metodología adoptada por el profesor de Marymount, y estaban ya familiarizados con los enfoques de aprendizaje diseñados durante el curso (información recibida en forma cíclica). Sin embargo, para los demás, todo era nuevo. Habían estado acostumbrados a impartir sus materias como clase magistral, y las estrategias de andamiaje que se les aconsejó adoptar a fin de perseguir un aprendizaje estudiantil de un segundo idioma o lengua extranjera más eficaz fue una revelación para ellos. A pesar de que algunos temían que usar esas estrategias ocuparía demasiadas horas de clase y que no iban

a poder cubrir el contenido requerido del curso, muchos entendieron el valor de la metodología y pudieron enseñar en inglés con éxito.

Después de este curso, el Departamento de Lenguas organizó sesiones informales sin cita para los instructores, donde se reunían para compartir sus experiencias en el salón de clases. Los dirigió un experto en la lengua inglesa (ELE, por sus siglas en inglés), quien también había tomado el curso de AICLE. Formaron a grupos posteriores de capacitación de maestros en la metodología de AICLE y el curso se realizó de nuevo varias veces por el Departamento de Lenguas con profesores de una variedad de departamentos. Los cursos llegaron a alrededor de 60 maestros. La universidad se dirigía, despacio pero seguro, hacia una oferta académica en inglés más robusta en varias facultades.

Unos años después, dos eventos cambiaron el rumbo de la capacitación de AICLE. El primer incidente ocurrió en 2016, cuando un experto en AICLE/EMI de la Universidad de St. Mark & St. John, en Plymouth, llegó a dar a un grupo de ELE (5) y profesorado (15) un curso más actualizado centrándose en el EMI. Este curso se enfocó principalmente en: (i) técnicas de andamiaje; (ii) diseño y adaptación de materiales; (iii) planificación de lecciones, y (iv) observaciones en aula y retroalimentación de los ELE. Una vez más, la oportunidad de capacitación fue retomada por la facultad de diferentes departamentos, así como por maestros del Departamento de Lenguas. Como consecuencia, se ofrecieron más cursos de EMI.

El segundo incidente significativo sucedió en 2018, cuando Mark Searle, experto en EMI invitado de la Universidad de Oxford, visitó nuestro campus. Entre otros empeños académicos, dio dos charlas trascendentales y apropiadas para la ocasión. La primera fue con los decisores (piezas clave) de la universidad. Les explicó la importancia de los cursos de EMI en la oferta curricular y de un cambio paradigmático en áreas académicas fundamentales si es que el ITESO quería tomar la internacionalización en serio. También mencionó la necesidad de los ELE al trabajar junto con el instructor de la facultad para capacitar, asesorar, observar y brindar retroalimentación y apoyo. Luego dio una charla a los maestros de lengua inglesa en el Departamento de Lenguas, donde enfatizó la importancia de un rol más amplio y qué podían hacer para convertirse en un ELE, acompañando y asesorando instructores de EMI.



## La aparición de EMI

Como consecuencia, comenzamos a investigar el EMI como una buena práctica para la leC con mucho más detalle. Es un área de estudio relativamente nueva dentro del ámbito de la ELI, y mucha de la investigación se ha llevado a cabo en Europa, donde AICLE y EMI han estado presentes por mucho más tiempo que en Latinoamérica, aunque ya se están realizando más investigaciones en Asia.

En su artículo "Capacitación de maestros de EMI en la Universidad de La Coruña", Crespo y Llanos-Tojeiro (2018) analizan cómo el programa de EMI en su universidad se creó y fue adoptado por académicos en su instituto de educación superior. Presentan los pasos y principios que siguieron para la metodología, nueva para muchos profesores de la materia. Destacan el cambio de enfoque de un aprendizaje centrado en los maestros hacia uno enfocado en los estudiantes, y el papel importante que los profesores desempeñan al guiarlos hacia el aprendizaje exitoso cuando se explican y se trabajan los conceptos académicos en un idioma que no es el nativo.

En nuestra búsqueda de una lista de lecturas más larga, nos encontramos con numerosas publicaciones del Dr. John Airey, investigador invitado en el área de la Educación de la Física en el Departamento de Física y Astronomía en la Universidad de Uppsala y profesor titular en Educación Científica en el Departamento de Matemáticas y Educación Científica en la Universidad de Estocolmo. Su investigación se enfoca en el aprendizaje específico (disciplinario) en la educación superior. Ha escrito varios artículos acerca del tema, incluyendo su tesis de doctorado *Ciencia, lenguaje y alfabetismo, estudio de casos de aprendizaje en la Universidad Sueca de Física* (2009), la cual sigue las historias de aprendizaje de 22 estudiantes de Física, comparando las experiencias y resultados de aquellos que estudiaron en inglés y los que estudiaron en su primer idioma (sueco). La investigación de Airey se centra en ciertos elementos, como los patrones de aprendizaje de los alumnos, alfabetismo científico bilingüe y conversaciones disciplinarias. Sus entrevistas y trabajo con grupos focales sirven de lecturas fascinantes, y termina su tesis con consejos para instructores de EMI sobre cómo ellos pueden, a su vez, estimular el aprendizaje estudiantil (véase "Metodología en el salón de clase de EMI").

En su artículo de investigación de 2014, "Las diferencias disciplinarias en el uso del inglés en la educación superior: reflexiones sobre desarrollos recientes de políticas lingüísticas", Airey y Kuteeva (2014) ofrecen una crítica de la política lingüística de "talla única" que muchas instituciones de educación superior han adoptado al implementar cursos de EMI en sus universidades. Por medio de la teoría de Bernstein (1996, 1999, 2000), la cual dice que las estructuras de conocimiento disciplinario pueden ser horizontales o verticales dependiendo de su enfoque disciplinario, los autores argumentan que la política de "talla única" adoptada por varias universidades al ofrecer cursos de materias en inglés como segundo idioma no es apropiada. Sostienen que este enfoque ignora las diferencias en el uso disciplinario del inglés y primer idioma en distintos ámbitos. Finalmente, concluyen que el idioma en que se imparte una materia a nivel universitario depende del área de estudio. En otras palabras: para el EMI es apropiado aprender en inglés en disciplinas como Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM). Muchos de los libros de texto para estas materias sólo están disponibles en inglés, así como su terminología, sin una traducción. Además, hemos identificado que las áreas de Negocios, Economía y Administración también son contextualmente apropiadas para el EMI en el ITESO, así como las clases en el Departamento de Formación Humana, incluyendo una en Globalización y otra en Estudios Interculturales.

Como se observa en la sección anterior, durante el periodo diez años desde que empezamos a capacitar a los maestros para impartir sus clases de materias en inglés, pasamos del término AICLE al de EMI. Debido a las nuevas investigaciones sobre el tema, resultado de nuestras experiencias recientes con expertos visitantes (2016 y 2018, como se explicó previamente), creemos que el EMI es una mejor opción con nuestro contexto y objetivos.

El AICLE fue el primero en llegar internacionalmente, iniciando dentro del marco de la Unión Europea. Hace referencia al contenido impartido en cualquier segunda lengua o lengua extranjera como medio para fortalecer las metas de enseñanza de idiomas:

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), donde los alumnos aprenden una materia por medio de una lengua extranjera, tiene

una fuerte contribución por aportar a las metas de aprendizaje de idiomas de la Unión ... Proporciona contacto con el idioma sin requerir tiempo adicional en el plan de estudios. (Comisión Europea, 2003, p. 8).

Sin embargo, a medida que el inglés comenzó a dominar una parte cada vez más grande del mercado, y en algunos casos hasta a remplazar a los segundos idiomas por completo, sobre todo en la educación superior, surgió el término EMI. Doiz et al. (2013) hacen referencia a este monopolio: "Sin duda alguna, el inglés se ha convertido en el idioma de instrucción más importante en la educación superior, el cual ha sido 'impulsado por fuerzas económicas, sociales y políticas e incluso a veces educativas'" (p. 3).

De igual manera, Dearden (2016) define el EMI como "[el] uso de la lengua inglesa para enseñar materias académicas en países donde la lengua materna (LM) de la mayoría de la población no es el inglés" (p. 4). Además de este cambio de terminología, se percibe una diferencia en el enfoque entre el AICLE y el EMI que se ajusta a nuestro contexto. Como lo explica Marsh (2003):

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) se refiere a cualquier contexto educativo con doble enfoque en el cual se utiliza una lengua adicional y no la lengua materna de los alumnos como medio en la enseñanza y aprendizaje de contenido no lingüístico. Es de doble enfoque puesto que, si bien la atención puede ser mayor en el lenguaje o contenido de temática específica, las dos siempre están consideradas (§ 1).

En el AICLE existe un interés específico en el lenguaje, caso contrario al EMI. Hemos encontrado que, en nuestro contexto, alejar la atención sobre "la enseñanza de idiomas" ha dado lugar a más seguridad y, por lo tanto, más interés entre los profesores que imparten sus cursos en inglés: ellos son los expertos disciplinarios y el inglés es el medio. Como declara Björkman (s.f.):

En una clase de inglés como medio de instrucción, el propósito no es en absoluto aprender o adquirir un idioma, el idioma sólo sirve de herramienta

como una lengua vehicular dentro de la cual el contenido tiene que aprenderse y enseñarse.

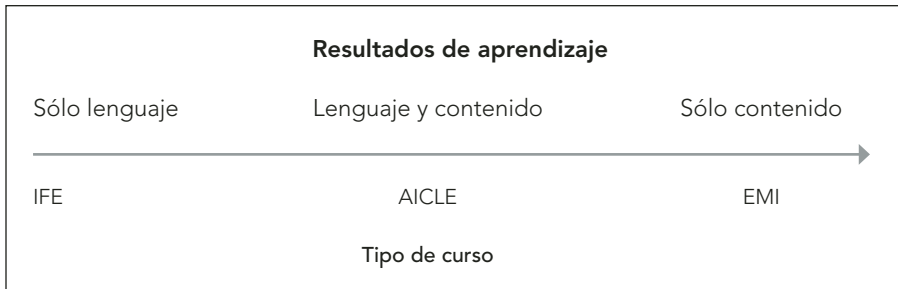
Es decir: el enfoque de EMI se trata sobre el contenido académico, no sobre mejorar las habilidades lingüísticas directamente.

Existe una conexión con la literatura creciente sobre el inglés como lengua franca (ILF) en contextos académicos (Björkman, 2011; Seidlhofer, 2005) que plantea que el inglés, “en la mayoría de los casos, es un ‘idioma de contacto’ entre personas que no comparten ni una primera lengua ni una cultura (nacional) común” (Firth, 1996, en Seidlhofer, 2005, p. 240), y las implicaciones de lo que resulta importante para aquellos que usan el ILF: *inteligibilidad internacional*. Este uso generalizado del ILF quiere decir que el inglés está “siendo moldeado por lo menos tanto por sus hablantes no nativos como por sus hablantes nativos” (Firth, 1996, en Seidlhofer, 2005, p. 240). Por ende, la inteligibilidad se convierte en el enfoque del EMI y no la enseñanza de idiomas como tal, ya que: “En situaciones donde el inglés se usa como lengua vehicular, prevalece la eficacia de la comunicación sobre la exactitud, fluidez y complejidad del lenguaje” (Björkman, 2011). Björkman luego sugiere que:

... las dicotomías entre los competentes/menos competentes o los hablantes nativos/no nativos en entornos similares no son de importancia primordial o de utilidad para los entornos internacionales, y que las prácticas de los hablantes nativos pueden ser menos eficaces que tales prácticas de ILF en entornos de ILF. (pp. 85-86)

Tanto Björkman (2011) como Seidlhofer (2005) destacan la necesidad de investigar a profundidad sobre cómo se utiliza el inglés como lengua franca a fin de entender las implicaciones para la enseñanza de idiomas y las políticas. Sin embargo, dicho análisis excede el alcance de este capítulo. Para nuestros propósitos, el *continuum* de lenguaje y contenido que propone Airey, quien retrata al AICLE y al EMI como parte de un *continuum*, comenzando con el inglés para fines académicos (IFA), que se centra completamente en el lenguaje, muestra cómo percibimos y trabajamos con el EMI.

**Figura 5.1.** *Continuum de lenguaje y contenido*



Fuente: Airey (2016, p. 72).

### **Metodología en el aula de EMI**

Tomar un curso de contenido en una lengua que no es la materna supone un reto mayor, por lo tanto, es fundamental la manera en que se imparten las clases. El *andamiaje para el aprendizaje* reviste una importancia vital de modo que la contribución sea accesible para los estudiantes y los ayude a alcanzar la producción académica requerida (tareas relacionadas con las clases, como ensayos, resúmenes, reportes, presentaciones y debates en inglés).

El andamiaje se refiere a las técnicas y actividades que los instructores de EMI utilizan para ayudar a los alumnos a avanzar para cumplir con los objetivos o competencias de aprendizaje. Lee (2017) describe su función en un entorno educativo:

El andamiaje ayuda a los alumnos a llegar más allá de donde podrían ir por su cuenta. Es una herramienta poderosa para el aprendizaje. La ayuda del andamiaje puede ofrecerse por los maestros, otros alumnos con más experiencia o a través de materiales didácticos ... La idea es ayudar a los alumnos a reducir sus niveles de ansiedad y ser más abiertos e involucrarse en el aprendizaje para que puedan seguir avanzando hacia adelante. (p. 11).

Un ejemplo sencillo es cuando queremos que los estudiantes lean un texto académico relacionado con el tema sobre el que se está trabajando. Cabe recordar que se trata de una clase de EMI, así que el texto

no está en la lengua materna del alumno, por lo que éste se enfrenta a dos desafíos: los conceptos disciplinarios y el idioma. Para que pueda trabajar exitosamente con el texto y entienda el tema, necesitamos *andamiar* el contenido. Primero, se deben obtener ideas relacionadas para estimular los conocimientos previos de los alumnos. Luego se les podrían entregar algunos términos clave del texto y hacer que unan las palabras a sus definiciones. Después, quizá, se les pediría ojear los primeros párrafos e identificar las ideas principales, para entonces analizar detalles específicos como fechas u otros datos numéricos. Sólo será después de tal secuencia cuando los estudiantes leerán el texto a profundidad, realizarán una tarea relacionada con la comprensión, como completar un organizador gráfico o contestar algunas preguntas, y emplearán la información en una actividad oral o escrita que les ayude enlazar este nuevo conocimiento con el previo.

En un contexto de EMI, el paso de actividades de menos a más desafiantes brinda el apoyo esencial para los alumnos que lidian con el contenido académico en una lengua extranjera. Tal plantación garantiza oportunidades para que interactúen con el contenido y entre ellos mismos, a fin de acordar el significado de conceptos y construir la comprensión.

Algunos elementos clave de métodos instructivos necesarios para que un contexto de EMI facilite el apoyo señalado anteriormente podrían parecer lógicos para el profesor de lengua inglesa, pero rara vez están presentes en las clases donde se enseña el contenido. Los estudiantes de Física de Airey, quienes tomaron clases en inglés, identificaron aspectos básicos que les auxiliaron en su aprendizaje, como usar un libro de texto en inglés, leer previamente un tema en inglés antes de la clase, usar glosarios de palabras clave relacionadas con el tema (provistos por el instructor o elaborados por los mismos estudiantes) y una gran cantidad de apoyo visual del maestro (por ejemplo: hojas de trabajo, el uso bien estructurado del tablero y textos con gráficas). Todas estas medidas se consideraron benéficas para su aprendizaje (Airey, 2009, pp. 80-84). Las siguientes estrategias, que probablemente resultarán familiares para la mayoría de los instructores de ILE, son esenciales en el aula de EMI:

- Usar organizadores visuales para la comprensión del contenido.
- Brindar oportunidades para el trabajo en parejas y en equipo (tanto dentro como fuera del aula).
- Crear un ambiente de apoyo donde los estudiantes se sientan seguros y sepan que está bien cometer errores.
- Promover la interacción y espacio para diálogos y preguntas (sobre todo, tiempo especial al final de la clase para hacer preguntas).
- Utilizar técnicas de interrogación que exigen diferentes niveles de pensamiento (exploratorios, desafiantes, diagnósticos, de causa y efecto, extensión, hipotéticos, resúmenes, etcétera).

La investigación de Airey (2009) sobre alumnos suecos de Física estudiando en inglés demuestra cómo ellos mismos consideraron que algunos de los métodos instructivos indicados anteriormente les ayudaron. Por ejemplo, respecto a la necesidad de proporcionar apoyo visual, un estudiante comentó:

Una conferencia es más fácil cuando se tiene... cuando se anotan cosas en el pizarrón. Es algo característico del inglés que lo hace difícil sentarse y espontáneamente hacer notas porque tienes mucho en qué pensar al tratar de entender el inglés y luego entender la Física. Si sólo hablan es difícil traducir y hacer notas, terminas con una mezcla, un poco de sueco y un poco de inglés. Creo que es más fácil... en realidad creo que siempre es más fácil cuando el maestro escribe mucho en el pizarrón... (Airey y Linder, 2006 en Airey, 2009, p. 81).

Airey (2009) sugiere que la falta de estos métodos puede perjudicar el aprendizaje, como sucede cuando no se da lugar suficiente en la clase para preguntar y dialogar:

La disminución de preguntas y respuestas es un hallazgo importante. Si una interacción entre profesor y alumno se reduce de tal manera (en casos extremos, debidamente reduciendo las conferencias a monólogos) entonces se puede esperar que por consecuencia el "espacio compartido del aprendizaje" (Tsui, 2004) también se verá limitado. (p. 79).

Como se puede observar, en un aula de EMI los estudiantes deben interactuar y generar conocimiento, motivo por el cual el estilo clásico de conferencias de muchas clases de contenido en varias universidades no ayuda en este contexto. Estos cambios de métodos instructivos están en el núcleo del traspaso al EMI. Las clases deben estar enfocadas más hacia el alumno, y es importante que los maestros entiendan su función más como de gestor de aprendizaje que como de enseñante (Searle, 2018).

Dados los métodos instructivos considerados anteriormente, los cuales siempre son instintivos para el maestro de inglés como lengua extranjera, resulta evidente que el área creciente del EMI podría darnos una oportunidad para el desarrollo profesional del instructor de ILE y la posibilidad de diversificarse en su carrera profesional. Éste puede convertirse en el ELE al ofrecer su apoyo al maestro de contenido de EMI, un elemento clave para la implementación exitosa de estas clases. El apoyo de ELE puede abarcar actividades como:

- Sugerir métodos instructivos.
- Acompañar/asesorar.
- Revisar material.
- Proporcionar oportunidades de microdocencia.
- Realizar observación del aula y retroalimentación.
- Brindar apoyo lingüístico.

Cabe resaltar que Crespo y Llanos-Tojeiro (2018) proponen un marco útil para las etapas en un proceso de capacitación para instructores de ELE-EMI, el cual incluye actividades como las mencionadas.

### **Una nota sobre las competencias interculturales**

Estudios recientes exigen la integración de la competencia intercultural (CI) en los objetivos del curso en una clase de EMI. Por ejemplo, en su artículo "Integrar la competencia intercultural en IFE [inglés con fines específicos] y EMI: de la teoría a la práctica", Aguilar (2018) expone por qué la CI también debería integrarse en los objetivos del curso y ofrece dos maneras de hacerlo con el uso del modelo etnográfico de O'Neil. Sin embargo, para el caso del ITESO, en el momento de escribir este capítulo, los objetivos del curso de capacitación de EMI no lograron incluir



explícitamente los objetivos de CI; no obstante, hacer los objetivos de aprendizaje más explícitos sería un desarrollo lógico en la capacitación de EMI. Actualmente, estamos explorando la posibilidad de ofrecer talleres de CI para miembros del cuerpo docente que ya han tomado la capacitación de EMI.

### **Desarrollo profesional y un plan de estudios internacionalizado**

El EMI es entonces un área de desarrollo profesional para el cuerpo docente tanto del Departamento de Lenguas como de otras disciplinas, contribuyendo así al fortalecimiento de un plan de estudios internacionalizado. Desde la perspectiva del Departamento de Lenguas, se han producido dos avances claros: (i) el maestro de ILE que se cambió al área de capacitación de EMI y acompañamiento (el ELI brindando apoyo al experto en disciplina académica, como se detalló anteriormente) y (ii) el maestro de ILE convirtiéndose en un instructor de EMI. Desde la perspectiva de la universidad en general, muchos profesores de distintas disciplinas están desarrollando sus habilidades para convertirse en facilitadores de EMI. Se podría decir que tener las habilidades para enseñar cursos de contenido en inglés es un complemento atractivo para cualquier *curriculum vitae* en México.

Sostenemos que un instructor de ILE con experiencia en otro campo académico puede avanzar con eficacia en la instrucción de EMI. Esto podría lograrse utilizando su conocimiento profesional y habilidades como instructor de lengua inglesa y también su conocimiento profesional o experiencia con estudios o trabajo en un campo distinto previo. Cualquier proyecto laboral, ya sea como acompañante de ELI-EMI o instructor de EMI, ayuda a fortalecer el programa, como se ha visto en el ITESO. Varios instructores de inglés del Departamento de Lenguas han colaborado en una función de apoyo con el cuerpo docente de otras áreas académicas en las etapas iniciales de sus clases de EMI, mientras que otros profesores del Departamento se han cambiado por completo o en parte hacia otras áreas como instructores de EMI. Las características y conocimiento que tienen muchos maestros de ILE, incluyendo el patrimonio cultural, experiencia internacional y dominio, así como competencias en un idioma extranjero (Bond, 2003), los hacen más propensos a ser exitosos al internacionalizar sus cursos.

## Ejemplos de instructores de ILE a EMI en nuestro contexto

Además de las exigencias normativas de la internacionalización de la universidad, las clases de EMI también han aumentado a raíz del incremento en el nivel de conocimiento del inglés de nuestros nuevos alumnos. Cerca del 30% de la nueva población estudiantil ya tiene un nivel de competencia B2 en inglés y, por lo tanto, está listo para estudiar materias en las áreas disciplinarias en inglés sin tener que tomar previamente clases de idiomas. Por esta razón ha disminuido la cantidad de clases de ILE, lo cual ha provocado que los instructores busquen otras oportunidades para enseñar en la universidad. Varios de ellos han pasado a enseñar una materia (de contenido) en inglés. En el Departamento de Lenguas hay muchos maestros de ILE de distintos entornos, hablantes de inglés tanto nativos como no nativos. La mayoría no sólo tiene un nivel certificado de C2 en inglés, una maestría, un certificado de enseñanza y experiencia en ILE, sino que varios de ellos también tienen un bagaje académico completamente diferente previo a su experiencia en ELI. Enseñar el inglés como lengua extranjera suele ser una profesión a la que algunos simplemente "llegan" sin haberla contemplado. Las circunstancias, el lugar y la necesidad de trabajar a menudo llevan a las personas hacia el camino de la ELI. Aquí abordaremos los perfiles de tres maestros que empezaron así, pero debido a sus habilidades interculturales y conocimiento en otras áreas disciplinarias, han pasado con éxito a enseñar cursos de contenido en otras facultades de la universidad.

### Caso número 1

En la facultad del Departamento de Lenguas hay un joven hablante nativo de inglés que tiene una maestría en Estudios Latinoamericanos. Cuando llegó a México, tomó un curso de ELI para poder salir adelante. Después de dar clases de ELI durante unos semestres, llamó la atención de académicos en la facultad de Relaciones Internacionales. Le sugirieron pulir su currículum para resaltar sus estudios internacionales y se envió a la otra facultad con una carta de recomendación del Departamento de Lenguas. Unos meses después, lo entrevistaron e invitaron a desarrollar y enseñar un módulo de un nuevo curso en Asuntos Internacionales. Ahora enseña en tres departamentos diferentes en la universidad, y las clases de ELI representan menos de un tercio de su volumen de trabajo.

Este mismo maestro también participa en otros cursos del CG, incluyendo clases de componente de COIL en la Universidad Estatal de Minnesota, en Mankato. Estas clases se imparten en inglés, por lo que los estudiantes no sólo están expuestos al idioma, sino que también interactúan con alumnos extranjeros y personal fuera de México, analizan el contenido del curso desde distintos puntos de vista y cuestionan sus propias perspectivas. En resumen, los alumnos en las clases de estos maestros colaboran con el “foráneo” y cuestionan sus perspectivas etnocéntricas, tal como se menciona en el MDIS (Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural) de Bennett (1993):

... a medida que la organización perceptual de una diferencia cultural se vuelve más compleja, la experiencia de la cultura se hace más sofisticada y aumenta el potencial de ejercer las competencias en relaciones interculturales. Al reconocer cómo se vive la diferencia cultural, se pueden realizar predicciones acerca de la efectividad de la comunicación intercultural y se pueden adaptar intervenciones educativas para facilitar el desarrollo a lo largo del *continuum*. (pp. 21-71) .

### **Caso número 2**

Se trata de alguien que ha enseñado inglés por muchos años en el ITESO antes de completar con éxito su maestría en Estudios de la Comunicación. Para su tesis, se especializó en problemas ecológicos. Ahora optó por despedirse de ILE y enseña únicamente en el programa de licenciatura de Ciencias Ambientales. Como el maestro que mencionamos anteriormente, él también está involucrado en proyectos de COIL (en inglés) con una universidad en el extranjero. En este caso, su colaborador ha sido la Universidad Xavier, en Cincinnati, Ohio. De igual manera, sus estudiantes descubren diferentes perspectivas, recursos internacionales, un idioma extranjero, están sujetos a reconsiderar sus propios puntos de vista y gozan de la oportunidad intercultural de dialogar con otros, dando lugar a la adaptación e integración y una experiencia más etnorrelativista.

### **Caso número 3**

Nuestro tercer caso concreto es una maestra con experiencia quien, antes de venir a México, había trabajado en el mundo financiero de

Nueva York. Llegó a Guadalajara en busca de una vida más tranquila. Estudió y obtuvo su certificado de ILE y una maestría en Educación para conseguir un empleo bien remunerado en el extranjero. Dio clases de ELI durante un tiempo, pero en cuanto los departamentos recibieron información de su perfil y leyeron su currículum, le invitaron a dar clases en otra parte del campus. Hasta el 2020, impartió una clase sobre los desafíos de la globalización y otra sobre los derechos humanos, ambos en el Departamento de Humanidades. Las dos clases eran de EMI, y la clase de Derechos Humanos incluía un componente de COIL (que duró un semestre entero) con el Boston College. La clase se enfocaba principalmente en la comparación y contraste de leyes de derechos humanos en Estados Unidos y México. A lo largo del semestre, los estudiantes de ambos lados de la frontera participaron para reunir conocimientos, cuestionar sus creencias y colaborar con el otro por medio de diálogos constructivos. Esta clase fue probablemente la más “internacionalizada” de todo el plan de estudios, puesto que cumplía con todos los puntos y traspasó los límites afectando la “amplitud de seguridad” de los alumnos (Bennett, 1993).

El denominador común ocurre tres veces: el conocimiento académico en un área de contenido que es de interés para los estudiantes universitarios, habilidades de enseñanza de ELI comprobadas que garantizan buenas técnicas de andamiaje y pedagogía centrada en alumnos. Todo esto los convierte en candidatos ideales para EMI. Asimismo, en los tres casos, la visión del mundo de los maestros, su plan de estudios y experiencia viviendo y trabajando en el extranjero, les ofreció una perspectiva cultural diferente.

Sobra decir que no es esencial que un instructor de EMI tenga experiencia/formación previa como maestro de lengua inglesa. Los profesores con diferentes antecedentes académicos también pueden hacer una transición efectiva para convertirse en instructores de EMI. Un ejemplo de tal transición es un miembro mexicano del Departamento de Matemáticas y Física que se especializó en Ingeniería Electrónica, con una maestría en Educación Matemática como Ciencia. Tiene más de 20 años de experiencia docente, y más recientemente ha impartido dos de sus clases, Ecuaciones Diferenciales y Cálculo Avanzado, en inglés. Su experiencia en EMI ha sido extremadamente positiva, y participa con frecuencia en una actividad de mesa redonda que forma parte del curso

de capacitación de EMI. En esta actividad, los aprendices plantean sus preguntas a los instructores con más experiencia a fin de obtener perspectivas acerca de las mejores prácticas. El conocimiento y habilidades interculturales ya mencionados (Bond, 2003) son una parte íntegra de la composición del maestro de EMI: aporta a sus clases, y por ende a sus alumnos (locales o de intercambio), su conocimiento de Matemáticas, su comprensión del inglés y la consciencia cultural inherente al hablar otro idioma, así como su conocimiento cultural de origen.

### **Situación actual**

Nuestro avance en la aplicación de estrategias leC ha pasado por diferentes fases y se ha transformado en una buena oferta de cursos impartidos en inglés. Como resultado de la apertura de la Oficina de Internacionalización y la implementación de su estrategia clave de incluir oportunidades de leC mediante el CG, hemos visto un renovado interés en EMI en todo el cuerpo docente. En consecuencia, entre enero y febrero de 2021, 32 maestros de una variedad de áreas académicas participaron en el curso de formación de EMI, diseñado por el Departamento de Lenguas basándose en las mejores prácticas de pedagogía que hemos detallado anteriormente. Estos maestros ahora serán acompañados por el cuerpo docente del Departamento de Lenguas, los ELI, mientras ellos planean y preparan sus cursos para el semestre de otoño y los acompañarán durante el primer semestre al enseñar en inglés. También se fomentan tanto la colaboración entre compañeros, como el desarrollo de una comunidad de práctica de EMI. Encima de esto, otros 25 instructores del Departamento de Matemáticas y Física comenzarán el curso de formación de EMI en el verano de 2021. Cabe mencionar que algunos están tomando el curso de desarrollo de lengua que, en su caso, es un requisito previo para su capacitación.

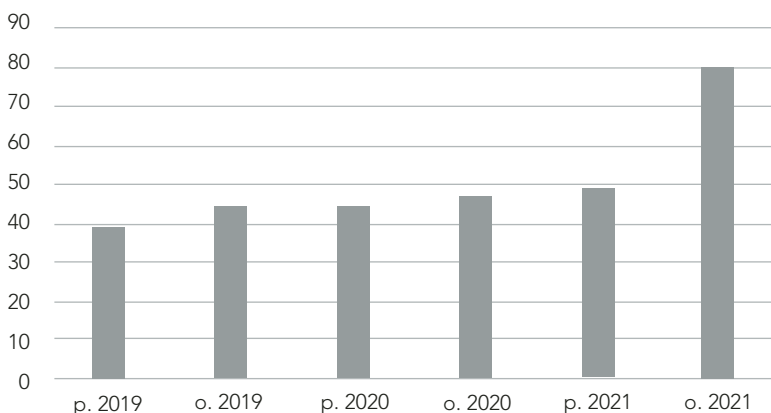
### **Resultados**

Apenas estamos en las etapas iniciales del CG y se está trabajando en capacitar y acompañar a los maestros en la metodología de EMI, aunque la crisis de COVID-19 ha llevado la leC a jugar un papel crucial. Nuestra meta es que la cantidad de cursos de EMI incrementen considerablemente. En los últimos semestres, los ofrecidos han permanecido en 50, con

la participación de alrededor de 800 alumnos. Esperamos que, para el otoño de 2021, el número de cursos se duplique. Es decir, creemos que cerca de mil 500 alumnos que tal vez nunca han tenido la oportunidad de estudiar en el extranjero puedan verse beneficiados por la internacionalización del plan de estudios en estas clases.

La siguiente figura muestra la cantidad de grupos de EMI impartidos en los últimos cinco semestres (primavera y otoño). También incluye nuestro número estimado de grupos para el otoño de 2021, tomando en cuenta los 32 maestros que tomaron la formación de EMI en la primavera de este año.

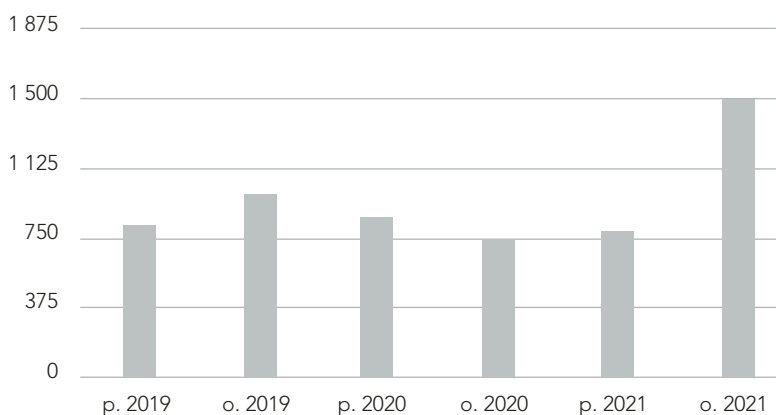
**Figura 5.2.** Cantidad de grupos de EMI



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 5.3 se muestra la cantidad de estudiantes que se han inscrito a clases de EMI en los últimos cinco semestres, así como los que anticipamos que se inscribirán en el otoño de 2021.

**Figura 5.3.** Cantidad de alumnos de EMI



Fuente: Elaboración propia.

Además de las clases de EMI, en el otoño de 2020 ofrecimos ocho clases de COIL con 87 estudiantes, y en la primavera de 2021, esos números llegaron a 18 grupos y 103 alumnos. Por medio de COIL, nuestros alumnos han tenido la oportunidad de trabajar con grupos de estudiantes de Canadá, Argentina, los Estados Unidos y Colombia, entre otros. Actualmente, estamos trabajando con nuestros pares internacionales y explorando nuevas áreas donde podamos colaborar más. Calculamos que en el otoño de 2021 seguramente tendremos alrededor de 34 grupos de COIL con aproximadamente 680 alumnos.

A pesar de las restricciones para viajar, nuestro Programa de Verano Internacional (el modelo adoptado es la enseñanza compartida y colaborativa entre un profesor “invitado” foráneo que trabaja con un maestro del ITESO) procedió en 2020 con una versión totalmente en línea, con 16 grupos y 266 estudiantes. Para el verano de 2021, repetiremos una versión en línea y esperamos duplicar nuestros números al ofrecer 33 grupos con posiblemente 530 estudiantes inscritos. Como ya se mencionó, el COIL y el Programa de Verano Internacional también son parte del CG que se ofrece a los alumnos del ITESO.

A pesar de la pandemia y las limitaciones impuestas, hemos podido ofrecer oportunidades de un plan de estudios internacionalizado a nuestros alumnos en nuestro CG; en efecto, hemos superado nuestras propias expectativas en un corto plazo. No cabe duda que la pandemia trajo la leC a un paso más rápido y aceleró procesos que de lo contrario hubieran tardado mucho más en lograrse. En el semestre de primavera 2021, casi mil estudiantes del ITESO están viviendo el plan de estudios intercultural/internacional desde casa. Por el contrario, sólo 44 se han ido de intercambio al extranjero. Si nuestras predicciones son correctas, creemos que se duplicará la cantidad de alumnos que experimentan el leC en el otoño de 2021, es decir, alrededor de dos mil, lo cual equivale a 22% de la población estudiantil de licenciatura.

### **Certificado en Competencias Internacionales e Interculturales (CCII)**

Cabe mencionar que, en el otoño de 2021, la Oficina de Internacionalización lanzará el Certificado en Competencias Internacionales e Interculturales (CCII). Éste es un avance más allá del CG, puesto que representa una vía explícita que ayudará a los alumnos, con suerte, a alejarse de una perspectiva etnocéntrica y acercarse a una etnorelativista. Bennett explica esto mediante un *continuum* que va desde etnocéntrico por un extremo a etnorelativista por el otro. Las posiciones en este *continuum* definen las maneras generales en las cuales las percepciones sobre las diferencias culturales están siendo organizadas mediante experiencias (Bennett, 1986).

Como tal, el CCII fue diseñado con base en el *continuum* de Bennett, y reconoce el valor tanto de las clases en el CG y como las actividades extracurriculares previamente identificadas que ofrecen un componente internacional/intercultural. Leask (2015) se refiere a esto como el *plan de estudios informal*, y lo define como “varios servicios de apoyo y actividades complementarias y opciones organizadas por la universidad que no son evaluadas y que no forman parte del plan de estudios formal, aunque pueden respaldar su aprendizaje dentro de él” (p. 8). Algunos ejemplos de esto en nuestra institución incluyen aprender un tercer idioma, ser un colega en un programa de intercambio (acompañar al alumno de intercambio, ya sea en persona o en línea vía mensajes de WhatsApp) o ser



voluntario para trabajo voluntario en comunidades indígenas en México. Éstas son tan sólo algunas de las actividades de la parte informal del plan de estudios. La vía del CCII consiste en una serie de pasos que comienzan con la autorreflexión y procede hacia experiencias tanto académicas como fuera del aula que ofrecen la oportunidad de interactuar con diferentes culturas y maneras de pensar. Esto se logra a través del CG y actividades fuera del currículo. Al mismo tiempo, se ofrecen a los estudiantes múltiples oportunidades para cuestionar sus creencias, puntos de vista y suposiciones para que, a través de negociaciones e integraciones significativas, habilidades interculturales, actitudes y creencias, puedan ser transformadas de tal modo que el desarrollo personal del alumno favorezca y demuestre una perspectiva más respetuosa, empática y pluralista. Cuando una serie determinada de experiencias se llene completamente de oportunidades para autorreflexionar y evaluar, la vía del CCII termina con otro momento de autoevaluación para hacer balance del crecimiento personal y cambios que han ocurrido durante el proceso. Considerando esto, incluir la competencia intercultural como un objetivo más explícito en la formación de maestros (EMI) podría, a su vez, facilitar y mejorar la vía del CCII para los estudiantes.

## **Conclusión**

En resumen, con el fin de lograr una estrategia de internacionalización más inclusiva, sostenible y equitativa para todos nuestros alumnos universitarios, seguimos los consejos de los expertos y decidimos desarrollar una estrategia de leC. Por medio de nuestro CG compuesto de clases de EMI, clases con un componente COIL y clases en nuestro Programa de Verano Internacional, esperamos expandir nuestro plan de estudios internacionalizado al alcance de más de nuestros estudiantes. Estamos conscientes de que la formación del cuerpo docente sería un paso importante hacia la creación de estas clases del CG, en especial para las clases de EMI, ya que la transformación para la internacionalización fue más compleja y los estudiantes requerirían el andamiaje para apoyar su aprendizaje. Nuestra experiencia en la metodología AICLE y las mejores prácticas de EMI nos ayudó a crear un curso de capacitación para maestros que no sólo ofreció técnicas en el salón para los maestros, sino que también les ayudó a mejorar su conocimiento del lenguaje, habilidades y

actitudes en prácticas interculturales a fin de “acceder a resultados significativos de internacionalización” para ellos y los estudiantes (Deardorff, 2004, p. 14). Afirmamos que el EMI también ha ofrecido la oportunidad para los maestros de ILE a ampliar sus habilidades para moverse en el mundo de EMI con un ELI o incluso, dependiendo de su experiencia académica, como mismo instructor de EMI. Sus conocimientos de lenguas extranjeras, sensibilidad cultural, apreciación para otras culturas e historias, habilidades comunicativas, etcétera, pueden aprovecharse en el salón de EMI por los profesores de ILE. El EMI es un área posible de desarrollo profesional para los maestros del Departamento de Lenguas y otras áreas académicas. Esto, junto con otras acciones como COIL y el Programa de Verano Internacional, es ejemplo de cómo el cuerpo docente puede participar en crear e implementar una estrategia de leC más sólida. Por lo tanto, nuestro CG ofrece la experiencia de estudio internacional/intercultural a todos nuestros alumnos, sin importar sus circunstancias, antecedentes o limitaciones aparentes. Una estrategia de leC, la cual incluye una amplia gama de opciones de planes de estudios formales e informales bajo la supervisión de profesores capacitados es un paso en el sentido correcto.

## Referencias

- Aguilar, M. (2018). Integrating Intercultural Competence in ESP and EMI: From Theory to Practice. *ESP Today*, 6, 25-43. 10.18485/esptoday.2018.6.1.2.
- Airey, J. (2009). *Science, Language, and Literacy: Case Studies of Learning in Swedish University Physics* [Tesis de doctorado]. Acta Universitatis Upsalensis, Uppsala.
- Airey, J. (2016). Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English for Academic Purposes (EAP). En: K. Hyland y P. Shaw (Eds.), *Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, pp. 71-83. Routledge.
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural relations*, 10(2), 179-196.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity (Revised ed.)*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Bond, S. (2003). *Engaging educators: Bringing the world into the classroom*. Canadian Bureau of International Education (CBIE).
- Bremer, L. y Van der Wende, M. (1995). *Internationalizing the Curriculum in Higher Education*. The Hague: Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education.
- Björkman, B. (2011). English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (22), 79-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2870/287023888005>
- Björkman, B. (s.f.). *What are CLIL and EMI?* INTclass. <http://intclass.upf.edu/?p=92>.
- Crespo-García, B. y Llanos, A. (2018). *EMI Teacher Training at the University of A Coruña*. Conference: Fourth International Conference on Higher. 10.4995/HEAD18.2018.8117.
- Dearden, J. (2016). *English medium Instruction: A Growing Global Phenomenon*. British Council. 10.13140/RG.2.2.12079.94888.
- Deardorff, D.K. (2004). Internationalization: In Search of Intercultural Competence. *International Educator*, vol XIII, no. 2, pp. 13-15.

- Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Eds.). (2013). *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Multilingual Matters.
- Egron-Polak, E. y Hudson, R. (2010). Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives. *IAU 3rd Global Survey Report*. International Association of Universities.
- European Commission. (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>.
- Freedman, K. (1998). Culture in Curriculum: Internationalizing learning by design. En J. Mestenhauer y B. Ellingboe (Eds.), *Reforming the higher education curriculum*, p. 198. Oryx Press.
- Holmes, P. y O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 707-718.
- Kuteeva, M. y Airey, J. (2014). Disciplinary differences in the use of English in higher education: reflections on recent language policy developments. *Higher Education (00181560)*, 67(5), 533-549. doi:10.1007/s10734-013-9660-6.
- Leask, B. (2009). *Internationalisation, Globalisation and Curriculum Innovation*. Springer. 10.1007/978-1-4020-8858-2\_2
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Lee, F.D. y David, M.F. (2017). *101 Scaffolding Techniques for Language Teaching and Learning*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Marsh, D. (2003). The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. *European Language Council Bulletin*.
- Rubin, J. (s.f.). Internationalizing Online Education through COIL (Collaborative Online International Learning). *International Council for Open and Distance Learning*. <https://www.icde.org/icde-blog/coil>
- Schuerholz-Lehr, S., Caws, C., Van Gyn, G. y Preece, A. (2007). Internationalizing the higher education curriculum: An emerging model for transforming faculty perspectives. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(1), 67-94.

- Searle, M. (2018). *EMI at University: a paradigm shift*. Meeting with Academic Dean, Heads of Department and Languages Department, June 2018, ITE-SO University.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, Volume 59. Oxford University Press.



## 6. Las órbitas de asesoría como una estrategia para mantener al personal académico involucrado con la internacionalización del currículo\*

---

Amit Marantz-Gal

### Resumen

Este capítulo presenta un enfoque para mantener el compromiso del personal académico en procesos de internacionalización del currículo (IdC) en una institución de educación superior utilizando *órbitas de asesoría*. Este enfoque fue el resultado de una investigación sobre IdC en una universidad israelí en tres disciplinas académicas durante el periodo 2018-2019 y puede ser aplicable en otros contextos e instituciones que busquen involucrar cada vez a un mayor número de personal académico en estos procesos. El enfoque destaca las necesidades cambiantes de asesoría que tiene el personal académico a medida que avanza el proceso, y toma en cuenta los recursos humanos limitados que normalmente están disponibles para este tipo de desarrollo profesional en las instituciones de educación superior.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ■ participación del personal académico ■ enfoque de facilitación ■ órbitas de asesoría ■ internacionalización sostenible.

### Abstract

*This chapter presents an approach to sustaining academic staff engagement with internationalisation of the curriculum across a university using 'orbits of facilitation'. The approach was an outcome of research into internationalisation of the curriculum in an Israeli college on three academic disciplines in 2018-2019 and can be applicable in other contexts*

\* Texto original en inglés traducido al español.

*and institutions seeking to engage increasing numbers of academic staff across the university in internationalisation of the curriculum. The approach highlights the changing facilitation needs academic staff have as they advance through the process and takes into account the limited human resources which are typically available for this kind of professional development in HE institutions.*

**Keywords:** *internationalization of the curriculum ▪ academic staff engagement ▪ facilitation approach ▪ orbits of facilitation ▪ sustainable internationalization.*

## Introducción

Este capítulo presenta un enfoque del apoyo al compromiso del personal académico con la internacionalización del currículo (IdC) en una universidad, utilizando *órbitas de asesoría*.

Involucrar al personal académico en este proceso siempre se ha visto como un obstáculo para que la universidad alcance sus metas de internacionalización. El enfoque descrito en este capítulo fue el resultado de la investigación sobre la IdC en una universidad israelí, del 2018-2019, tomando en cuenta tres disciplinas académicas. Se basó, además, en trabajos anteriores en otros contextos lo que puede hacerla valiosa de forma más general.

El estudio utilizó el marco conceptual de Leask (2015) para la IdC como objetivo teórico, donde el proceso y resultados están dentro de un entorno altamente complejo y, por lo tanto, han sido influenciados por múltiples contextos. Anteriores investigaciones de Leask y colaboradores (Leask y Beelen, 2010; Green y Whitsed, 2015) han demostrado que el compromiso actual de asesores expertos con equipos académicos es necesario hasta que exista un plan de estudios actualizado. Dada la poca experiencia al respecto, la disponibilidad limitada del personal académico y la confusión relacionada a la naturaleza del trabajo y su urgencia, es de gran importancia que el estudio referido en este capítulo haya identificado un enfoque para facilitar la IdC, que es tanto sustentable como aplicable en otros contextos.

La investigación generó tres estudios detallados basados en el compromiso del personal con los procesos de IdC: en la Escuela de Trabajo



Social, en el Departamento de Marketing Tecnológico y en la Unidad de Inglés para Fines Académicos. Se adoptó un enfoque de investigación de acción participativa con un diseño de investigación cualitativa, con un total de 17 participantes entrevistados de tres departamentos académicos. La metodología del estudio capturó las respuestas, motivaciones, interpretaciones y decisiones presentadas en un periodo de dos años.

Los resultados de la investigación demostraron el potencial de la IdC como catalizador para mejorar el compromiso de los individuos y los equipos en el trabajo académico, y que los académicos se sienten motivados por embarcarse en el proceso, incluso cuando no ven una necesidad obvia o urgente, como la ausencia de estudiantes internacionales en el campus, cuando el proceso se enfoca en mejorar la calidad del plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje. Además, el estudio apoyó y amplió las investigaciones anteriores en los modos de compromiso contextualizados con la IdC a través de las disciplinas.

Con esta investigación se revelaron las diferentes necesidades y requisitos de conocimiento que el personal académico tiene en distintos momentos del proceso. Como resultado, se desarrolló un enfoque de asesoramiento práctico que puede aplicarse en otras instituciones que buscan una mayor participación del personal académico en la IdC en la universidad.

### **Comprometer al personal académico con la internacionalización del currículo**

Barnett y Coate (2017) introdujeron la idea del currículo o plan de estudios como un compromiso, y notaron que el núcleo de la disciplina se pone en práctica a través de éste. Sin embargo, el término se utiliza de formas diversas e indefinidas, y a menudo se limita al contenido y a la estructura de los programas, especialmente en la educación superior, quizás porque las investigaciones al respecto fuera de Australia se han realizado hasta hace muy poco (Hicks, 2018). Con base en el estudio australiano, Leask (2015) identificó el rol crucial del plan de estudios “al conectar la teoría y la práctica en la internacionalización del currículo en diferentes contextos disciplinarios e institucionales” (p. 24).

Sin embargo, la IdC puede ser tanto confusa como desafiante, incluso para quienes conocen su potencial e importancia. En 2015, el personal

académico que fue invitado a formar parte del proceso de IdC en Australia no comprendía en su totalidad lo que significaba para su trabajo más allá de “formar alumnos internacionales” (Green y Whitsed, 2015b, p. 291). Esta visión limitada inhibía la toma de decisiones, además de las posibilidades ofrecidas a los alumnos. La IdC también fue confusa y desafiante para la institución. Además, el número reducido de estudiantes entrantes y salientes hizo todavía más difícil racionalizar el proceso, dejando a algunos académicos incluso más confundidos. No obstante, este contexto único proporcionó un lugar muy interesante para estudiar la IdC, pues los académicos estaban más abiertos a concentrarse en el papel que un plan de estudios internacionalizado podía asumir para sus estudiantes locales mientras los preparaban para convertirse en ciudadanos internacionales.

### **La importancia del asesoramiento**

Debido al potencial y a los desafíos de la IdC, es importante el asesoramiento, el cual comúnmente implica a terceros a ayudar a resolver problemas y facilitar el aprendizaje. En el presente estudio, el asesoramiento se llevó a cabo por el investigador, quien buscó resolver la confusión y superar los desafíos relacionados al tema, un área primordial para la universidad israelí donde se llevó a cabo la investigación. Sin embargo, como en muchas otras universidades, el acceso a un asesor especializado en el área es muy limitado. Los asesores externos al plan de estudios a menudo trabajan solos o como parte de un grupo pequeño, siendo éste el caso. El papel de los asesores es difícil, ya que el proceso es un viaje que lleva al corazón de las disciplinas, y son necesarios tanto un conocimiento privilegiado de éstas, como la comprensión de la teoría y la práctica de la IdC (un área de estudio por sí misma). Por otro lado, siendo terceros, los asesores a menudo fungen como árbitros entre los fines de la internacionalización institucional y el personal académico.

La investigación del enfoque de asesoramiento que se muestra aquí probó que las diferentes etapas del proceso de internacionalización descrito por Leask (2013, 2015) necesitan distintas áreas de conocimiento e interacciones. Se encontró que, al prestar atención a estas necesidades variables, se facilitaba la apropiada intervención de la etapa en curso y ayudaba a la promulgación eficaz de la IdC. La investigación apoya los

hallazgos de estudios previos sobre la influencia de distintas capas del contexto en los equipos académicos. No obstante, también se encontró que las necesidades del personal académico cambiaban en cada etapa en formas que no habían sido previamente comprendidas. Los resultados sugerían un enfoque con base en las órbitas de influencia, nombradas aquí *órbitas de asesoría*. Este enfoque toma en cuenta la naturaleza única del proceso de IdC de Leask, el cual es cíclico y nunca termina, las características únicas y la influencia del contexto local y las necesidades de aprendizaje profesional del personal académico.

Las secciones siguientes explican este enfoque de manera más detallada.

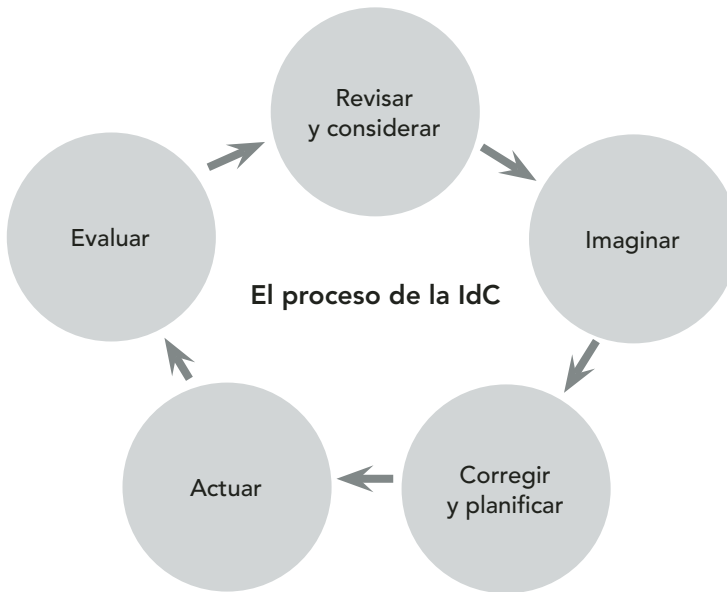
### **Respuestas, motivaciones, interpretaciones y promulgación**

El enfoque de las órbitas de asesoría se establece en cuatro dimensiones del compromiso del personal académico con la IdC mientras se avanza a través de las respuestas, motivaciones, interpretaciones y promulgación del proceso. Este enfoque complementa el proceso de IdC de Leask (2015).

A partir de la investigación de acción participativa llevada a cabo en una universidad de Australia en 2010-2012, Leask (2013b) desarrolló un proceso cíclico en etapas para la IdC (ver Figura 6.1) basado en un ciclo de investigación de acción común, un modelo comúnmente utilizado para la revisión del plan de estudios (Leask, 2015). Sin embargo, a diferencia del ciclo común, luego de haber revisado y reflexionado el curso, Leask invitó a los académicos a hacer una pausa y a que juntos “imaginaran nuevas posibilidades” (2015, p. 41). Se les motivó a ir más allá de los límites delineados por su propio conocimiento disciplinario y sus paradigmas, a imaginar nuevas formas de pensar y hacer, y a reflexionar cómo éstas podrían impactar en lo que enseñan y cómo enseñan. En este sentido, las etapas en el proceso no se consideran como unidas o separadas, y la negociación se presenta como una parte central en cada una de ellas.

El presente estudio también abordó un enfoque de la IdC como un proceso cíclico, reflexivo y negociado, que da como resultado un producto único pero propenso a ser imperfecto. Se invitó a los académicos a compartir sus reflexiones a lo largo de todo el proceso. A pesar de estar

**Figura 6.1.** El proceso de Leask para la IdC



Fuente: Leask (2015, p. 42).

expuestos a una iniciativa dirigida a nivel institucional al mismo tiempo, para ellos su compromiso con la IdC fue único y auténtico.

Las dimensiones de *respuestas y motivaciones* en las órbitas de asesoría corresponden a la etapa 1 (revisar y considerar) del modelo de Leask. Ésta se enfoca en explicar los objetivos y metas, así como en establecer un lenguaje común para el discurso de la IdC (Leask, 2015).

La dimensión de *interpretaciones* corresponde a la etapa 2 (imaginar), donde se les hace cuestionarse y reflexionar sus creencias acerca del plan de estudios e imaginar nuevas posibilidades (Leask, 2015). Se encontró que, invitando a los académicos a esta reflexión, se estimulaba el pensamiento original y se presentaba una nueva comprensión.

La dimensión de *promulgación* corresponde a las etapas 3 (corregir y planificar), 4 (actuar) y 5 (evaluar), las cuales invitan a los grupos de académicos a tomar un enfoque práctico hacia la implementación de la IdC y ponerlo en acción. La Figura 6.2 ilustra la relación entre las dimensiones del proceso exploradas en el presente estudio y aquellas descritas por Leask.

**Figura 6.2.** Relación entre el proceso de Leask para la IdC y el proceso del presente estudio



Fuente: Elaboración propia.

Enfocarse en las diferentes etapas del proceso a través de las cuatro dimensiones ayudó al personal académico a comprender las etapas descritas en el proceso de Leask, en la IdC en su contexto y en matices más destacados que podrían ser útiles para la práctica.

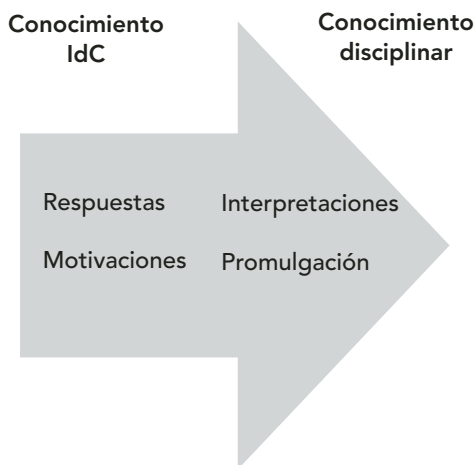
### **Requisitos de conocimiento variables**

Una clave encontrada en la investigación fue que en las etapas iniciales del proceso, cuando las respuestas y motivaciones de los académicos eran exploradas, éstos últimos se beneficiaban de las discusiones de la filosofía y las definiciones de la IdC, así como de ejemplos del estudio desde diferentes disciplinas. Conforme avanzaban en el proceso y comenzaban a definir lo que la IdC significaba para ellos en su propia disciplina, hacían menos uso de la teoría y las interpretaciones ajenas, y estaban más absortos en aplicar la teoría en su respectiva disciplina y programa. El conocimiento experto dominó las discusiones, por lo que, en ocasiones, seguirlas era difícil para el asesor externo. El conocimiento

sobre la IdC, aunque a veces se requiere, tuvo menos importancia que el conocimiento específico de las disciplinas.

La Figura 6.3 muestra la variación de los requisitos de conocimiento a través del proceso de IdC.

**Figura 6.3.** Requisitos de conocimiento a través del proceso de IdC



Fuente: Elaboración propia.

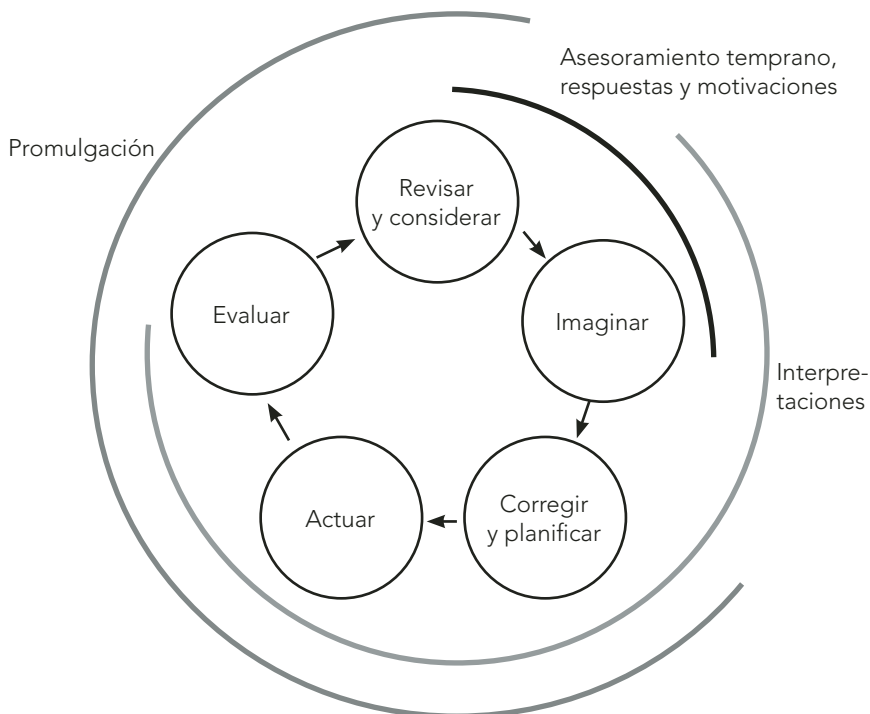
En resumen, el asesoramiento de un especialista externo fue más importante durante las primeras etapas del proceso, mientras que en las posteriores los equipos eran impulsados internamente.

El papel más importante del asesor externo fue, en esencia, *conseguir que comenzara la discusión sobre el plan de estudios* a través del compromiso crítico de los académicos con las posibilidades de IdC y a sí mismos.

El proceso descrito por Leask (2015) incluye un ciclo de cinco fases (revisar y considerar, imaginar, corregir y planificar, actuar y evaluar). Al combinar estas cinco etapas, los hallazgos del presente estudio, que incluyen el conocimiento de los requerimientos de las diferentes etapas del proceso, proporcionaron un entendimiento más completo del

asesoramiento. La Figura 6.4 muestra cómo los dos procesos interactúan y se complementan el uno al otro.

**Figura 6.4.** El proceso de la IdC de Leask reconsiderado con nuevas dimensiones



Fuente: Elaboración propia.

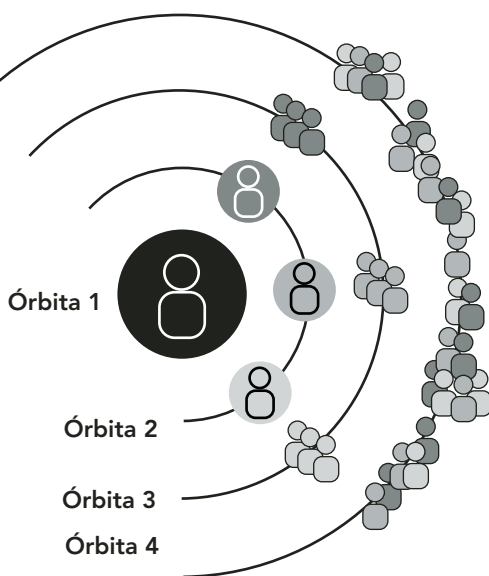
Así como en estudios previos (Leask, 2015; Green y Mertova, 2011; Green y Whitsed, 2015b), esta investigación encontró que durante las primeras etapas del asesoramiento se hacen muchas preguntas, se exploran respuestas y es sumamente benéfico compartir ideas de contextos y disciplinas distintas. Los resultados demuestran que los contextos externos a la disciplina tienen menos importancia mientras el proceso continúe, particularmente cuando se discuten las interpretaciones y representaciones. Esta idea fue la base para el enfoque de asesoramiento descrito en la siguiente sección.

## El uso de órbitas de asesoría para apoyar el aprendizaje profesional

La investigación encontró que el enfoque de las órbitas de asesoría tiene diversos beneficios y que es una estrategia de asesoramiento práctica para la IdC. El término *órbitas* refleja los caminos sinuosos que la gente toma hacia atrás y hacia adelante a través de las diferentes etapas del proceso de IdC, así como las formas en las que circundan en torno a otras visiones del mundo ("planetas") a lo largo del proceso.

Cada una de las cuatro órbitas del enfoque de asesoramiento compromete a distintos actores clave y partes interesadas: asesor, equipos académicos, sus representantes y, finalmente, toda persona involucrada en el proceso dentro del campus (ver Figura 6.5).

**Figura 6.5.** Enfoque de órbitas de asesoría para la IdC



Fuente: Elaboración propia.



En la órbita 1, en lugar de trabajar con equipos académicos individuales de una manera aislada y profunda, el especialista externo puede invitar a representantes de cada disciplina académica e iniciar las primeras etapas de asesoramiento, lo que requiere y permite que el asesor sea sensible hacia las diferentes respuestas y motivaciones iniciales que puedan expresar los académicos de diferentes disciplinas y motive a que se compartan contextos y conocimientos diversos. La órbita 1 también sirve como una oportunidad para formular una filosofía institucional sobre la IdC de forma colaborativa, reclutando nuevos interesados en el proceso. Pero más importante, esta órbita valida a la IdC como un constructo versátil y establece su presencia en el modo de pensar institucional.

La órbita 2 sugiere que los representantes de los equipos académicos que han sido expuestos a los conceptos y prácticas de la IdC a través de un asesor externo pueden establecer una comunidad de práctica, “orbitando” alrededor del otro, compartiendo de forma continua ejemplos disciplinarios combinados, perspectivas y conocimientos. Las personas clave de la órbita 1, sus conocimientos y habilidades permanecen accesibles a ellos, mientras continúan usando de referencia al asesor y a otros expertos en caso de necesitar un guía y consultor.

En la órbita 3, los representantes ahora pueden llevar su aprendizaje a su “hogar académico” e iniciar un proceso específico dentro de su disciplina. En la órbita 4 se producen de forma natural múltiples trayectorias intra e interdisciplinarias y, finalmente, el debate en torno a la IdC cobra vida auténticamente en toda la institución.

### **Mantener conversaciones en momentos cruciales**

En sus reflexiones acerca de las narrativas de la IdC en las disciplinas, Green y Whitsed (2015a) comparten una observación importante: que éstas reflejan una tendencia a evadir la discusión del plan de estudios en el espacio de la educación superior, y que la exploración de la enseñanza y el aprendizaje es casi invisible. Este “espacio invisible” es habitado únicamente por los académicos que participan en el trabajo del plan de estudios y, mientras lo hacen realidad cada día, la discusión y todos los que participan en ella permanecen inadvertidos.

Aunque el estudio que aquí se describe no planteó preguntas con relación a la visibilidad del trabajo actual y regular del plan de estudios

realizado por toda la institución, sí reveló que los participantes se mostraron ansiosos de entrar a la discusión y que, en algunos casos, este espacio proporcionó una de las oportunidades más inusuales para ello. Los hallazgos en estudios anteriores con relación a la renuencia de los académicos a participar en la IdC pueden ser un indicador de una cultura institucional más amplia en donde las discusiones sobre planes de estudios simplemente no se llevan a cabo, o al menos, no de forma tan abierta. Sin embargo, esto no significa que los miembros de la facultad son en automático renuentes a participar en tal proceso. En efecto, los resultados de este estudio muestran mucho entusiasmo por parte de los participantes. Posiblemente esto significaría que, en muchos casos, las discusiones abiertas alrededor de la IdC podrían ser en realidad la primera discusión asesorada que se mantuvo acerca del diseño del plan de estudios en términos específicos. Por ello, la pregunta de *cómo* los académicos se comprometen en el proceso —una que se formula reiteradamente en la literatura acerca la IdC— podría quizás reemplazarse por la de *cuándo* hacerlos partícipes de las pláticas asesoradas.

Las condiciones para comprometerse de forma efectiva con la IdC deberían ser las indicadas. Antes de invitar a los académicos a reflexionar de forma crítica, a revisar, reconstruir o desafiar los paradigmas existentes del conocimiento, puede que necesiten el tiempo y espacio suficientes para observar sistemáticamente lo que se encuentran haciendo en el momento. En otras palabras, si el trabajo actual del plan de estudios está incrustado como una parte de la cultura institucional, la introducción de la IdC podría tomarse como una extensión más natural, en lugar de una “fuerza mayor” externa con un sentido de urgencia.

El estudio que aquí se describe mostró que los académicos estaban dispuestos a participar y enriquecer el trabajo del plan de estudios a pesar de la significativa carga laboral y las complejidades que esto implica. También se resalta la necesidad de prestar atención a los factores que jalen a los académicos y a los equipos académicos al proceso, y se sugieren algunos puntos clave para el compromiso sobre dónde deberían efectuarse las discusiones. La primera etapa, cuando la capacidad de reacción inicial y los impulsores fundamentales se expresan, proporciona claridad al asesor con respecto a lo que lleva a la gente a la mesa y lo que esperan conseguir del proceso. Ésta es una parte importante

del reclutamiento. Después, cuando se exploran las motivaciones y los contextos externos adquieren mayor importancia, la conversación se beneficia de las interacciones interdisciplinarias. Tomar como referencia las experiencias de los equipos de otras disciplinas puede enriquecer la participación. Cuando las interpretaciones y la promulgación reinan en la discusión, el equipo de trabajo intradisciplinar aumenta aún más la participación. Finalmente, el estudio encontró que los académicos necesitan más herramientas prácticas para dar pie a la reflexión sobre las brechas entre la visión y la práctica, y así mantener su compromiso en el proceso.

### **Posicionar la IdC dentro de la institución**

Muchos de los participantes del presente estudio expresaron que fue útil, estimulante y gratificante mirar su plan de estudios bajo una perspectiva de internacionalización. No obstante, aunque se les hizo reflexionar críticamente y participar en un ciclo constante de revisión, expresaron de vez en cuando su inconformidad con las expectativas institucionales o departamentales. También les preocupaban sus defectos personales en relación al conocimiento y las competencias concernientes a la IdC. Esto podría atribuirse al posicionamiento de la IdC como un proceso para el cual necesitan ser “entrenados” y “educados” y, con el tiempo, medir su grado de éxito.

Para normalizar la integración de la IdC dentro de las instituciones como un enfoque contemporáneo para el diseño del plan de estudios, y para fortalecer la intervención de los académicos en él, éstos deben ser capaces de aceptarlo a un nivel mucho más auténtico. Para este fin podría ser de utilidad reconstituir la IdC como un aprendizaje de asesoramiento profesional en el que el contexto inmediato y las experiencias disponibles para aprender no sean únicamente válidas, sino vistas como viables e integrales. En lugar de que el enfoque implique la transmisión de un modelo de enseñanza y aprendizaje donde exista alguien que “posea los conocimientos” y los transmita a un profesional con “conocimientos deficientes” (Webster-Wirght, 2009, p. 713), aquí el papel del asesor es el de formar activamente la comprensión de los académicos e involucrarse en el aprendizaje y compromiso continuos.

Las órbitas de asesoría refuerzan la apropiación de la IdC por parte del profesorado en el marco auténtico de la institución. La posicionan como

enfoque contemporáneo del diseño del plan de estudios, el cual toma en cuenta la complejidad. También pone al personal académico como los principales campeones, agentes y custodios del plan de estudios, y actúa como un mecanismo para distribuir liderazgo de la IdC en el campus en múltiples direcciones.

### **Liberar la discusión de la IdC**

Las políticas institucionales o nacionales se limitan en su capacidad para conducir procesos amplios de la IdC, incluso cuando se presenta una lógica precisa. Estudios previos (Clifford, 2009; Green y Whitsed, 2015b; Leask y Beelen, 2010) han mostrado que, sin el compromiso activo e intelectual del personal académico en el proceso, es difícil alcanzar las metas deseadas. Al mismo tiempo, es importante señalar que mucho del discurso que envuelve al compromiso del personal académico en este tema emergió como uno de “desvinculación”, volviendo la tarea problemática, complicada y extremadamente difícil de alcanzar. Leask et al. (2020) hacen énfasis en el riesgo de representar al personal como “problemático” en el proceso, y discuten la necesidad de superar este discurso, pues puede impactar negativamente en el personal y reforzar su desvinculación. Por el contrario, deberíamos enfocarnos en las herramientas, mecanismos y enfoques que auxilien a los académicos y aumenten su voluntad en el proceso. Las instituciones serían más exitosas si incorporaran la IdC en su cultura institucional como una oportunidad de aprendizaje profesional para el personal y no como un conjunto de prácticas a las que atenderse (Marantz Gal, 2020).

El enfoque de órbitas de asesoría se separa del discurso de desvinculación (Leask et al., 2020). Libera y descentraliza la discusión en torno a la IdC en el campus. La vuelve la nueva “conversación en los pasillos” e invita a todos a participar de forma auténtica. Fortalece el entusiasmo del personal y anima la discusión en múltiples trayectorias. El compromiso cambia: de ser una reacción a las fuerzas externas de la globalización, a menudo descrita como urgente e incontrolable, se vuelve un cambio más profundo y duradero. Es necesario replantearse el proceso de IdC para verlo como una oportunidad para el aprendizaje profesional en el cual el contexto inmediato y las experiencias disponibles no sólo son legítimas, sino que se identifican como integrales

para su interpretación y promulgación en un cambio radical lejos de un modelo de transmisión de aprendizaje profesional y desarrollo, donde hay quien “posee el conocimiento” y lo transmite a un profesional con “conocimientos deficientes” (Webster-Wright, 2009, p. 713). Esto invita a los académicos a formar activamente su propio aprendizaje de forma auténtica.

## **Conclusión**

Este capítulo ha descrito los resultados de la investigación sobre la IdC en una universidad israelí y su potencial para aplicarla en otras universidades. Se observó que el compromiso activo e intelectual del personal académico es crucial para cualquier proceso de revisión y renovación del plan de estudios, y no solamente para la IdC. Es posible que, al activar las órbitas de asesoría, los beneficios a largo plazo de la IdC para una institución puedan extenderse más allá de los cambios inmediatos en los resultados de aprendizaje y evaluación, así como de las revisiones de los atributos del perfil de los graduados, por muy importantes que sean.

Entre los beneficios también puede incluirse el compromiso crítico y continuo con el diseño y promulgación del plan de estudios como una norma institucional, y de ser posible, promover la IdC como un constructo, una forma de pensar los programas, la enseñanza y aprendizaje, y no sólo como un conjunto de prácticas prescritas (Curro y McTaggart, 2003). Esto puede ser útil al momento de crear una nueva cultura institucional alrededor del trabajo del plan de estudios, más allá de la IdC.

## Referencias

- Barnett, R. y Coate, K. (2017). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133-143. doi:10.1080/13601440902970122
- Curro, G. y McTaggart, R. (2003). Supporting the pedagogy of internationalisation. En: *Proceedings of the 17th IDP Australian Education Conference*. Melbourne.
- Green, W. y Whitsed, C. (2015a). Conclusion. En: W. Green y C. Whitsed (Eds.), *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines. Reflective narrative accounts from Business, Education and Health*, pp. 277-296. Sense Publishers.
- Green, W. y Whitsed, C. (2015b). Introduction. En: W. Green y C. Whitsed (Eds.), *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines. Reflective narrative accounts from Business, Education and Health*, pp. 3-21. Sense Publishers.
- Hicks, O. (2018) Curriculum in higher education: Confusion, complexity and currency. *HERDSA Review of Higher Education*, 5, 5-30. [www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-5/5-30](http://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-5/5-30)
- Leask, B. (2013). Internationalisation of the curriculum in the disciplines - imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103-118.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Leask, B. y Beelen, J. (2010). Enhancing the engagement of academic staff in international education. *Proceedings of a Joint IEAA-EAIE Symposium*.
- Leask, B., Whitsed, C., de Wit, H. y Beelen, J. (2020). Faculty engagement: Moving beyond a discourse of disengagement. En: A.C. Ogden, B. Streiwieser y C.V. Mol, *Education Abroad; Bridging Scholarship and Practice*, pp. 185-199. Routledge.
- Marantz Gal, A. (2020). The road less travelled to internationalisation of HE. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2020011308103575>

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739. doi:10.3102/0034654308330970





# 7. Internacionalización del currículo en Colombia: reflexiones y experiencias académicas

---

Doris Hernández Dukova  
Fernando Alonso Téllez Mendivelso  
Ana Milena Garzón Mejía  
Izabella Woyames Duarte Coelho

## Resumen

La internacionalización del currículo (IdC) toma cada vez más relevancia en la educación superior. Recientemente, su conceptualización e implementación evolucionaron hacia escenarios con mayor impacto para la comunidad académica, teniendo en cuenta que una población limitada tiene acceso a procesos de movilidad física.

En este contexto, la IdC se ha posicionado como un mecanismo para las instituciones de educación superior (IES) que posibilita el desarrollo de competencias globales en los educandos a través de la perspectiva internacional, comprensiva y articulada con las necesidades locales, apropiada e implementada por distintos niveles de las instituciones educativas para generar escenarios sostenibles y globalizados.

Este artículo explora una práctica implementada por dos IES colombianas para desarrollar acciones colaborativas de IdC. Se trata de una *comunidad de apoyo* para clases espejo, cuyo propósito es acompañar a los participantes en la apropiación de estrategias de colaboración académica en entornos virtuales como mecanismo para fortalecer competencias interculturales.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ■ internacionalización comprensiva ■ internacionalización integral ■ ciudadanía global ■ competencias globales ■ educación internacional.

## Abstract

*The internationalization of the curriculum (IoC) is becoming increasingly important in higher education. Recently, its conceptualization and implementation have evolved towards scenarios with stronger impact for the academic community, taking into account that a limited population at this academic level has access to face to face mobility processes.*

*In this context, the IoC has positioned itself as a mechanism for higher education institutions (HEIs) that enables the development of global competencies in students through an international and comprehensive perspective, also articulated with local needs, which is appropriated and implemented by different levels of educational institutions to generate sustainable and globalized academic scenarios.*

*This article explores a good practice implemented by two Colombian HEIs to develop collaborative IoC actions. It is comprising a learning community for mirror classes, whose purpose is to accompany the participants in the appropriation of academic collaboration strategies in virtual environments as a mechanism to strengthen intercultural competencies.*

**Keywords:** *internationalization of the curriculum ■ comprehensive internationalization ■ integral internationalization ■ global citizenship ■ global competencies ■ international education.*

## Introducción

La internacionalización de la educación superior tiene cada vez más relevancia en una sociedad que apuesta crecientemente por la formación de ciudadanos globales. En los últimos treinta años, los gobiernos nacionales, las organizaciones multilaterales y las instituciones de educación superior (IES) han creado e implementado estrategias conducentes al desarrollo y fortalecimiento en este ámbito como agente de cambio social (de Wit et al., 2019).

Es precisamente este creciente interés el que ha llevado a generar distintas aproximaciones y conceptualizaciones que denotan una evolución constante de lo que entendemos por *internacionalización en la educación superior*. Al respecto, en el estudio *Internationalisation of Higher Education*, publicado por el Parlamento Europeo, se menciona que “no hay un único modelo que se ajuste a todos. Las diferencias

nacionales y regionales son variadas y están en constante evolución, de la misma manera como sucede con las instituciones de educación superior” (de Wit et al., 2015, p. 31).

A pesar de la evidente diversidad en los esquemas actuales referentes al tema, existen algunos elementos y apuestas recurrentes que parecen haberse convertido en consenso entre las comunidades académicas globales. Nos enfrentamos a un enfoque más comprehensivo y menos instrumental que exhorta a las IES al desarrollo de estrategias y acciones que favorezcan la formación de ciudadanos globales. En otras palabras, los graduados de la educación superior deberían, con un aporte desde la internacionalización, contribuir al desarrollo de las comunidades locales y al bien común global (Brandenburg et al., 2020).

La movilidad académica internacional ha sido el eje principal de la internacionalización en los últimos años; sin embargo, pese a su creciente aumento (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), su impacto es aún limitado. En este contexto, toma cada vez más relevancia la denominada *internacionalización en casa* (IeC) como una alternativa a la movilidad académica (Beelen y Jones, 2015). Como afirma Robson (2017), una internacionalización más incluyente permite a aquellos estudiantes que no logran estudiar o trabajar en el exterior fortalecer su apuesta como ciudadanos globales desde su propio país. Así, su formación se articula con la *internacionalización del currículo* (IdC) mediante aquellas estrategias comprehensivas que generen impacto en un mayor número de personas.

El presente artículo expone una experiencia exitosa de IdC creada e implementada por dos instituciones de educación superior colombianas, que muestra la flexibilidad de este concepto y que justifica su auge como una herramienta de internacionalización integral más democrática que contribuye de forma importante al fortalecimiento de la calidad académica y la formación de ciudadanos globales.

La Comunidad de Apoyo para las Clases Espejo nace como una iniciativa interinstitucional promovida por la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC) y la Fundación Universitaria del Área Andina, que en su proceso de consolidación ha vinculado a 32 instituciones de educación superior de ocho países de la región. A través de este ejercicio

se desarrollan procesos colaborativos de formación que han facilitado la interacción nacional e internacional de cerca de 500 personas.

### **Internacionalización de la educación superior, un concepto en constante evolución**

Una de las definiciones de *internacionalización* con amplia aceptación para el contexto de educación superior fue la de Jane Knight (1999), según la cual describe un proceso de integración de la dimensión internacional en las funciones sustantivas universitarias. Esta definición muestra a la internacionalización como un servicio cuya efectividad depende en gran medida de la capacidad de las oficinas de relaciones internacionales para promover procesos de movilidad física transfronteriza.

En la última década, el concepto ha sufrido transformaciones importantes, integrando de forma creciente algunas acciones interconectadas y articuladas a estrategias institucionales, cuya efectividad es medida en función de su impacto real en la comunidad académica para el mejoramiento de la calidad, la atracción de estudiantes foráneos y la presencia en *rankings* internacionales.

En este escenario, el experto estadounidense Jhon Hudzik (2010) propone un esquema que rompe con las acciones aisladas y propende a una visión articulada e integral: la *internacionalización comprehensiva*. Para Hudzik, la *internacionalización integral* es “un compromiso, confirmado a través de la acción, de infundir perspectivas comparativas a lo largo de las misiones de enseñanza, investigación y extensión de la educación superior” (p. 6). Es un proceso que permea los valores institucionales y abarca todos sus niveles. Es esencial también que sea interiorizada por la alta dirección y gobierno institucionales, decanaturas y unidades académicas, estudiantes y servicios de apoyo.

La internacionalización integral no sólo impacta a toda la vida del campus, sino también a los marcos externos de referencia, asociaciones y relaciones de la institución. La reconfiguración global de las economías, los sistemas de comercio, la investigación y la comunicación, así como el impacto de las fuerzas globales en la vida local, expanden dramáticamente la necesidad de una internacionalización integral y las motivaciones y propósitos que la impulsan.

La internacionalización integral representa un reto importante para el esquema tradicional de internacionalización, centrado especialmente en la movilidad de docentes y estudiantes que, como se ha mencionado, beneficia a un porcentaje pequeño de la comunidad académica total. Es precisamente en este contexto que se propiciaron los primeros debates hacia lo que hoy en día conocemos como leC (Robson, 2017). Ésta se define como la integración deliberada de las dimensiones internacionales e interculturales en el plan de estudios formal e informal para todos los estudiantes en los entornos de aprendizaje en el campus (Beelen, 2015).

La IdC promueve el apoyo a los estudiantes para la comprensión internacional de los fenómenos globales y habilidades interculturales (Pietro, 2012). De esta manera se hace aún más visible su relación con los conceptos asociados a la leC y el desarrollo de habilidades para la formación de ciudadanos globales.

Para Hans de Wit (2011), la IdC se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que, además de proyectar un impacto en más personas, facilita la adquisición de competencias interculturales, cada vez más requeridas por compañías globales. Así las cosas, no sólo posibilita la inserción laboral en contextos internacionales, sino que también es una herramienta para avanzar hacia una internacionalización con mayor sentido, en línea con lo que se conoce como *ciudadanía global*.

Gacel Ávila, como se cita en Valdés (2019), define la IdC como la integración de la dimensión internacional y multicultural en los contenidos y formas de los programas de los espacios académicos, con la finalidad de construir egresados capaces de desempeñarse profesional y socialmente en contextos globales. Estos propósitos se pueden alcanzar a través de la virtualidad y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramientas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Para lograr los procesos de transformación de las prácticas académicas internacionales, primero se deben generar y fortalecer los acuerdos entre los aliados estratégicos, redes y asociaciones a través de escenarios virtuales. Acto seguido, proponer actividades de formación colaborativas acordadas entre las partes vinculadas al proyecto (clases espejo, colaboración internacional en línea, cátedras colaborativas) que posibiliten la complementariedad, flexibilidad y el análisis comparativo de los diferentes contenidos curriculares.

## La internacionalización del currículo (IdC) en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Colombia

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC) en Colombia se concibe como el conjunto de organismos, políticas, estrategias y procesos cuyo propósito es garantizar que las IES que lo conforman cumplan con los requisitos de calidad y objetivos. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), como ente rector de ese sistema y encargado de las políticas públicas para la prestación del servicio de educación con calidad, tiene la misión de posibilitar las trayectorias formativas de los individuos para su desarrollo integral y desenvolvimiento en la sociedad (Organización de las Naciones Unidas, 2020; Congreso de la República de Colombia, 1992).

El SAC ha impulsado avances importantes en aspectos fundamentales para la calidad académica, y la internacionalización no es la excepción. El primer elemento de cambio se gestó en 2013 con la inclusión de un factor asociado a la visibilidad nacional e internacional en los procesos de acreditación liderados por el Consejo Nacional de Acreditación. Al respecto, vale la pena resaltar que:

... la inclusión del factor *visibilidad nacional e internacional* en los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado publicados en 2013 representó un punto de inflexión para la internacionalización de la educación superior en el país. Si bien desde hace varios años las IES han venido desarrollando con éxito iniciativas de internacionalización bajo distintas modalidades, este nuevo factor representa la posibilidad de mostrar estos procesos en relación directa con la calidad de la educación superior. (Romero y Téllez, 2013, p. 14).

Posteriormente, en 2019, el MEN expidió el Decreto 1330, por medio del cual se complementa el decreto único reglamentario para las IES, el 1075 de 2015. En esta normativa se establece a la IdC como uno de los mecanismos para la formación integral de los estudiantes, con especial énfasis en los resultados de aprendizaje y las interacciones culturales (MEN, 2019).

Los aspectos curriculares del Decreto 1330 de 2019 incluyen tres tipos de componentes: a) formativos, b) pedagógicos y c) de interacción. Todos ellos se relacionan de alguna manera con la IdC y los resultados de aprendizaje enfocados al desarrollo de habilidades para desempeños profesionales en contextos locales, nacionales e internacionales.

Los *componentes formativos* se refieren a las definiciones formales de los planes de estudios; deben incluir aspectos como la flexibilidad curricular y definición de aquellas actividades que posibiliten el desarrollo de habilidades para aprender a aprender. Los *componentes pedagógicos*, relacionados con las acciones institucionales, promueven las innovaciones pedagógicas y didácticas, en especial cuando se ligan al uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Los *componentes de interacción* buscan la creación y el fortalecimiento de vínculos entre la institución y diversos actores que favorezcan las relaciones externas de estudiantes, profesores e investigadores en función de la inserción del programa y sus graduados en contextos globales, nacionales e internacionales. Estas interacciones no sólo se limitan a las actividades de movilidad presencial, sino también a las interrelaciones mediadas por plataformas tecnológicas y TIC.

La flexibilidad curricular como componente pedagógico busca que la organización de los contenidos y los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación lleven al estudiante a cumplir con un perfil de egreso pertinente, contemporáneo y competitivo, con una visión global y con competencias interculturales que faciliten su desempeño profesional en diferentes contextos. Los programas académicos también deben pensar en estrategias para sus docentes: actualizaciones permanentes disciplinares y pedagógicas, el manejo de un segundo idioma y el desarrollo de carrera profesoral.

La falta de interacciones culturales y flexibilidad en el currículo puede traer como consecuencia rigidez en los planes de estudios y reducción en las oportunidades de colaboración académica con instituciones aliadas, como titulaciones dobles y conjuntas, cotutelas y movilidad, así como las posibilidades de intercambios académicos.

En síntesis, se consideran actividades de IdC a aquellas que permiten a los estudiantes desarrollar sus competencias globales, internacionales e interculturales mediante interacciones culturales y profesionales en otros contextos. Para los profesores, eso significa incorporar resultados de aprendizajes internacionales que posibiliten el conocimiento de diferentes perspectivas culturales y visibilicen los mecanismos en su desempeño laboral.

## **Comunidad de apoyo para las clases espejo: colaboración interinstitucional para el fortalecimiento de la cooperación internacional**

La comunidad de apoyo para las clases espejo se configura como una respuesta ante la emergencia sanitaria mundial por la COVID-19 en el año 2020, y busca apoyar a los docentes en la aplicación de mecanismos eficientes para la leC. La formulación se realizó de manera conjunta entre la ETITC y la Fundación Universitaria del Área Andina, y se basa en los principios de funcionamiento de las comunidades de aprendizaje virtuales como un espacio de interacción, cooperación académica y asistencia técnica.

### **Clases espejo: de la teoría a la práctica**

Las clases espejo se conciben como un mecanismo para la IdC que, mediante la interacción entre dos grupos de estudiantes de distintas instituciones a través de una sola plataforma tecnológica, busca cumplir con los objetivos de formación de cada uno de esos espacios académicos. El rol de los profesores en esta dinámica es el de armonizar los contenidos, definir las formas de trabajo colaborativo y moderar las discusiones en los encuentros sincrónicos.

Las clases espejo se consideran una forma de colaboración internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés), por cuanto implican la interacción de dos grupos diferentes de sujetos de aprendizaje, una mediación tecnológica y resultados de aprendizaje con componentes interculturales. Se pueden incluir actividades asincrónicas que potencien los aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias, no obstante, su principal característica es la interacción sincrónica virtual.

La implementación de estrategias pedagógicas, como el aprendizaje basado en problemas o en proyectos, estudio de casos o proyectos integradores, contribuye al cumplimiento de los objetivos de formación de cada espacio académico, y sus programas educativos e institucionales. Desde esta perspectiva, la profundidad de las repercusiones de las clases espejo para la IdC depende de la articulación de las actividades realizadas con el plan académico de la asignatura o del área de conocimiento.

Para la planeación académica se sugiere trabajar tres elementos en la misma línea con los aspectos curriculares ya mencionados del Decreto



1330 de 2019: formativos, pedagógicos y de interacción. Para cada uno se define la línea base de conocimientos y conceptos previos de los estudiantes, así como los resultados de aprendizaje a alcanzar. Es indispensable indicar el tipo de actividades a realizar durante la interacción sincrónica.

**Tabla 7.1.** Ejemplo de planeación académica

Aspecto	Línea base	Mediación tecnológica	Resultados de aprendizaje
Formativo			
Pedagógico			
Interacción			

Fuente: Elaboración propia.

Es posible desglosar cada uno de esos aspectos en componentes o elementos más precisos para la IdC. Por ejemplo, los alcances de la formación se pueden dividir en disciplinares, interdisciplinares o de interés para la investigación educativa, y señalar las acciones requeridas para la transformación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El aspecto pedagógico puede tener diferentes categorizaciones para la planeación curricular. Por una parte, están los recursos didácticos y el material audiovisual para el apoyo de la comprensión de los contenidos disciplinares, tanto los de elaboración propia, como los disponibles en la web. Y por otra, las estrategias de aprendizaje por su enfoque teórico y/o práctico.

Finalmente, desde la interacción, los trabajos grupales pueden ser vistos en un primer nivel como mecanismos para la colaboración y la comprensión, o el desarrollo de competencias interculturales y habilidades blandas como comunicación, empatía y flexibilidad. Y en un segundo nivel, como oportunidad para la toma de decisiones y elaboración de propuestas de transformación de realidades locales con una visión global.

El tema de la evaluación en las clases espejo se visualiza como un enorme campo de acción para la investigación educativa, puesto que en

los modelos actuales esa labor está a cargo del docente titular. Quedan por explorar otras formas de valoración de los aprendizajes y las competencias desarrolladas, como la autoevaluación y la coevaluación, ambas en el marco de la interacción académica intercultural.

## Realización metodológica

La comunidad de apoyo ofrece un espacio de encuentros virtuales periódicos en donde se comparten experiencias personales e institucionales sobre las clases espejo como un mecanismo para la internacionalización integral, la IdC, la leC y el desarrollo de competencias interculturales. Las reuniones se realizan vía Microsoft Teams, y en cada sesión se exponen dos o tres experiencias diferentes bajo el mismo esquema de presentación, que incluyen la descripción de los factores de éxito para su impartición y las lecciones aprendidas ante las posibles dificultades durante su desarrollo.

Durante el año 2020, se llevaron a cabo 20 encuentros semanales, en los cuales se presentaron cerca de 50 diferentes experiencias, tanto institucionales como de resultados de las colaboraciones interinstitucionales internacionales, y que se gestaron y realizaron como resultado colateral de la comunidad de apoyo.

A continuación, mencionaremos tres de los encuentros más significativos.

1. La experiencia Colaboración Internacional Virtual Areandina (CIVA), con el propósito de consolidar un portafolio conjunto de actividades académicas entre los socios y aliados a nivel nacional e internacional. En la primera etapa participaron 15 docentes y se realizaron 23 iniciativas de colaboración.
2. El taller interinstitucional “El maquillaje cuenta una historia”, entre la ETITC y la LCI Bogotá, con la participación de 28 personas de cinco IES de la comunidad de apoyo para clases espejo. Incluyó una *master class* y dos sesiones virtuales prácticas. Se resalta la formulación de la actividad como parte del proyecto de investigación en Maquillaje Artístico de la LCI (Dukova, 2020a).
3. La coordinación del “Taller de internacionalización con metodología Open Space” como actividad principal del Encuentro

Internacional de Educación en Ingeniería (EIE) 2020, organizado por la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI), a cargo de la ETITC y en colaboración con la Fundación Universitaria del Área Andina, la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (UDCA) y la Universidad Nacional de La Rioja, Argentina; todas integrantes de la comunidad de apoyo para clases espejo.

### **Objetivos específicos de la comunidad de apoyo**

El primer objetivo específico de la iniciativa de comunidad de apoyo para clases espejo es el desarrollo de capacidades institucionales e individuales que posibilitan replicar las experiencias exitosas en diferentes contextos. Esto implica a otras unidades académicas de la misma institución o pares académicos nacionales o internacionales, instituciones, redes o asociaciones, con los que se han tenido interacciones académicas previas. Para los participantes en programas de profesores visitantes, por la confianza interinstitucional previamente constituida, confluye en colaboraciones académicas como titulaciones dobles o conjuntas, o iniciativas de articulación entre niveles de formación.

El segundo propósito es organizar un encuentro internacional de buenas prácticas en clase espejo, identificado como mecanismo para el desarrollo de competencias globales, en donde se presenten los resultados de cada una de las instituciones, enfatizando los factores de éxito y las estrategias para superar las dificultades durante la implementación.

El tercero es constituir una cultura institucional de leC para el sustento de las clases espejo como interacción académica, una vez que la emergencia sanitaria haya sido superada y las instituciones retornen a sus actividades presenciales. Para lograrlo, es necesario que los profesores se apropien de los conceptos de internacionalización integral y los apliquen en sus actividades académicas.

Las interacciones entre los participantes se dan mediante encuentros virtuales periódicos, en donde se comparten las experiencias institucionales de clases espejo. Los contenidos de las presentaciones se organizan en tres categorías: 1) planeación de las actividades interinstitucionales e internacionales, 2) interacción mediante una plataforma tecnológica conjunta y 3) tareas de evaluación y seguimiento.

## Resultados de la comunidad de apoyo

La implementación de la práctica inició con un webinar denominado “Estrategias para la internacionalización del currículo”, con explicación teórica sobre sus diferentes estrategias, incluyendo las distintas formas de colaboraciones internacionales en línea. Posteriormente, se realizó una sesión de *networking* para identificar a los aliados estratégicos, nacionales e internacionales, incluyendo las redes y asociaciones, como la Red Colombiana de Internacionalización y la Red de Instituciones de Educación Superior Ecuador-Colombia (REDEC).

En la comunidad de apoyo participa un total de 32 IES de ocho países: Colombia, Ecuador, México, Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Cuba, y durante 2020 se realizaron en total 20 encuentros virtuales. De las actividades ha derivado otro tipo de colaboraciones, como webinarios (tres), tertulias académicas (tres), talleres internacionales (tres), encuentros *peer-to-peer* (diez) y capacitaciones (una, en Sistemas Digitales en Educación) (Dukova, 2020b).

Se han implementado algunas sesiones *peer-to-peer* con diferentes aliados internacionales de la ETITC, por ejemplo: la Universidad Nacional de La Rioja en la iniciativa Circuito Global de Fundación Universitaria Agustiniiana; la LCI Bogotá en el webinar “Desafíos Ante la REDEC 2020”, en colaboración con los institutos tecnológicos superiores Central Técnico y Luis Napoleón Dillón, en Ecuador; el Instituto Federal Fluminense (IFF), Brasil, en el encuentro de la Red de Bilingüismo del Meta (REDBIME); el experto Osbaldo Saucedo de Paraguay en el *Summer School* de UNIMINUTO, entre otros.

La iniciativa ha recibido dos reconocimientos nacionales como buena práctica en la categoría “Internacionalización del currículo” en la convocatoria de Global Engagement de la Universidad Antonio Nariño, y como experiencia exitosa de colaboración interinstitucional en el concurso del Laboratorio de Innovación Educativa para la Educación Superior Co-Lab del MEN. Una síntesis de los resultados ha sido publicada en el repositorio de buenas prácticas del portal Colombia Aprende (2021).

## Beneficiarios de la práctica

Se identifican dos tipos de beneficiados por la iniciativa: directos e indirectos. Los primeros son los participantes en los encuentros, gestores

de internacionalización, coordinadores académicos, docentes e investigadores, quienes desarrollan sus capacidades individuales e institucionales a través del conocimiento y la transferencia de buenas prácticas de los demás. Los segundos son: 1) estudiantes y egresados, por medio del desarrollo de competencias interculturales e internacionales; 2) oficinas de planeación, para las tareas de formulación del plan de necesidades y planes de acción; 3) encargados de desarrollo curricular, por las propuestas emergentes de rediseños curriculares, titulaciones dobles y conjuntas, y 4) vicerrectoría o coordinación de investigación, por las posibilidades de formulación de proyectos conjuntos para la investigación educativa. Se pueden dar tanto a nivel de enseñanza, aprendizaje y evaluación, como a nivel de desarrollo curricular y políticas institucionales.

Para que la actividad de clase espejo sea empleada como un mecanismo para el desarrollo de competencias interculturales, es necesario que los participantes realicen la planeación académica, objetivos de formación y resultados de aprendizaje a la luz de un modelo formal para la formación de ciudadanos globales. Por esta razón, se han llevado a cabo cuatro encuentros virtuales institucionales, cuyo objetivo es capacitar a los gestores de internacionalización y los académicos en los conceptos de leC, entre ellos, la sensibilidad intercultural y el encuentro cultural como escenario de interacción.

### **Sostenibilidad y replicabilidad en otros contextos**

Se posibilita la sostenibilidad de la iniciativa de comunidad de apoyo para clases espejo por los siguientes logros sistematizados durante su implementación en el año 2020:

1. Apropiación de los conceptos de la internacionalización integral, desde “tarea de gestión de relaciones externas” hasta la IdC, leC y el desarrollo de competencias interculturales de los docentes.
2. Entendimiento institucional de los aspectos de competencias interculturales internacionales dentro de una cultura organizacional de internacionalización integral.
3. No requiere alta inversión financiera; se optimiza y aprovecha la capacidad física y digital ya instalada.

4. Vinculación de tiempos para el desarrollo de las actividades al plan de trabajo de los docentes y coordinadores. Por tanto, se obtienen resultados cuantitativos y se cumple con los indicadores de gestión académica y administrativa.

La iniciativa se puede implementar con facilidad en cualquier contexto porque entrega una metodología para el relacionamiento externo de los docentes, en especial para el conocimiento de las buenas prácticas y experiencias exitosas de sus colegas. Para el desarrollo de capacidades institucionales, se contribuye de manera significativa a la IdC y las innovaciones pedagógicas, mediadas por TIC, y para el desarrollo de las competencias interculturales.

## Conclusiones

La internacionalización ha logrado consolidarse en los últimos treinta años como un imperativo para las IES por su contribución al fortalecimiento de la calidad académica y como mecanismo para la formación de ciudadanos globales. Se concibe como una tarea transversal a sus funciones y misión.

Es claro que, a pesar de su creciente aceptación, existe una comprensión de la internacionalización principalmente como movilidad académica, que limita el impacto a un número reducido de personas. No obstante, la evolución propia del concepto y su implementación han permitido apropiarse de estrategias innovadoras e incluyentes ligadas a la internacionalización integral, la IeC y la IdC. Estas tres aproximaciones de internacionalización en la educación superior tienen una conexión importante con la apuesta realizada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2015 para favorecer la construcción de una ciudadanía global.

La capacidad de impactar a más personas y generar una transformación desde el aula crea un ecosistema en que la internacionalización permite el desarrollo de competencias y habilidades claves en un mundo cada vez más globalizado y con mayores desafíos para sus ciudadanos. Aquí se debe entender la necesidad de alianzas estratégicas que fortalezcan el capital relacional y favorezcan el intercambio de conocimiento, con miras a la consolidación de comunidades de aprendizaje.

En relación a la internacionalización en Colombia, vale la pena reconocer el importante papel de las entidades de gobierno, quienes a partir de la normatividad la han convertido en eje fundamental de la calidad académica. Se resalta el rol de la acreditación en este proceso. Ya son más de ocho años desde la incorporación de la internacionalización como factor de calidad, que se refuerza con el Decreto 1330 de 2019, el cual integra aspectos relevantes de la internacionalización, particularmente en la leC, dentro de las condiciones mínimas de calidad para la creación de programas académicos.

La emergencia sanitaria mundial de 2020 por la COVID-19 obligó a las IES a frenar en seco los procesos de movilidad presencial física y reconfigurar sus planes de acción para la internacionalización. Los mecanismos para la leC surgieron como alternativa para dar continuidad a aquellas actividades que buscan el desarrollo de competencias globales mediante interacciones culturales.

En este contexto se constituye y consolida la comunidad de apoyo para las clases espejo como un escenario de intercambio de experiencias de programas e instituciones que dan cuenta de cómo este tipo de actividades académicas posibilitan las competencias globales. Las tareas de planeación, implementación, seguimiento y evaluación de las clases espejo como mecanismo de interacción académica, permiten el desarrollo de capacidades institucionales y de trabajo en red para la educación internacional.

Las capacidades institucionales para el trabajo interdisciplinario, interinstitucional e internacional —la estrategia de las tres “I”— son las que buscan los organismos internacionales como condición inicial para los proyectos de cooperación, la movilidad académica e investigativa, y las convocatorias para consecución de recursos. Las interacciones académicas se consideran además un mecanismo para la operatividad de los convenios de cooperación existentes, la participación en redes y asociaciones, y la colaboración interinstitucional.

## Referencias

- Acuña, L.A. (2018). La internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES*, 35-49.
- Areandina. (2016). *Plan estratégico de desarrollo 2016-2020*. [https://www.areandina.edu.co/sites/default/files/cartilla\\_plan\\_estrategico\\_v3.pdf](https://www.areandina.edu.co/sites/default/files/cartilla_plan_estrategico_v3.pdf)
- Areandina. (2019). *Delta 20-24*. <https://www.areandina.edu.co/sites/default/files/plan-delta-2024.pdf>
- Barrera, C.S. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Via Iuris*, 98-11.
- Beelen, J. y Jones, E. (2015). Defining 'internationalisation at home'. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20151202144353164>
- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B. y Drobner, A. (2020). *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES): concept, current research and examples of good practice*. Bonn: DAAD.
- Colombia Aprende. (2021). *Comunidad de apoyo para clases espejo*. <https://colab.colombiaaprende.edu.co/experiencias/comunidad-de-apoyo-para-clases-espejo/>
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- de Wit, H., Howard, L. y Egron-Polak, E. (2015). *Internasionalisation of higher education. Study request by the European Parliament*. European Union.
- de Wit, H., Rumbley, L., Craciun, D., Mihut, G. y Woldegiyorgis, A. (2019). International Mapping of National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans (NTEISPs). *CIHE Perspectives*.
- Gacel-Ávila, J. (2017). Ciudadanía global: concepto emergente y polémico. *Educación superior y sociedad*, 39-64.
- Hernández-Dukova, D. (14 de septiembre de 2020). *Undécimo encuentro virtual*. [Archivo de video]. <https://youtu.be/LGRHj02Pe3l>
- Hernández-Dukova, D. (25 de octubre de 2020). *17-o Encuentro Virtual CACE*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=gMm6OSg3q4U>
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization. From concept to action*. Association of international educators, NAFSA.



- Knight, J. (1999). *A time of turbulence and transformation for internationalization*. CBIE Research No. 14. Canadian Bureau for International Education (CBIE)/Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI).
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2019*. Secretaría General Técnica.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Sustainable development goals*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/>
- Prieto, L. y Jiménez, C. (2012). *La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: retos y compromisos*, primera edición. Pontificia Universidad Javeriana.
- Reimers, F.M. (2020). *Educating students to improve the world*. Springer Open.
- Robson, S. (2017). Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Revista Educacao*, 368-374.
- Téllez, F. y Romero, D. (2013). *Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación*. SECAB-Publicaciones.
- Valdés M. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Revista Telos*, 21(3), 759



## 8. En búsqueda del potencial transformador de la internacionalización del currículo: un estudio de caso en Hong Kong\*

---

Tracy X. P. Zou

### Resumen

Es comúnmente aceptado que la internacionalización del currículo (IdC) tiene el potencial para transformar los enfoques del diseño curricular y la enseñanza en el aula, lo cual terminará mejorando la calidad de la educación. No obstante, este potencial transformador sigue sin realizarse. Muchos de los académicos —agentes de cambio fundamentales de la IdC— todavía ven su desarrollo como algo simbólico y vacío. Este caso práctico describe el impacto de una iniciativa de formación profesional interinstitucional a larga escala en Hong Kong para las perspectivas académicas y las prácticas de la IdC. Se llevaron a cabo 25 entrevistas semiestructuradas con académicos, antes y después de la iniciativa. Se revisó la documentación relacionada a proyectos piloto realizados por 15 académicos. Los resultados mostraron el potencial transformativo de este tipo de actividad en cuatro áreas específicas de la IdC, así como un movimiento hacia un entendimiento de la IdC más integrado y orientado al aprendizaje. Los descubrimientos incluyen la importancia del diseño del desarrollo profesional que problematiza intencionalmente y que desenvuelve el complejo concepto de la IdC, y que sitúa al discurso de la IdC en ámbitos sociales y políticos.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ■ aprendizaje transformador ■ comunidades de práctica ■ desarrollo educativo ■ perspectiva asiática ■ Hong Kong.

\* Texto original en inglés traducido al español.

## Abstract

*It is widely agreed that internationalisation of the curriculum (IoC) has the potential to transform approaches to curriculum design and classroom teaching, which will ultimately enhance the quality of education. However, this transformative potential remains unrealised. Many academics, who are key change agents in the IoC process, still perceive IoC as symbolic and empty. This case study describes the impact of a large-scale, cross-institutional professional development initiative in Hong Kong on academics' perspectives and practices of IoC. Semi-structured interviews before and after the initiative were conducted with 25 academics. Documentation related to pilot projects conducted by 15 academics were also reviewed. The findings showed the transformative potential of this sort of activity in four specific areas of the IoC and movement towards a more integrated, learning-focused understanding of IoC. Learnings included the importance of professional development design that intentionally problematizes and unpacks the complex concept of IoC and situates the discourse of IoC within both societal and political environments.*

**Keywords:** *internationalisation of the curriculum* ▪ *transformative learning* ▪ *communities of practice* ▪ *educational development* ▪ *Asian perspective* ▪ *Hong Kong*.

## Introducción

La internacionalización del currículo (IdC) se encuentra en los planes a futuro de muchas universidades alrededor del mundo como un elemento importante para su estrategia de internacionalización (IAU, 2019). La definición de Leask (2015) de la IdC como la "incorporación de las dimensiones internacionales, interculturales y/o globales al contenido curricular, así como los resultados del aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo del programa" (p. 9) posiciona al aprendizaje del estudiante como el objetivo principal del proceso que debe ocurrir tanto en las actividades descritas como en las no descritas dentro del currículo. Robson (2011) remarca el potencial transformativo de la IdC por su capacidad de abarcar a todos los estudiantes, sin importar su trasfondo en su institución académica de origen, y a prepararlos para los aspectos laborales y cotidianos de esta red

global en incremento. Jones y Killick (2013) sugieren que la IdC, cuando es bien realizada, puede permitir encuentros serios en dimensiones multiculturales dentro del aula de clases y los campus. Esto tiene el potencial de ampliar las zonas de confort culturales de los estudiantes gracias a la confrontación de suposiciones y de paradigmas, lo cual puede llevar a un aprendizaje transformador tanto para los docentes como para los estudiantes.

Sin embargo, este potencial transformador no se ha alcanzado en muchas instituciones. Un obstáculo importante sucede cuando la IdC no se explica o no se comunica de manera adecuada a los docentes, lo cual causa confusión con respecto a lo que el concepto significa realmente en los términos del currículo actual y en las prácticas dentro del aula de clases (Green y Whitsed, 2012). Con base en una encuesta de una universidad británica, Schartner y Cho (2017) descubrieron que muchos docentes y estudiantes aún percibían a la IdC y a la internacionalización en casa (IeC) como simbólicas y vacías, y que prevalecía una conceptualización de la internacionalización centrada en la movilización. Otra barrera es el enfoque excesivo en el argumento basado en competencias, que prioriza el desarrollo de la comunicación intercultural y otras habilidades para la empleabilidad, mientras que la disposición crítica del pensar, el actuar y el reflexionar se ve menospreciada (Vishwanath y Mummery, 2019). Zou *et al.* (2020a) estudiaron los conceptos que los maestros de universidad de Hong Kong tenían y notaron la necesidad de cambiar el desarrollo basado en competencias a uno centrado en su valor para que la IdC alcance su potencial transformador.

Este trabajo adoptó un enfoque de estudio de caso práctico para investigar una iniciativa de formación profesional interinstitucional destinada a acercar a los docentes de universidad a la IdC con una prospectiva transformadora. Esta iniciativa de tres años y medio fue financiada por el Gobierno de Hong Kong a través del Comité de Subsidios para las Universidades, un asesor profesional gubernamental para el financiamiento y el desarrollo del sector de la educación superior en la región. El proyecto se completó en diciembre de 2020, siendo su último año de planeación uno de influencia mundial por la pandemia que cambió significativamente el panorama de la educación superior a nivel mundial, en especial de los paradigmas de internacionalización basados en la movilización física

de estudiantes y de docentes. Los resultados mostraron cambios en las percepciones y en las prácticas de los académicos alrededor de diversos conceptos claves de la IdC, incluyendo, por ejemplo, un distanciamiento del enfoque de la movilidad para prestar más atención al aprendizaje en el diseño curricular. Se encontraron varias condiciones asociadas a estos cambios. Primera, un mensaje claro y consistente de lo que significa la IdC. Segunda, una integración teórica y práctica aterrizada en el contexto disciplinario. Tercera, un proceso de desarrollo profesional colectivo y co-constructivo. Y cuarta, las consideraciones de los contextos institucionales y sociales como parte del proceso.

## **Estudio de caso de una iniciativa interinstitucional**

### **Contexto del caso**

La internacionalización en las universidades de Hong Kong se asocia con la ambición de la ciudad por servir como un centro educacional de toda Asia. El Gobierno local ha declarado que la internacionalización debería incrementar la relevancia de la educación superior en Hong Kong a nivel mundial al desarrollar las competencias internacionales e interculturales de los estudiantes, así como al atraer, desarrollar y retener talentos extranjeros (Comité de Subsidios para las Universidades [UGC], 2017). Otra característica de la internacionalización de Hong Kong es que involucra un compromiso con China continental (UGC, 2010). Hong Kong fue gobernada por Gran Bretaña desde 1841 hasta 1997, y regresó a la China continental en ese mismo año bajo un arreglo de “un país, dos sistemas”. Esta historia tiene un impacto significativo en la IdC de Hong Kong: su sistema de educación, diseño curricular y prácticas académicas siempre han tenido una influencia occidental, por ejemplo, al usar el inglés como idioma de impartición y al adoptar el currículo de Gran Bretaña, de los Estados Unidos y de Australia. En años recientes, la influencia del Gobierno de China continental en la educación superior de Hong Kong se ha incrementado como un resultado de las colaboraciones estrechas entre Hong Kong y China continental. Lo (2018) señala que las tensiones se encuentran a la alza entre las dimensiones locales y no locales de los ciudadanos de Hong Kong, quienes desafían las políticas del Gobierno que

reciben a estudiantes foráneos en sus sistemas de educación superior, incluyendo a aquellos de China continental.

### **Un enfoque de estudio de caso**

Este estudio adoptó el enfoque de estudio de caso (Merriam, 1998) para examinar cómo una iniciativa interinstitucional financiada por el Gobierno (de aquí en adelante CoP-ITL, haciendo referencia a las siglas en inglés de la Comunidad de Práctica para la Internacionalización de la Enseñanza y el Aprendizaje) desarrolló la capacidad de los académicos para la IdC y, en particular, para observar de qué manera se promovía y se recibía una prospección transformadora de ésta. Dicho enfoque se consideró el adecuado ya que el fenómeno en cuestión involucra un número de eventos relacionados y múltiples factores que necesitan ser estudiados de una manera holística, como un todo (cf. Merriam, 1998). Aunado a ello, se eligió por una doble partida: 1) es uno de los proyectos más grandes para el desarrollo de la capacidad académica para la IdC de los últimos años en Hong Kong, involucrando a tres instituciones y una gran cantidad financiada (3.6 millones de dólares de Hong Kong: ~464 mil dólares americanos); 2) es una de las pocas iniciativas de formación profesional de los últimos años en Hong Kong que se enfocan específicamente en la IdC.

La unidad de análisis es la iniciativa misma, la cual fue financiada por un esquema gubernamental orientado a la enseñanza y al aprendizaje desde 2016 hasta 2019. El alcance del caso involucró todos los eventos, actividades y la coordinación de seis desarrolladores de sistemas de aprendizaje, dos de los cuales se ubicaban en una institución. Un estudio autoetnográfico colaborativo, publicado en otro medio, se enfocó en revelar cómo los seis desarrolladores equilibraron sus actividades en diversas áreas (dominio, comunidad, práctica) para cultivar a la comunidad (Zou *et al.*, 2020b). El estudio de caso que aquí se reporta tuvo un enfoque diferente, particularmente para investigar cómo es que una CoP-ITL específica facilitó el potencial transformador de la IdC, y de qué maneras ocurrió dicha transformación. En otras palabras, este estudio se enfocó en el impacto que una CoP-ITL tiene en las percepciones y prácticas académicas de la IdC, mientras que el estudio de Zou *et al.* (2020b) exploró el diseño y el proceso de la iniciativa.

## Diseño de la CoP-ITL

Con un enfoque específico de comunidad de práctica basado en Wenger *et al.* (2002) para diseñar una CoP-ITL, creamos el dominio tomando en cuenta el amplio concepto de la IdC, conformando a la comunidad con académicos de tres instituciones involucradas en el proyecto a quienes la exploración de nuevos enfoques para la IdC les apasiona. La práctica fue definida como los enfoques y las prácticas de la IdC fueron desarrollados, compartidos y administrados en la comunidad. Los seis desarrolladores involucrados fungieron como mediadores y brindaron una plataforma para conectar a la gente de diferentes disciplinas e instituciones para discutir y compartir sus prácticas. Una tarea clave fue la de definir el complejo significado de la IdC, intentando cambiar su enfoque centrado en la movilidad académica por uno orientado al aprendizaje, trasladando la teoría de la IdC a las prácticas de enseñanza de la disciplina en cuestión. Para lograr esto, identificamos a los académicos que ya tuvieran una noción previa de la IdC y los entrevistamos individualmente para descubrir sus prácticas y sus reflexiones al respecto. Un ejemplo del caso fue creado colaborativamente a través de nuestras discusiones durante las entrevistas y validado por los entrevistados. Estos ejemplos de casos fueron compilados para convertirlos en los recursos de la comunidad para diferentes aspectos de la IdC. En total, ochenta ejemplos de casos fueron compilados a lo largo del proyecto entero.

Mientras trabajábamos con este objetivo en mente, organizamos actividades regulares (eventos de opinión, talleres, simposios y conferencias) para discutir varios aspectos de la IdC, los retos emergentes y las oportunidades. Es importante remarcar que tomamos todas las acciones apropiadas para responder a los disturbios sociales de 2019 y a la pandemia mundial de 2020 al incorporarlos dentro de nuestros diseños para los eventos y nuestras discusiones. Por ejemplo, exploramos las posibilidades de una enseñanza virtual colaborativa interinstitucional que cruzara fronteras cuando la pandemia volviera imposible el intercambio y el estudio en el extranjero.

En 2018, lanzamos un esquema de proyecto piloto para que los académicos exploraran la IdC en sus propios cursos y programas. Esto requirió una aplicación bastante detallada, la cual fue revisada rigurosamente por expertos y por compañeros. Cada proyecto piloto fue completado en el



lapso de un año o un año y medio, y tuvo un valor aproximado de 100 mil dólares de Hong Kong (~12 900 dólares americanos). Esta cantidad considerable fue aportada a los miembros de la CoP-ITL de acuerdo con la calidad de su propuesta. Doce proyectos piloto fueron completados en 2020 y sus resultados fueron consolidados y reportados en una conferencia internacional organizada por los mediadores. Todas las actividades fueron ofrecidas sin costo alguno y la participación fue completamente voluntaria. Para ser miembro sólo se requirió suscribirse a nuestros recursos en línea para la enseñanza y el aprendizaje. Al término del 2020, 122 miembros académicos se unieron a la CoP-ITL. Adicionalmente, las actualizaciones del desarrollo de la IdC en la CoP-ITL se comunicaron de manera regular entre el equipo del proyecto y los miembros suscritos.

### **Recolección de datos**

Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas y de un análisis documental. Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo con 25 académicos asociados a la CoP-ITL previo al establecimiento de la iniciativa (referenciadas como *entrevistas previas*) y posterior a su finalización (referenciadas como *entrevistas posteriores*). El propósito de estas entrevistas fue el de identificar si había algún cambio en las percepciones y en las prácticas de la IdC y, de ser el caso, cuál era y qué lo había ocasionado. El análisis documental involucró el análisis de la documentación relacionada a los documentos de los doce proyectos piloto, incluyendo las propuestas originales, las presentaciones (de PowerPoint, por ejemplo) relacionadas a cada proyecto y los reportes del proyecto final.

### **Análisis de datos**

Los datos de las entrevistas previas y posteriores fueron puestos con sus pares según la identidad de cada entrevistado. Se aplicaron códigos abiertos en pequeños segmentos de los datos y se adoptó un método comparativo constante inspirado en el muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967). Esto nos permitió examinar si hubo cambios en las percepciones y las prácticas de la IdC de un mismo entrevistado. Cuando se notaba un cambio, se le prestaba atención así como a los eventos o incidentes relacionados a éste, según la perspectiva del entrevistado. En el análisis documental se examinaron los documentos asociados con los doce

proyectos piloto, incluyendo la propuesta inicial, los archivos de presentación de PowerPoint de mitad del periodo y los reportes del proyecto final. Por cada proyecto, examinamos si existían cambios en los enfoques o las prácticas de la IdC en comparación a cómo se describían en los documentos. También estudiamos la evidencia y mostramos el impacto que el proyecto piloto tuvo en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, las cuales se encontraban en los reportes del proyecto final.

## **Resultados**

Gracias al análisis de las entrevistas previas y posteriores, así como a los documentos del proyecto piloto, encontramos cambios en las percepciones y las prácticas de la IdC en cuatro áreas. Estos cambios demuestran su potencial transformador. Asimismo, se identificaron diversos factores asociados con el diseño y la implementación de la CoP-ITL, los cuales fueron propicios para iniciar dichos cambios. En los siguientes apartados se presentan los cambios y se discute aquello que los facilitó, según la perspectiva de los entrevistados.

### **De una tarea independiente a una perspectiva de diseño curricular**

Uno de los cambios descubiertos en las concepciones de los académicos fue el transformar la visión de la IdC, de una tarea independiente a una perspectiva de diseño curricular. En entrevistas previas, un poco más de la mitad de los participantes entendía la IdC como una tarea descrita como algo añadido al diseño curricular o al programa de enseñanza requerido por la universidad. Por ejemplo: "Ahora necesitamos internacionalización. Supongo que tenemos que incorporar aspectos internacionales a la enseñanza, tomando una perspectiva global" (Steven, Medicina, entrevista previa). En la entrevista posterior, el mismo participante remarcó que la IdC es "básicamente un principio para fundamentar el currículo y la enseñanza. De esta manera se refleja de manera natural en cada aspecto" (Steven, Medicina, entrevista posterior). Sin embargo, cabe mencionar que este cambio deseado sólo fue evidente en aproximadamente un cuarto del número total de entrevistados. Algunos participantes ya habían percibido un entendimiento más sofisticado de la IdC al principio y no mostraron un pensamiento más crítico en sus entrevistas posteriores a excepción de añadir algunos aspectos más prácticos con

respecto a cómo se implementaron algunos de los conceptos en sus diseños curriculares y en sus actividades de enseñanza.

### **De un enfoque de movilidad a uno centrado en el aprendizaje**

Tanto los datos de las entrevistas como el análisis documental mostraron el cambio de un enfoque de movilidad a uno centrado en el aprendizaje comprendido por los académicos asociados con la CoP-ITL. En la entrevista previa, las experiencias de aprendizaje —como enviar estudiantes al extranjero— eran vistas como un enfoque significativo de la IdC en el contexto de Hong Kong. Por el contrario, las entrevistas posteriores mostraron un entendimiento mucho más preciso de la relación de tales conceptos de estudio en el extranjero, la IdC y el desarrollo de las competencias interculturales de los estudiantes y de su estatus de ciudadanos del mundo. Por ejemplo, Jill, una maestra de Ciencias que se enfoca ampliamente en facilitar a los estudiantes una comprensión de los problemas ambientales a través del aprendizaje en el extranjero, transformó su enfoque para involucrar la reflexión crítica de manera cuidadosa en el proceso de aprendizaje:

Después de unirme a la CoP-ITL, integré más sesiones de reflexión... Una vez que los estudiantes lograban un objetivo, los invitaba a reflexionar con respecto a sus opiniones que tenían en relación a estos problemas, por ejemplo, sobre el manejo de residuos, y si es que estas opiniones habían cambiado como resultado de las experiencias de aprendizaje en el extranjero. Después de regresar a Hong Kong, les pedía pensar en cómo su aprendizaje fuera de Hong Kong podía crear un impacto con respecto al manejo de residuos en la comunidad local. (Jill, Ciencias, entrevista posterior).

De acuerdo con los entrevistados, fueron los múltiples eventos que organizamos los que aclararon el rol de la movilidad en el proceso de la IdC. La mayoría de los entrevistados se vio impresionada por los enfoques de la IdC compartidos por algunos colegas que integraron la movilidad en el currículo de manera que detonara una reflexión más crítica y profunda en las dimensiones locales y no locales. Los comentarios de los expertos internacionales fueron citados como un factor que retaron la visión tradicional enfocada en la movilidad de la IdC.

El cambio de perspectiva, que pasó de ser una enfocada en la movilidad a una centrada en el aprendizaje, también fue evidente en los documentos del proyecto piloto. Las propuestas iniciales de varios proyectos detallaban los viajes que los estudiantes harían a lo largo del proyecto sin tener que especificar cómo éstos contribuirían a su aprendizaje, mientras que los reportes finales remarcaron de manera crítica aquello que los viajes podrían y no podrían hacer. También proponían maneras para lograr los mismos resultados de aprendizaje en el futuro a través de un currículo “en casa” sin necesitar que los estudiantes realicen ningún viaje físico.

Hay que notar que el cambio del enfoque de la IdC en la institución sede sin ningún viaje físico en las etapas posteriores del proyecto (el tercer año durante 2020) fue ocasionado principalmente por la pandemia global de COVID-19, la cual imposibilitó la movilidad académica tanto de estudiantes como de personal. Como mostraron las entrevistas posteriores, aunque la CoP-ITL apoyó en la capacitación de los miembros del cuerpo de docentes para lidiar con la disrupción de la pandemia, no podemos declarar que sólo esto haya iniciado dicho cambio.

### **De aprender prácticas internacionales a integrar las dimensiones locales y no locales**

Otro cambio observado fue el de ir de aprender prácticas internacionales a integrar las dimensiones locales y no locales. Éste fue encontrado en la mayoría de las duplas de entrevistas, previas y posteriores. En las entrevistas previas, 84% de los entrevistados se enfocaba en traer perspectivas internacionales e interculturales al diseño curricular o a las prácticas de enseñanza, mientras que sólo una minoría mencionó las prácticas locales. Incluso entre las perspectivas locales mencionadas, la mayoría las describía desde una panóptica en la que éstas no debían ser menospreciadas o pasadas por alto en el proceso de la IdC. En las entrevistas posteriores, una perspectiva mucho más crítica fue notada en alrededor del 40% de los entrevistados, quienes hablaban de navegar entre las dimensiones locales y no locales. La siguiente cita se muestra como ejemplo:

No me había percatado antes pero ahora creo que la internacionalización va de la mano con lo local... Anteriormente mi departamento me pedía adoptar un estilo más americano en la enseñanza, pero no fue de provecho. Los

estudiantes no estaban contentos ni satisfechos. En estos años he intentado hacer más diagnósticos y ser consciente del lugar de proveniencia de los estudiantes, así como de sus estándares y sus puntos de vista, y tomar en cuenta todos éstos en nuestras discusiones y debates. (Lyla, Humanidades, entrevista posterior).

Muchos de estos entrevistados, quienes comenzaron a integrar dimensiones locales y no locales, remarcaron lo que aprendieron en varios eventos organizados por la CoP-ITL al decir que la internacionalización debe preservar los valores locales y las creencias, así como permitir a los estudiantes un entendimiento más profundo y más crítico de sí mismos y de su identidad local, regional y mundial (cf. Leask, 2015; Vinther y Slethang, 2013; Zou *et al.*, 2020a). De manera prevalente, también relacionaron su entendimiento de las dimensiones locales y no locales a las discusiones recurrentes llevadas a cabo en la CoP-ITL como una respuesta a los hechos ocurridos en Hong Kong. Por ejemplo, los eventos y los casos de ejemplo en los temas sobre “Cómo integrar dimensiones locales y globales” y “Protegiendo la ciudadanía mundial en los tiempos de la crisis de identidad” fueron mencionados por varios entrevistados quienes creyeron que dichas discusiones, las cuales aportaron una dimensión social crítica al discurso de la IdC en ese momento, habían sido de inspiración.

### **Introduciendo la medición del impacto de la IdC**

Finalmente, algunos de los participantes mostraron la intención de medir el impacto de la IdC al final de la intervención de desarrollo profesional. La medición o evaluación del impacto se mencionó raramente en las entrevistas previas o estaba muy poco diseñada en la propuesta de los documentos del proyecto piloto. Sin embargo, fue mencionada de manera más frecuente en las entrevistas posteriores y mucho más documentada en los reportes finales de los proyectos piloto. Por ejemplo, en la versión temprana de uno sobre el fortalecimiento de las competencias interculturales de los docentes practicantes, los académicos no incluyeron ningún tipo de medición o evaluación de las competencias globales. Después de varias sesiones de entrenamiento con los académicos, las discusiones comenzaron a enfocarse en cómo medir las competencias

interculturales y, finalmente, la herramienta de medición de Deardoff (2006) fue adoptada. El reporte final mostró que la herramienta de medición fue utilizada en conjunto con las reflexiones de los estudiantes con respecto a su rol dentro del aula de clases, así como a los problemas de desigualdad en las capacidades de los docentes.

Este tipo de reflexión no sólo se enfocó en la medición cuantitativa de una competencia, ya que involucró el uso crítico de una herramienta de medición que incluía el desarrollo de valores y actitudes con respecto a la desigualdad en el aula de clases. En los reportes finales, los enfoques comunes para la medición del impacto de la IdC incluían escalas cuantitativas (p. ej., ciudadanía mundial, competencias interculturales y los cambios en las maneras de pensar), así como medidas cualitativas (p. ej., diarios de reflexión de los estudiantes con respecto a su comprensión del tema desde una perspectiva local y una internacional).

## Discusión

Este caso de estudio identificó cambios en las percepciones y prácticas en cuatro aspectos del concepto de la IdC entre los académicos participantes en la iniciativa de formación profesional diseñada para desarrollar sus capacidades al internacionalizar el currículo. Cada una de las cuatro áreas de cambio fueron positivas en el sentido en que se alineaban con los argumentos descritos en la documentación de la IdC y respondían al mensaje global que se proponía en el desarrollo de la CoP-ITL a través de eventos, comunicaciones y recursos de aprendizaje. Este resultado positivo ha demostrado, hasta cierto punto, la efectividad de nuestro enfoque, ya que atendía lo que los académicos pensaban en términos de la IdC, lo cual es visto como esencial para una experiencia transformadora en cuanto al aprendizaje se refiere (Niehaus y Williams, 2016).

Otro descubrimiento importante fue que la IdC está estrechamente conectada con los ambientes sociales y políticos en evolución, y que al responder de una manera adecuada a sus problemas se juega un papel importante en cuanto a crear cambios positivos en las percepciones y las prácticas de los académicos sobre este concepto. A través de las cuatro dimensiones de cambio identificadas, la conexión con el entorno externo fue muy significativo en las áreas que en este documento llevan los nombres de “De un enfoque de movilidad a uno centrado en el aprendizaje”

y “De aprender prácticas internacionales a integrar las dimensiones locales y no locales”. Específicamente, la primera tuvo una relación estrecha con la pandemia global, mientras que la segunda se relacionó con los hechos que ocurrían dentro de Hong Kong. Descubrimos que no eran los factores externos los que detonaban el potencial transformador de la IdC, sino la incorporación intencionada y oportuna de estas perspectivas en los eventos y las discusiones de la CoP-ITL. Esto concuerda con los descubrimientos hechos en el material documental, los cuales muestran académicos comprometidos —agentes de cambio fundamentales del proceso de IdC— con un enfoque de investigación participativa, lo que permitirá un entendimiento más profundo y recurrente de la IdC (Whit-*sed* y Green, 2016).

También es importante destacar que, a pesar de que nuestro caso de estudio sólo involucró a 15 académicos en investigación participativa a lo largo de los 12 proyectos piloto, ellos fueron testigos de algunas experiencias de aprendizaje transformadoras. Una de las razones para que estos resultados positivos tuvieran lugar, de acuerdo con los descubrimientos hechos, fue que la CoP-ITL haya creado un entorno para la compartición de prácticas emergentes y así más académicos fueran testigos del impacto de la IdC a través de la participación de la comunidad en actividades de práctica.

No obstante, debemos ser críticos acerca de estos descubrimientos. La transformación para la IdC involucra una reforma radical al currículo y a los diseños pedagógicos (Hanson, 2010), pero nuestros hallazgos no incluyeron evidencia suficiente de reformas radicales entre la mayoría de los académicos asociados con la CoP-ITL, excepto en la de aquellos que habían completado proyectos piloto con varios resultados documentados en los reportes finales. Aunque muchas entrevistas posteriores incluían nuevas percepciones de la IdC que no estaban presentes en las entrevistas previas con los mismos individuos, no está claro hasta qué punto pueden ellos implementar las nuevas perspectivas en sus diseños curriculares y en las prácticas de enseñanza. En las entrevistas posteriores incorporamos una pregunta que forzaría a los entrevistados a especificar los programas y cursos exactos en los que hubieran experimentado un cambio gracias al aprendizaje dentro de la CoP-ITL. Sólo pocos entrevistados brindaron detalles relevantes, mientras que la mayoría admitió que

no había un cambio radical sino leves mejoras. Otro problema que no fue posible tratar fue la sustentabilidad de la transformación de las maneras de pensar y de las prácticas. Éstas tienen que ser abordadas por un proceso de seguimiento para investigar si es que las percepciones persisten.

### **Implicaciones para la práctica**

Nuestro estudio tiene implicaciones prácticas para quienes buscan desarrollar la capacidad de su *staff* académico para internacionalizar su currículo: problematizar y desarrollar el concepto de la IdC muy probablemente tendrá un impacto positivo en cómo los académicos la entienden. Cuando se encuentra en los propósitos formales de las instituciones, la IdC puede toparse con alguna resistencia por parte de los académicos, quienes la ven como una tarea que se les ha impuesto. De acuerdo con nuestros descubrimientos, es de utilidad conocer los puntos de tensión práctica y filosófica entre las políticas institucionales y su implementación, así como atraer activamente a los académicos a la discusión crítica con respecto a estos puntos. Este enfoque proactivo parece ser más efectivo que tratar de evitar las tensiones al sólo promover los aspectos positivos de la IdC. Otra implicación se asocia con la importancia de conectar el desarrollo de la IdC dentro de la institución con lo que sucede en la sociedad. La IdC no existe en un vacío. El conocimiento no es neutral ni objetivo, sino que abarca un contexto actual, posicional (Waldron, 2017). Es necesario situar el desarrollo de la IdC en entornos institucionales, sociales y políticos mucho más amplios. Finalmente, es importante admitir que el establecimiento y desarrollo de la CoP-ITL requirieron un apoyo de financiación, el cual se gastó mayormente en recursos humanos, incluyendo los servicios de un director de proyecto. Además, la financiación brindó un enfoque y una recompensa por comprometerse en la iniciativa.

### **Conclusión**

Este caso de estudio investigó el potencial transformador de un proyecto de formación profesional interinstitucional sobre el desarrollo de las capacidades académicas de la IdC. Se identificó el potencial transformador en cuatro aspectos de este concepto (es decir, la IdC como un principio de diseño curricular, un enfoque orientado al aprendizaje, la integración de las dimensiones locales y no locales, y la medición de su impacto).



Un descubrimiento significativo fue que problematizar y desarrollar dicho concepto tiene un impacto positivo en cómo los académicos se involucran en la IdC. Otro descubrimiento clave fue que las interacciones entre el discurso de la IdC dentro de la iniciativa de formación profesional y los entornos externos causaron en algunas ocasiones un diálogo crítico, implicando que la formación profesional de la IdC podría adoptar conversaciones recurrentes importantes, así como debates relevantes en la sociedad.

### **Agradecimientos**

Este estudio fue financiado por el Consejo para el Subsidio de Investigación (GRF-17609318) y el Comité de Subsidio para las Universidades (HKU14/T&L/16-19), HKSAR. Al autor le gustaría agradecer a la maestra Betty Leask por su retroalimentación constructiva y sugerencias durante las primeras versiones del manuscrito.

## Referencias

- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Green, W. y Whitsed, C. (2012). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 148-164.
- Hanson, L. (2010). Global citizenship, global health, and the internationalization of curriculum: A study of transformative potential. *Journal of Studies in International Education*, 14(1), 70-88.
- International Association of Universities. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally*. <https://www.iauau.net/IAU-releases-the-5th-Global-Survey-on-Internationalization-of-Higher-Education>
- Jones, E. y Killick, D. (2013). Graduate attributes and the internationalized curriculum embedding a global outlook in disciplinary learning outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165-182.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Lo, W.Y.W. (2018). After globalisation: A reconceptualisation of transnational higher education governance in Singapore and Hong Kong. *Higher Education Quarterly*, 72(1), 3-14.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Niehaus, E. y Williams, L. (2016). Faculty transformation in curriculum transformation: the role of faculty development in campus internationalization. *Innovative Higher Education*, 41, 59-74.
- Robson, S. (2011). Internationalization: A transformative agenda for higher education? *Teachers and Teaching*, 17(6), 619-630.
- Schartner, A. y Cho, Y. (2017). 'Empty signifiers' and 'dreamy ideals': perceptions of the 'international university' among higher education students and staff at a British university. *Higher Education*, 74, 455-472.

- University Grants Committee. (2010). *Aspirations for the higher education system in Hong Kong – Report of the University Grants Committee*. <https://www.ugc.edu.hk/eng/ugc/about/publications/report/her2010/her2010.html>
- University Grants Committee. (2017). *Internationalisation and Engagement with Mainland China*. [http://www.ugc.edu.hk/eng/ugc/activity/internationalisation\\_with\\_china.html/](http://www.ugc.edu.hk/eng/ugc/activity/internationalisation_with_china.html/)
- Vinther, J. y Slethaug, G. (2013). The influence of internationalisation and national identity on teaching and assessments in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(7), 797-808.
- Vishwanath, T.P. y Mummery, J. (2019). Reflecting critically on the critical disposition within Internationalisation of the Curriculum (IdC): The developmental journey of a curriculum design team. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 354-368.
- Waldron, R. (2017). Positionality and reflexive interaction: A critical internationalist cultural studies approach to intercultural collaboration. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 12-19.
- Wenger, E., McDermott, R.A. y Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Whitsed, C. y Green, W. (2016). Lessons from Star Trek: Engaging academic staff in the internationalisation of the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 286-298.
- Zou, T.X.P., Chu, B., Law, L., Lin, V., Ko, T., Yu, M. y Mok, P. (2020a). University teachers' conceptions of internationalisation of the curriculum: A phenomenographic study. *Higher Education*, 80, 1-20.
- Zou, T.X.P., Law, L., Chu, B., Lin, V., Ko, T. y Lai, N. (2020b). Developing academics' capacity for internationalising the curriculum: A collaborative autoethnography of a cross-institutional project. *Journal of Studies in International Education*. Online advance publication. doi:10.1177/1028315320976040



# B

Parte

Casos de internacionalización  
del currículo en escuelas  
o programas educativos



## 9. Estudio de caso en apoyo de la internacionalización del currículo y el fomento de las capacidades interculturales en una escuela de Educación canadiense\*

---

Colleen Kawalilak  
Muhammad Adil Arshad

### Resumen

En este capítulo, los autores describen un caso sobre el proceso de una escuela de Educación en una universidad canadiense que se comprometió a fomentar la internacionalización del plan de estudios y las capacidades interculturales de los estudiantes, el profesorado y el personal académico y administrativo. Se describirán los logros obtenidos por las buenas prácticas en relación a las iniciativas transnacionales y de internacionalización en casa, así como los desafíos y tensiones experimentados a lo largo del proceso, los cuales también proporcionaron oportunidades de crecimiento y aprendizaje. El ímpetu positivo en dicha escuela contribuye a la fortificación del trabajo de la última década para conectar con las comunidades locales y establecer asociaciones internacionales e interculturales para el aprendizaje, investigación y servicio. Continuar con la construcción de este trabajo requiere altos niveles de ambición y energía, y la comprensión de que la internacionalización del currículo y el fomento a las capacidades interculturales es un proceso largo que requiere compromiso y que, con frecuencia, no va en línea recta.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ■ internacionalización en casa ■ educación superior ■ aprendizaje de adultos ■ capacidades interculturales.

\* Texto original en inglés traducido al español.

## Abstract

*In this chapter, the authors describe a ‘case’— the journey of a school of Education in a Canadian university committed to advancing internationalisation of the curriculum and the intercultural capacities of students, faculty, professional staff, and administrators. Successes supported by good practices pertaining to transnational and internationalisation at home initiatives are cited and described. Additionally, tensions and challenges experienced along the way also provided opportunities for growth and learning. The positive momentum in the School contributes to building on the work that has been done in the last decade to connect with local school communities and to establish international and intercultural partnerships in teaching, research and service. Continuing to build on this work in the School entails high levels of ambition, energy, and understanding that internationalisation of the curriculum and advancing intercultural capacities is a long and often non-linear process that requires a long term commitment.*

**Keywords:** *internationalisation of the curriculum ■ internationalisation at home ■ higher education ■ adult learning ■ intercultural capacities.*

## Introducción

La internacionalización del currículo (IdC) y el desarrollo de las competencias interculturales transversales en los estudiantes son prioridades a las que a menudo se hace referencia en las estrategias generales y los programas educativos del profesorado en universidades canadienses. Aunque estos términos han sido citados por muchos, es importante reconocer que la IdC y la competencia intercultural transversal son conceptos complejos y debatibles. Las interpretaciones de éstos son influenciadas por las perspectivas culturales de aquellos que las interpretan (Williams, 2013), lo que significa que nunca podrán ser culturalmente neutrales en su totalidad. Además, esforzarse por encontrar definiciones y aproximaciones universales sería lo opuesto a reconocer los desafíos y oportunidades en relación a la diversidad que reside *dentro* y *a lo largo* de las culturas y contextos.

Con esto en mente, la Escuela de Educación Werklund (EEW) en la Universidad de Calgary (UCalgary), Canadá, ha participado en pláticas



interculturales críticas acerca del significado de la internacionalización y su relación con el desarrollo de las competencias interculturales transversales de los estudiantes y del personal académico. Este trabajo continuo ha significado que, en los últimos años, la Escuela ha podido mantener pláticas profundas y productivas en relación a la agenda para el avance de la internacionalización y las competencias interculturales transversales. En este capítulo identificamos lo que creemos que son las buenas prácticas, las tensiones y desafíos que se experimentaron para lograrlas, y las oportunidades que encontramos para conseguir que avance esta lista de pendientes en nuestra Escuela para los próximos años.

La discusión se presentará como un estudio de caso, el de la EEW, comparando los intentos anteriores, las iniciativas actuales y las aspiraciones a futuro concernientes al fomento de la IdC y las competencias internacionales transversales de los estudiantes, profesorado y del personal académico y administrativo dentro de la Escuela.

## Descripción del caso de la EEW

### **Universidad de Calgary (UCalgary), Canadá**

Canadá es visto como uno de los países más diversos del mundo, con una sociedad multicultural próspera. Reconociendo su heterogeneidad, muchas universidades canadienses actualmente incorporan metas de internacionalización en sus programas académicos y estrategias que se extienden más allá del reclutamiento de estudiantes internacionales y el desarrollo de programas de estudio en el extranjero. Particularmente, las aspiraciones para promover la internacionalización a menudo incluyen el fomento a la comunicación intercultural, la internacionalización del plan de estudios y las competencias interculturales.

La UCalgary ha establecido un gran compromiso para promover la internacionalización y la participación internacional. Fundada en 1966, siendo una universidad de investigación intensiva ubicada en la provincia de Alberta, en el oeste de Canadá, se posiciona en el lugar número seis de las 50 de las universidades de investigación más importantes. Con más de 33 mil estudiantes (más de 26 mil de pregrado y más de seis mil de posgrado), la universidad permanece conectada con aproximadamente 191 mil alumnos que viven en contextos y culturas locales, nacionales e

internacionales. La UCalgary ofrece más de 250 programas, y ha desarrollado planes muy bien estructurados (estrategias) como Salud Mental, Educación Indígena, Sustentabilidad y Participación Internacional. Todas las estrategias se desarrollaron en colaboración y con el asesoramiento de los miembros de la comunidad del campus y personas y organizaciones fuera de la universidad.

En particular, el Programa de Participación Internacional (2020-2025) se fundamenta en el éxito de una previa estrategia internacional, y se concentra en tres metas globales: 1) aumentar la diversidad de la comunidad del campus; 2) mejorar la capacidad internacional e intercultural dentro de las comunidades del campus, y 3) reforzar la colaboración internacional. La UCalgary reconoce que los estudiantes “aportan una rica diversidad en identidad, cultura, lenguas y perspectivas del mundo para el entorno de aprendizaje, lo que también aporta una dimensión internacional a la comunidad del campus” (University of Calgary, 2020b, p. 9). A lo anterior, se añade que:

... la habilidad de colaborar con y aprender de los estudiantes y el profesorado desde varios trasfondos culturales, étnicos y nacionales ayuda a desafiar las perspectivas monolíticas y permite que los miembros de la comunidad del campus expandan su conocimiento de los puntos de vista y los valores que difieren de los suyos. (p. 9).

La diversidad del personal académico internacional también aporta a la variedad de perspectivas, pedagogías y acercamientos de liderazgo. Muchas de las metas establecidas en el Programa de Participación Internacional buscan preparar y fortalecer a los estudiantes para que se comprometan significativa y respetuosamente como miembros que contribuyen en una sociedad pluralista que, aunque cada vez más compleja, genera no sólo desafíos sino también oportunidades.

Para abonar a los objetivos de este programa, la UCalgary desarrolló el marco de capacidad intercultural (MCI), el cual sirve como una referencia base para los estudiantes, el profesorado y el personal administrativo y académico para establecer la capacidad intercultural y contribuir significativamente a los esfuerzos de la Universidad para promover la internacionalización y los programas de participación internacional, así como las

prácticas locales y en el extranjero. La atención prestada al desarrollo y la expansión de la capacidad intercultural de todos los interesados es fundamental para obtener el reconocimiento de “Núcleo Internacional Intelectual” (University of Calgary, 2020a, p. 2) En este sentido, se identifican tres capacidades principales diseñadas en el MCI para apoyar a los individuos y las comunidades en la promoción del conocimiento, las destrezas y habilidades necesarias para comprometerse sensata y sensiblemente con las pluralidades y diferencias culturales: 1) comprender las conexiones internacionales y las diferencias culturales; 2) comunicarse a través de las culturas, y 3) comprometerse respetuosamente, conocer otras culturas y valorar la diversidad (University of Calgary, 2020a). Para cada una de estas categorías de capacidades, se identifican competencias específicas relacionadas al conocimiento, el compromiso y el liderazgo.

Es importante notar el énfasis en las *capacidades interculturales* más que en las *competencias*. Las primeras provienen de una terminología citada en la estrategia indígena de la Universidad. Es un lenguaje que la comunidad indígena de UCalgary entiende como inclusivo y respetuoso de otras formas de saber y aprender, más que estar implícito en un conjunto normativo de competencias. El término *competencia* infiere las aptitudes establecidas y finitas, por lo general, consideradas como cuantificables. Por ello, preferimos el lenguaje de las capacidades interculturales, reconociendo que comprometerse con la diversidad y responder a ella implica aceptar que las culturas no son fijas, limitadas con facilidad, definidas ni calculables. Este enfoque permite que estudiantes, profesores y personal administrativo aborden el desarrollo intercultural como un proceso de crecimiento y avance continuo. Las capacidades denotan una consciencia y un respeto por la fluidez, las vastas dimensiones y las complejidades de la(s) cultura(s) y la forma en que interactúan. Centrarse en las capacidades, más que en las competencias a las que se hace referencia a menudo en los discursos de educación superior, ha sido una manera útil de reenmarcar nuestras conversaciones en torno a la IdC y fomento a las capacidades interculturales en la EEW.

### **Escuela de Educación Werklund (EEW)**

La EEW es una de las 14 facultades de la UCalgary con un programa orientado a promover la internalización y las capacidades interculturales. La

Escuela ha incorporado elementos del marco de MCI para el diseño y desarrollo de varios programas y prácticas que preparan a los estudiantes para participar de manera significativa en entornos complejos y diversos. En realidad, este compromiso se extiende más allá de nuestra población estudiantil e incluye el fomento a las capacidades interculturales del profesorado, personal, administradores y directores de la escuela.

Para promover el trabajo de MCI en la EEW tomamos la orientación de la amplia definición de la IdC de Leask (2015). Según Leask, la IdC es la “incorporación de las dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido de un plan de estudios, así como los resultados del aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudio” (p. 9). Encontramos esta definición adecuada en nuestro trabajo para expandir la internacionalización y las capacidades interculturales, ya que toma en cuenta el proceso de internacionalización del plan de estudios inclusivo tanto para sus componentes formales como para los informales. En la EEW, los procesos de la IdC se abordan como un esfuerzo compartido en el que se espera que todas las partes interesadas clave desempeñen su papel en el desarrollo de los conocimientos, destrezas y habilidades requeridos para comprometerse significativamente en entornos multiculturales, tanto en la localidad como en el extranjero.

Asimismo, alineamos nuestro enfoque al modelo de cinco etapas de Leask (2012) sobre el proceso de IdC, el cual tiene aplicaciones para todos los tipos de plan de estudios (formal o informal) y puede ayudar con la internacionalización en el curso o programa a nivel institucional. El enfoque en esta primera etapa, *revisar y considerar*, analiza el plan de estudios formal e informal y determina su grado de internacionalización en el estado actual. La segunda etapa es la de *imaginar*. Su objetivo es identificar huecos visibles en el debate sobre los programas y prácticas de internacionalización existentes, y por ende, explorar nuevas formas y posibilidades de IdC. La tercera etapa, *corregir y planificar*, implica la revisión y expansión de los planes de estudios existentes considerando las posibilidades que se imaginaron durante la segunda etapa. La cuarta es *actuar*. Ésta pretende la acción y la puesta en práctica, y busca planificar y ejecutar las intervenciones que puedan promover la IdC y las intenciones de las capacidades interculturales. La etapa final es *evaluar*,

cuyo objetivo es determinar el éxito del proceso IdC y hasta qué punto se alcanzaron los objetivos de la internacionalización. Los resultados de esta etapa alimentan a la de *revisar y considerar* para el próximo MCI, lo que hace de la IdC un proceso continuo, iterativo y progresivo.

### **Involucrar a un amigo crítico**

Comprometidos a avanzar con el propósito y la intención de promover la IdC y el MCI en la Escuela, invitamos a la Dra. Betty Leask a participar con nosotros y a colaborar como “amiga crítica”. Destacada erudita internacional y reconocida por su liderazgo y sus contribuciones a la internacionalización de la educación superior, la Dra. Leask llegó con un conocimiento distintivo y experiencias internacionales. Fue invitada para orientar y apoyar el avance y el cambio en nuestra Escuela. Un amigo crítico observa, se involucra y toma nota de la dinámica relacional, la gestión, las actividades de gobernanza, fortalezas, oportunidades y desafíos en una cultura y contexto particulares. Proporciona una crítica constructiva en relación a las fortalezas, oportunidades y desafíos en este contexto particular, además de promover y facilitar el proceso de cambio y el logro de las metas planteadas.

La Dra. Leask realizó dos visitas, cada una con una duración de tres a cuatro días, observando y reuniéndose con los directores, profesores y personal de uno por uno o en grupos pequeños. Facilitó los talleres y los seminarios interactivos, y ofreció asesoramiento para promover la IdC y el MCI en nuestra Escuela. Hubo comunicación continua telefónica, virtual y electrónica con el decano asociado internacional, antes, durante y después de cada visita. Este diálogo constante consolidó la confianza y la relación, además de asegurar la continuidad y seguimiento de las tareas encomendadas después de una visita o plática, como preparación de la siguiente.

En su papel de amiga crítica, la Dra. Leask brindó apoyo significativo a los profesores, el personal y directores para obtener un entendimiento y aprecio más profundos de las fortalezas y logros existentes en nuestra Escuela, así como de toda la comunidad de UCalgary. También nos exhortó a hacernos preguntas importantes como: ¿Qué significado le damos a la IdC? ¿Por qué razón queremos ser conocidos? ¿Por qué es importante para nuestros estudiantes, profesores, personal y miembros de la

comunidad en general? ¿Qué prioridad tendrá esto en nuestra Escuela? ¿Cómo podemos mejorar una cultura de inclusión, dentro de un espacio seguro, para participar en conversaciones difíciles en torno a sesgos y suposiciones conscientes e implícitas?

Los espacios que apoyaban las conversaciones significativas, determinadas y críticas comenzaron a surgir con mayor frecuencia, a veces como tema principal en las reuniones organizadas del profesorado y, otras, en conversaciones menos formales y habituales entre colegas. A través del proceso continuo de consulta y colaboración con la Dra. Leask, identificamos algunas iniciativas y programas donde el desafiante trabajo de la IdC y la creación de capacidades interculturales estaban ya en marcha.

A continuación se ofrece un breve resumen de estos programas e iniciativas. Las conversaciones críticas que hemos tenido, y seguimos teniendo, en torno a estos programas han proporcionado valiosas oportunidades de aprendizaje a los miembros de la comunidad de la EEW. Para los estudiantes, estos programas han ofrecido una combinación dinámica de perspectivas para desarrollar y poner en práctica conocimientos y sensibilidad intercultural en el país y en el extranjero. Las experiencias de aprendizaje intercultural a menudo incitan a la reflexión crítica y a dejar ir sesgos y suposiciones firmemente arraigados para dar paso a la valoración de la diversidad de perspectivas, tradiciones, creencias y formas de saber en el mundo. Para el personal, la discusión acerca de cómo estos programas han aportado y, más importante, podrían aportar al desarrollo de las capacidades interculturales del personal y los estudiantes ha desafiado con eficacia las suposiciones y creencias enraizadas, y motivó su disposición para afrontar lo incómodo y lo desconocido, y así experimentar una comprensión profunda de otras culturas y contextos a medida que nos involucramos con lo que nos es ajeno.

Hemos constatado que, a menudo, los intereses comunes que nos conectan y unen como seres humanos pueden descubrirse mediante una mayor consciencia y un mayor compromiso de nuestras las diferencias. De hecho, aunque se necesita valor para dejar ir lo que es cómodo y familiar, es en este espacio donde el potencial del aprendizaje transformador puede residir para comprometerse auténticamente con la diversidad.

Nuestro compromiso para promover la IdC y las capacidades y programas interculturales se fortaleció al revisar los programas existentes y

celebrar el trabajo llevado a cabo. Son bases importantes para el futuro, ya que proporcionan ejemplos y reconocimiento público del trabajo de un núcleo del personal con las destrezas, conocimientos y habilidades para inspirar y dirigir a otros. El reconocimiento de su valor por parte de un experto externo fue a la vez gratificante y vigorizante.

En conjunto, estos programas captan una gama de sistemas y estructuras que apoyan *sistemáticamente* el trabajo de la IdC y el MCI en la EEW a través de: gestión, subvenciones y asociaciones, asociaciones transnacionales e internacionalización en casa (IeC).

## **Gestión, subvenciones y asociaciones**

### ***Oficina de Internacionalización***

Esta Oficina presta apoyo a los programas de pregrado y posgrado de la Escuela. Dirigida por el decano asociado internacional (DAI) y provista de un moderador internacional y personal administrativo, proporciona liderazgo y apoyo para la internacionalización y el desarrollo de las capacidades interculturales. Este trabajo también se alinea con el programa académico de la EEW y el programa general de participación internacional de la UCalgary. La misión de esta Oficina es cumplir la promesa de la internacionalización en la Escuela mediante el compromiso con las comunidades locales e internacionales de formas relevantes, responsables y culturalmente sensibles y receptivas. Esto abarca la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y el estudio, y el servicio comunitario para definir y practicar una ciudadanía internacional justa y equitativa. Es importante que el DAI trabaje en estrecha colaboración con las otras dos oficinas de servicio y apoyo de la Escuela: la Oficina de Investigación y la Oficina de Enseñanza y Aprendizaje (que garantiza mensajes coherentes y enfoques complementarios, más que contradictorios a la IdC y el MCI).

### ***Comité de Consulta Internacional (CCI)***

El objetivo del CCI es proporcionar orientación estratégica al DAI para alcanzar los objetivos de la Oficina de Internacionalización y establecer prioridades que se alineen con el programa académico de la EEW y las intenciones de la UCalgary de una internacionalización más amplia. El CCI se reúne cada mes a lo largo del año y lo preside el DAI.

### ***Promoción del subsidio de capacidad intercultural***

Esta subvención se lanzó en 2020 para apoyar en el avance de la capacidad intercultural en la Escuela. La beca se ofrece a los solicitantes en colaboración con un socio de la comunidad. El objetivo general de esta beca, abierta a profesores de tiempo completo (individual o en equipos), es fomentar la colaboración con un socio comunitario (local, nacional o internacional) para elevar el desarrollo de las capacidades interculturales y la leC en el plan de estudios formal e informal. La beca ofrece financiamiento inicial, sentando las bases para que los beneficiarios puedan solicitar subvenciones internas y externas más cuantiosas.

### **Asociaciones transnacionales**

La colaboración y las asociaciones transnacionales son de suma importancia para la internacionalización de cualquier institución de educación superior. No hay una definición que abarque todo lo relativo a las asociaciones transnacionales, por lo que las instituciones abordan esta cuestión de diversas formas teniendo en cuenta sus distintas estructuras institucionales, programas y capacidades. Por lo general, estas asociaciones incluyen programas y prácticas formales e informales que involucran a dos o más instituciones a través de las fronteras internacionales para trabajar hacia objetivos comunes (Maringe y de Wit, 2016). Algunos ejemplos son los programas conjuntos de licenciatura, las colaboraciones en investigación, los campus internacionales de filaciones y los programas de movilidad de estudiantes y profesores (Hagenmeier, 2018; Helms *et al.*, 2017).

UCalgary, en su Programa de Participación Internacional 2020-2025, esboza claramente el objetivo de “mejorar la colaboración internacional” mediante la participación estratégica con socios de todo el mundo. En vista de ello, la EEW ha desarrollado asociaciones internacionales activas y estratégicas en los ámbitos de enseñanza, investigación y servicio. A continuación se describirán tres iniciativas de ese tipo.

*Acuerdos internacionales.* La EEW cuenta actualmente con 22 acuerdos que abarcan 17 instituciones internacionales y nueve países. Estas asociaciones apoyan la participación en esferas de colaboración en investigación, desarrollo de programas e intercambio de estudiantes y profesores. Además, más que buscar numerosos memorandos de entendimiento (MDE) que por lo general son amplios pero carecen de detalles,



preferimos menos acuerdos más detallados que evidencien la actividad académica y la reciprocidad en el aprendizaje y el intercambio de conocimientos.

*Enseñanza Sin Fronteras* (ESF). El programa ESF está diseñado para estudiantes practicantes de docencia que aplican para una plaza de estudio en el extranjero (intercultural) en el último año de su programa de estudios. Los estudiantes viven la experiencia de una nueva cultura por un periodo de nueve a diez semanas, se ofrecen como voluntarios para enseñar en las escuelas, participan en actividades escolares extracurriculares y comparten y reciben conocimientos de educación y práctica docente. Antes de ir al extranjero, participan en una serie de talleres previos para conectarse y conocerse entre sí y aprender más sobre su país de acogida y las dimensiones interculturales de la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos. Mientras están en el país que los recibe, participan en un blog en línea, Instagram y Facebook como una forma de conectarse y compartir sus experiencias interculturales. El trabajo posterior a su estancia también es una parte integral del programa y del proceso de aprendizaje. A su regreso, se lleva a cabo una exhibición ESF para celebrar su llegada. Esto permite que los participantes compartan los logros y aprendizajes de su estancia en el extranjero. Al volver, también se conectan con los compañeros que se aventurarán al mismo lugar de acogida ese mismo año. La ESF es una iniciativa optativa curricular. Hasta la fecha, hay 13 plazas internacionales de acogida que abarcan 10 países.

A cambio, nuestra Escuela recibe a tres grupos de estudiantes visitantes de Australia, China y Japón. Éstos participan en una amplia variedad de actividades educativas y culturales planificadas por nuestra Escuela, que van desde seminarios educativos facilitados por el profesorado y visitas a clases de primaria, secundaria y postsecundaria, hasta viajes a museos locales y otros lugares culturales. Nuestra comunidad escolar da la bienvenida a los visitantes a sus espacios de enseñanza y aprendizaje. Los miembros de la facultad también facilitan talleres interactivos y oportunidades de aprendizaje experiencial para comprender los diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en Canadá.

*Seminario Internacional de Investigación Doctoral* (SIID). El SIID surgió de una asociación oficial con la EEW y las facultades y escuelas de Educación de la Universidad Normal de Pekín (UNP), China, y la Universidad

Tecnológica de Queensland (UTQ), Australia. El objetivo era promover las colaboraciones de investigación y cultivar competencias interculturales entre los estudiantes de doctorado y los miembros de la facultad en las tres universidades. Un componente central de esta asociación consiste en un SIID conjunto anual, en el que cuatro o cinco estudiantes de doctorado de cada universidad (12 a 15 en total) se reúnen para pasar una semana en la universidad anfitriona para considerar la investigación de doctorado entre culturas que se alinea con el tema escogido por las tres universidades. También realizan actividades colaborativas, interdisciplinarias y actividades escolares por escrito. La misión actual del SIID es ofrecer una experiencia transcultural que les permita comprometerse y dialogar respetuosamente sobre diversas pedagogías y sistemas de conocimiento para reconocer y valorar otras formas de saber. Los estudiantes de doctorado participantes se relacionan con compañeros culturalmente diversos, cultivan una perspectiva transcultural mucho más amplia en educación superior y expanden la comprensión que tienen de sí mismos como investigadores emergentes.

### **Iniciativas de internacionalización en casa (IeC)**

La EEW está comprometida a proporcionar oportunidades de aprendizaje internacional a los estudiantes locales mediante compromisos escolares formales e informales en el campus de UCalgary. Para lograrlo, es fundamental una estrategia que integre las perspectivas internacionales e interculturales en los programas de estudios ofrecidos.

A este fenómeno de enseñanza y aprendizaje internacionalizado de los planes de estudios en entornos nacionales se le refiere a menudo en la literatura sobre internacionalización como la *internacionalización en casa* (IeC). Beelen y Jones (2015) la definieron como “la integración intencional de las dimensiones internacionales e interculturales en el plan de estudios formal e informal para todos los estudiantes dentro de entornos de aprendizaje locales” (p. 76). Cuando el *plan de estudios* se considera y se entiende como la experiencia de aprendizaje holística de los estudiantes, más allá del aula formal, la IeC podría entonces entenderse como un subconjunto de la IdC. Mientras que esta última incluye todos los aspectos del plan de estudios (formal, informal y oculto), la IeC se refiere especialmente a los esfuerzos de internacionalización del plan dirigido

a entornos locales. A continuación se describen dos de estos programas en la EEW.

*Compartir perspectivas culturales: historias y pláticas.* Estas sesiones bimensuales realizadas al mediodía son organizadas por la Oficina de Internacionalización, y se basan en las experiencias de estudiantes, profesores y personal que han vivido, aprendido o enseñado en otros contextos culturales. Este espacio también recibe la investigación centrada en la equidad, diversidad e inclusión. Esta iniciativa, creada para recibir las experiencias vividas y contadas por los miembros de la comunidad de la EEW, proporciona un espacio agradable e inclusivo para interactuar y aprender unos de otros.

*Aprendizaje de servicio en la comunidad local.* El aprendizaje de servicio, una iniciativa optativa abierta a los estudiantes practicantes de docencia, es “un enfoque educativo que integra el servicio en la comunidad con actividades de aprendizaje internacional” (University of Calgary, 2021). El aprendizaje de servicio captura la experiencia de nuestros estudiantes para fortalecer y mejorar su capacidad intercultural, como se menciona en el objetivo 2 del Programa de Participación Internacional de UCalgary 2020-2025.

Entre 2016 y 2020, 577 estudiantes fueron asignados a comunidades y organizaciones que se centraban en el aprendizaje en diversos contextos culturales. Los estudiantes contribuyeron con un total de 11 540 horas de aprendizaje de servicio a organizaciones de diversidad y de enfoque cultural en la comunidad local, incluyendo organizaciones sin fines de lucro y centros educativos que apoyan a los inmigrantes y refugiados, personas de la comunidad LGBTQ2+, derechos humanos y a las comunidades indígenas, por mencionar algunos.

## Discusión

Centrándonos en impulsar el compromiso de nuestra Escuela con la IdC y en desarrollar las capacidades interculturales, hemos adoptado un enfoque estratégico y sistemático que: 1) incorpora y se basa en las buenas prácticas existentes; 2) reconoce y aborda los retos experimentados en el camino, y 3) anticipa otros retos potenciales que se pueden experimentar a medida que navegamos por nuestro complejo paisaje. A partir de nuestras experiencias hemos identificado cuatro características de

nuestra práctica que nos han ayudado a alcanzar nuestros objetivos de IdC. Éstas serán tratadas a continuación como *buenas prácticas*, por el hecho de que nos han ayudado a avanzar en nuestros objetivos de IdC. Si bien otras instituciones o escuelas pueden reproducirlas, ello exigirá, por supuesto, que se adapten a tal contexto.

### **Buenas prácticas**

*Crear un entendimiento común* de lo que definíamos como IdC y capacidades interculturales era de suma importancia. Para avanzar, continuamos creando espacios de reflexión crítica, debate y diálogo para que los miembros de nuestra comunidad puedan contribuir individual y colectivamente a identificar objetivos y determinar qué significa la IdC en los cursos y programas que imparten, además de cómo encaja esto en la estrategia general de internacionalización. Por otro lado, promover un enfoque de “talla única” para la IdC es antitético para las complejidades y los debates continuos sobre lo que significa este trabajo y cómo abordarlo de manera significativa e intencionada. Comprendemos que las culturas y los contextos están situados de manera singular, y esta posición formará e influirá en las interpretaciones de la IdC en diferentes culturas y contextos.

La creación de espacios para la reflexión crítica, el diálogo y el debate también proporcionó un foro donde las personas podían señalar lo que ya estaban haciendo para ajustarse a algunos elementos de la IdC. En algunos casos, los programas e iniciativas no se habían identificado previamente con relación a ella. Estas conversaciones no sólo ayudaron a mapear a los individuos motivados que ya estaban realizando trabajos al respecto en la Escuela, sino que también facilitaron el desarrollo de una red de aliados y socios. Aunque las directrices y lineamientos de los dirigentes institucionales son importantes, es aún más consolidar el apoyo de los aliados y asociados sobre el terreno a fin de crear un entorno propicio para promover la IdC y la misión de las capacidades interculturales. Como señaló Hudzik (2015), “si bien el liderazgo es importante, expandir el círculo de aliados es básicamente construir los soportes de abajo hacia arriba” (p. 89).

*Involucrar a un amigo crítico* contribuyó a una comprensión más profunda de la cultura de enseñanza y aprendizaje, la dinámica relacional, la

interconectividad y los huecos relativos a los elementos del programa y cursos que se ofrecen. Nuestra apreciación de un enfoque holístico de la IdC, que abarca toda la experiencia del estudiante, dentro y fuera del aula formal, se vio considerablemente mejorada.

La participación de un amigo crítico facilitó un entendimiento y análisis reflexivo de la IdC y las capacidades interculturales en nuestra Escuela con respecto al modelo de cinco etapas IdC de Leask (2012). El compromiso de la Dra. Leask con la EEW fue evidente sobre todo durante las dos primeras etapas que se aplicaron para toda la Escuela, en lugar de en los programas académicos individuales. La etapa inicial, *revisar y considerar*, consistió en la identificación de programas formales e informales y en las prácticas en la EEW que ya tenían elementos internacionales e interculturales. Las consultas que siguieron con profesores, personal, estudiantes y directores ayudaron a determinar dónde nos encontrábamos con nuestros actuales esfuerzos de IdC y qué distancia necesitábamos recorrer para alcanzar nuestros objetivos más deseados. La segunda etapa, *imaginar*, invitó a explorar lo que es posible en la IdC. Como amiga crítica, la Dra. Leask proporcionó una perspectiva alternativa a través de la cual podemos considerar nuestros enfoques y actividades, lo que ayudó a determinar los desafíos a mitigar y las posibles oportunidades de exploración. También nos dimos cuenta de que los recursos existentes, si se reasignaban y reutilizaban, podrían añadirse a la continuidad y el impacto general del programa.

*Reconocer un núcleo de personas* con los conocimientos, destrezas y habilidades para inspirar y dirigir a otros es fundamental para generar impulso y promover la IdC. Nuestra amiga crítica también destacó la importancia de un “grupo central” que incluya a líderes de la facultad, personal académico y otros profesores, así como actores comunitarios externos a la Escuela.

*Desarrollar y apoyar ofertas e iniciativas de programas transnacionales, internacionales e interculturales (IeP)* abre oportunidades para reflexiones como: ¿de quién es el conocimiento privilegiado en el plan de estudios?, ¿qué cuenta como conocimiento? o ¿qué tan apropiado es esto?, así como para explorar posibilidades de cambio. De igual forma, se enfatizó la importancia de un acceso equitativo para aprovechar las

oportunidades de apoyo financiero para los estudiantes a fin de que participen en programas transnacionales como ESF y SIID.

El desarrollo continuo de los cursos y la revisión de los contenidos existentes posibilita que los estudiantes y profesores se den cuenta de las complejidades interculturales relativas a cuestiones de poder y dimensiones privilegiadas en el plan de estudios.

*El fomento de la capacidad* incluye empoderar a las personas de esa comunidad y crear un liderazgo interno para identificar los problemas, las prioridades y las acciones necesarias para alcanzar los objetivos establecidos. En el contexto de esta tesis, la esencia fundacional del desarrollo de capacidades también se alinea con el trabajo que hemos asumido en nuestra Escuela. El fomento de la capacidad entraña una comprensión más profunda de los atributos y procesos inherentes a la labor de la IdC y el fomento de las capacidades interculturales; la mejora de conocimientos, destrezas y habilidades; apoyo y compromiso de los estudiantes, personal académico y docente; la disponibilidad de apoyos y recursos institucionales, y un compromiso prolongado con los objetivos de la IdC y el MCI.

Establecer una Oficina de Internacionalización dirigida por un DAI y provista de un moderador internacional y personal de apoyo administrativo contribuye aún más a la creación de capacidades. Mientras la Oficina monitorea, coordina y realiza campañas para promocionar las actividades de IdC y de MCI en la Escuela, hemos tomado la decisión de abstenernos de posicionarla como una unidad especializada “internacional”, ya que ello puede constituir un obstáculo para la apropiación colectiva de las iniciativas de la IdC (Hudzik, 2015). El DAI proporciona liderazgo, genera oportunidades y aboga por recursos para apoyar el trabajo de la IdC y el MCI en las áreas de programas de pregrado y posgrado.

Reconocemos la importancia de entrelazar los esfuerzos y prácticas de IdC y MCI en la misma cultura de trabajo y aprendizaje y en el desarrollo de la comunidad en la Escuela, en lugar de un enfoque fragmentado y desconectado (Hunter y Sparnon, 2018). En particular, el DAI colabora estrechamente con otras dos oficinas de apoyo académico dirigidas por el decano asociado de investigación y el decano asociado de enseñanza y aprendizaje. En conjunto, estas tres oficinas se enfocan en brindar apoyo a las dos áreas con programas de nuestra Escuela: la Oficina de

Programas de Pregrado y la Oficina de Programas de Posgrado. Aunque cada una de las tres oficinas de apoyo se dirige por sí misma, gestiona su propio presupuesto y preside sus respectivos comités consultivos, la colaboración entre ellas es fundamental para hacer transparente el compromiso colectivo con la IdC y la MCI en los programas de pregrado y posgrado, investigación y becas, enseñanza y aprendizaje.

## Desafíos

A medida que seguimos navegando por el panorama de la IdC y el MCI, nuestra amiga crítica nos recuerda que los nuevos problemas y tensiones también pueden proporcionar oportunidades para pensar con antelación, señal de disposición a embarcarse en una agenda ambiciosa, prestando atención a los desafíos y tensiones ya existentes.

El trabajo de la IdC y el MCI requiere inclusión, participación y un compromiso a largo plazo, con una implicación y enfoque individuales y colectivos. Es de suma importancia que los estudiantes, profesores, personal y directores vean esto como algo relevante y puedan situarse en este trabajo. Es común que algunos consideren a la IdC y la MCI como el trabajo de "otros", pues su investigación y estudios se centran en la internacionalización, la participación internacional y los temas relativos a las competencias inter y transculturales (Hudzik, 2011). Por otra parte, tal como lo han señalado miembros de nuestra comunidad escolar, embarcarse en este viaje puede ser un gran reto, ya que todo el mundo comienza desde un lugar diferente, en función de su historia personal y profesional, sus objetivos de investigación y ambiciones futuras.

Un componente integral del enfoque IdC y MCI es reconocer que, además de concentrarse en los estudiantes, es esencial centrarse en el profesorado, el personal y los superiores, específicamente en cómo consideran, responden y se relacionan con los demás. Esto contribuye a la formación y a las dinámicas culturales de este entorno de trabajo y aprendizaje y, en última instancia, a la experiencia completa del estudiante.

El profesorado y el personal académico están en el centro del proceso de IdC. El profesorado determina el diseño de los cursos, las prácticas pedagógicas y la creación y evaluación de los resultados de aprendizaje (Leask, 2009). Por lo tanto, es esencial tener en cuenta que el éxito de cualquier iniciativa de IdC y MCI depende de la forma en que los

profesores entiendan, valoren e interactúen con la IdC y de cómo integren los elementos internacionales en sus prácticas docentes y escolares para desarrollar la capacidad intercultural de los estudiantes en sus aulas y fuera de ellas. Varios estudios identificaron la preparación y el compromiso activo del profesorado como uno de los factores clave (Green y Whitsed, 2013; Leask, 2015; Plater, 2016).

Tal como se identifica en las definiciones de Leask (2015) y de Beelen y Jones (2015), el trabajo de la IdC y del MCI debe reflejarse en todos los aspectos de la experiencia de los estudiantes, incluyendo el plan de estudios informal y los servicios de apoyo. Esto resalta la importancia de la participación decidida de los miembros del personal administrativo en el trabajo internacional e intercultural, ya que son ellos quienes gestionan, supervisan y apoyan los aspectos informales y escolares de la experiencia del estudiante (Hunter, 2018).

A fin de lograr la inclusión de la comunidad escolar más allá de la población estudiantil, es importante darse cuenta de que es difícil asumir la labor de la IdC y el MCI, y que a menudo es experimentada como una tarea ajena y desagradable. Participar en este proceso requiere valentía y apertura para someterse al cambio tanto a nivel personal como profesional. Esto es inevitablemente complicado y los funcionarios (académicos o administrativos) pueden considerar que no están suficientemente preparados o no cuentan con el apoyo suficiente para llevar a cabo eficazmente las actividades correspondientes (Green y Whitsed, 2013; Leask y Beelen, 2010). Una forma de abordar este problema es garantizar la preparación y la capacidad tanto del personal académico como de los directores, ofreciendo oportunidades adecuadas de desarrollo profesional.

*Descubrir prejuicios implícitos y entablar conversaciones difíciles* es vital cuando se embarca en este viaje. Esto plantea desafíos con respecto al reto de superar nociones y suposiciones personales y profesionales que moldean perspectivas, comportamientos y enfoques para el desarrollo de programas sólidos. La apertura a explorar creencias y suposiciones culturalmente vinculadas con el poder y los privilegios relativos a los conocimientos que se valoran y posteriormente se representan en el plan de estudios requiere de reflexión y exploración críticas.



Descubrimos que crear espacios seguros e inclusivos que promuevan y faciliten el diálogo de temas difíciles contribuye a fomentar un sentimiento de confianza y pertenencia.

*Las interpretaciones de la IdC y la MCI están situadas de forma cultural y contextual*, lo que implica fomentar la idea de que no tenemos que cruzar fronteras nacionales o un océano para interactuar con las diferencias. A menudo sólo tenemos que cruzar el pasillo, y no siempre se reconoce como algo fundamental para comprender y asumir esta labor compleja. Descubrimos que animar a los estudiantes, profesores, personal y directores a reflexionar sobre las dinámicas cotidianas de las relaciones interculturales y las respuestas recíprocas en espacios formales e informales en reconocimiento de las diferencias ayudará a fomentar una comprensión y apreciación más profundas de la diversidad desde nuestra localidad.

*Las limitaciones de recursos* constituyen un problema constante. Dado que las universidades de Canadá están experimentando una disminución de la financiación pública y dependen cada vez más de los dólares de las empresas y de la industria y del apoyo filantrópico, los recursos proporcionados para apoyar algunos programas e iniciativas suelen ser determinados por ideologías políticas y las realidades económicas del momento. Esto contribuye a menudo a la competencia por los recursos disponibles y a la primacía de determinadas iniciativas sobre otras. Por consecuencia, debido a las limitaciones de los recursos financieros para apoyar a la IdC y el MCI que afectan los viajes de los estudiantes y profesores, hay inequidad de acceso y de oportunidades para aquellos que carecen de los recursos para participar en ellas. Un ejemplo es visible en nuestro programa de ESF. Éste es un problema en el que aún estamos trabajando.

*Fomentar la colaboración y la cohesión, no la fusión*, honrando las múltiples dimensiones y capas de interculturalidad que hay dentro y entre culturas, es un reto constante. Nuestra amiga crítica, hablando con varios miembros de nuestra comunidad escolar, señaló que existen silos culturales dentro de la Escuela, al igual que en varias estrategias generales de la UCalgary. Esto no es diferente de lo que ocurre en otras universidades.

Si se consideran individualmente y de forma aislada, pueden surgir tensiones si diferentes grupos perciben que sus problemas particulares se están mezclando con la labor de la IdC y el MCI. En el contexto de esta tesis, posicionar a los pueblos indígenas como un “grupo de interés” junto a los estudiantes internacionales y aquellos que han inmigrado a Canadá, podría incorporarlos a la agenda de indigenización, la cual es, en sí, compleja y a menudo requiere todo el tiempo y atención de los implicados. Éste es un reto que estamos abordando al participar en pláticas continuas en toda la Escuela, a través de reuniones con el Ayuntamiento y reuniones mensuales con los decanos asociados y los presidentes de especialización del programa. Estas reuniones tienen como objetivo fomentar una comprensión y apreciación mayor de cómo los diversos grupos culturales, las estrategias e iniciativas se conectan entre sí, son únicas y contribuyen a una *comunidad cohesionada*.

*Medir el impacto de las actividades de la IdC y evaluar las capacidades interculturales* es un tema de discusión y debate continuo en nuestra Escuela y en toda la Universidad. Hasta la fecha, la mayoría de las pruebas reunidas en relación con los efectos de las actividades de la IdC han sido anecdóticas y autoevaluables. Las conversaciones centradas en medir el impacto también son difíciles, ya que las métricas tradicionales tienden a centrarse en lo cuantificable y no reconocen la multidimensionalidad y las complejidades de la IdC y del trabajo y el aprendizaje interculturales. Como afirma Borghetti (2017), es importante emplear diversos enfoques para la evaluación, como reflejar y documentar incidentes críticos, evaluaciones grupales, entrevistas, tareas de aprendizaje experiencial, redacción autobiográfica, proyectos colaborativos y elaboración de portafolios de evidencias. Borghetti también cambia la perspectiva al preguntarse por qué es realmente necesario evaluar la capacidad (competencia) intercultural. Este cambio es un serio recordatorio de que responder al *por qué* es fundamental para determinar el *cómo*. En particular, con respecto a la evaluación de la capacidad (competencia) intercultural para diferentes grupos (estudiantes, profesores y personal), se pueden necesitar estrategias diferentes o múltiples relacionadas al *cómo* para evaluar el crecimiento y medir el impacto. Éstas son las preguntas que seguimos explorando.

## Responder a las oportunidades

Los desafíos también dan lugar a las oportunidades y son una invitación para reconsiderar, reflexionar, reestructurar o regenerar los programas actuales, algunos que ya no se alinean con los valores y prioridades de la Escuela. A veces esto significa rescindir ciertos programas y corregir la manera en que la Escuela pretende avanzar estratégicamente y con intención.

Al reconocer que la IdC y el MCI son procesos iterativos, aspiramos a mantener la fluidez, la flexibilidad y la capacidad de respuesta. Esto implica un continuo refuerzo de las capacidades en nuestra Escuela, valorando y apoyando nuestros recursos humanos y aprovechando nuestros conocimientos y experiencias para comprometernos con la intención, los estudiantes, profesores, personal y directores a nivel local, nacional e internacional para promover nuestros planes al respecto.

Con las dificultades que la COVID-19 y sus variantes trajeron a todo el mundo, nos vemos obligados a ser más innovadores, creativos y colaborativos para avanzar en nuestra labor de IdC y MCI, como, por ejemplo, al ampliarnos pedagógicamente con los programas en línea o híbridos, sincrónicos y asincrónicos, que proporcionan una mayor accesibilidad a los estudiantes. En ese sentido, el diseño de aulas internacionales en donde los estudiantes y profesores de dos lugares distintos se reúnen para enseñar y aprender unos de otros pide más exploración.

En estos tiempos, los intercambios virtuales han sustituido a los programas de estudios en el extranjero debido a las restricciones de viaje. Por ello, continuamos alentando a los miembros de la facultad para conectarse con grupos de estudiantes de forma virtual para compartir conocimientos y experiencias. Esto puede incluir aprender otro idioma, visitas virtuales de programas escolares en cada lugar y participar en actividades culturales virtuales. Por ejemplo, el programa ESF anteriormente descrito se llevó a cabo de forma virtual. Los estudiantes de nuestra Escuela se conectan en línea con estudiantes de China y Japón durante un periodo de cuatro semanas. Como estudiantes de Educación Docente en formación, compartieron experiencias prácticas así como una ansiedad respecto a convertirse próximamente en profesores practicantes. También se centraron en aprender los fundamentos de otro idioma y

exploraron puntos comunes (unicidad) como seres humanos y las diferencias entre sus respectivas culturas.

Los programas seleccionados son prueba del trabajo que nuestra Escuela está llevando a cabo actualmente en apoyo de la IdC y el MCI. Otras iniciativas importantes incluyen la atención especial a la educación indígena y las metodologías de investigación indígena, un enfoque que se alinea con nuestra estrategia indígena. También seguimos revisando los planes de estudios para incluir capacidades interculturales y diversidad, además de desarrollar certificados de posgrado de cuatro cursos centrados en la internacionalización, participación comunitaria y desarrollo comunitario.

## Conclusiones

En este capítulo se compartió una narración de la evolución del trabajo en una escuela de Educación de una universidad canadiense intensiva en investigación para promover la IdC y el MCI. Hemos identificado algunas prácticas buenas/eficaces (cosas que han funcionado para nosotros) y algunos desafíos actuales. El grupo básico de personas seleccionadas para impulsar esta labor, muchas de las cuales tenían funciones directivas clave, continúa creciendo en número y experiencia. Nuestros discursos continuos en la Escuela evidencian un compromiso más reflexivo e inclusivo y un deseo de crear espacios para lo que con frecuencia se experimenta como discusiones difíciles y desordenadas tanto formal como informalmente, para así explorar cuestiones relacionadas a la diversidad y otras formas de saber y estar en el mundo. Las discusiones difíciles han sido gratificantes y constructivas cuando los participantes reconocen la importancia de escuchar auténticamente a los demás y dejan de lado sus prejuicios y suposiciones tan fuertemente arraigados. La narrativa de nuestra Escuela continúa desarrollándose a medida que exploramos el desarrollo potencial de los programas y estrategias para fomentar una mayor colaboración en la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, las iniciativas, los eventos escolares y los compromisos comunitarios. Somos, a decir verdad, una obra en construcción.

## Referencias

- Beelen, J. y Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. En: *The European Higher Education Area*, pp. 59-72. Springer.
- Borghetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? *Journal of Intercultural Communication*, 44. <https://immi.se/intercultural/nr44/borghetti.html>
- Green, W. y Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 148-164.
- Hagenmeier, C. (2018). International higher education partnerships in the developing world. En: P. Teixeira y J. Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer.
- Helms, R. M., Brajkovic, L. y Struthers, B. (2017). *Mapping Internationalization on US Campuses: Edición 2017*. American Council on Education.
- Hunter, F. (2018). Administrative staff as key players in the internationalization of higher education. En: P. Teixeira y J. Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer.
- Hunter, F. y Sparnon, N. (2018). Warp and weft. Weaving internationalization into institutional life. En: D. Proctor y L.E. Rumbley (Eds.), *The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice*, pp. 155-167. Routledge.
- Hudzik, J.K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA Association of International Educators. [http://commission.fiu.edu/helpful-documents/global-education/2011\\_comprehen\\_internationalization-hudzik.pdf](http://commission.fiu.edu/helpful-documents/global-education/2011_comprehen_internationalization-hudzik.pdf)
- Hudzik, J.K. (2015). Barriers and barrier reduction for comprehensive internationalization. En: *Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success*, pp. 76-91. Routledge.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of studies in international education*, 13(2), 205-221.
- Leask, B. (2012). *Internationalization of the curriculum in action: A guide*. Australian Government. University of South Australia. <http://ioc.global/wp-content/uploads/2017/06/loC-brochure.pdf>

- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum (Internationalization in higher education)*. Routledge.
- Leask, B. y Beelen, J. (2010). *Enhancing the engagement of academic staff in international education*. Proceedings of a Joint IEAA-EAIE Symposium.
- Maringe, F. y de Wit, H. (2016). Global higher education partnerships: Equity and epistemic concerns with distribution and flows of intellectual capital. En: J.E. Cote y A. Furlong (Eds.), *Routledge handbook of the sociology of higher education*, pp. 299-314. Routledge.
- Plater, W. (2016). Internationalization and faculty work. En: A. Kezar y D. Maxey (Eds.), *Envisioning the Faculty for the Twenty-First Century*, pp. 157-172. Rutgers University Press.
- University of Calgary. (2020a). *Intercultural Capacity Framework*. <https://www.ucalgary.ca/live-uc-ucalgarysite/sites/default/files/teams/210/UCalgary%20Intercultural%20Capacity%20Framework.pdf>
- University of Calgary. (2020b). *Global engagement plan (2020-2025)*. <https://ucalgary.ca/sites/default/files/strategies-plans/Global-Engagement-Plan.pdf>
- University of Calgary. (2021). *Undergraduate programs in education: Service learning*. <https://werklund.ucalgary.ca/undergraduate-programs/student-opportunities/service-learning>
- Williams, T.R. (2013). *Examine your LENS: A tool for interpreting cultural differences*. Texas Christian University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062113.pdf>

# 10. Internacionalización del currículo, percepción de las partes interesadas e influencia de organismos multilaterales: análisis del currículo de Medicina de una universidad brasileña\*

---

Carla Camargo Cassol da Silva  
Lucas Gonçalves Abad  
Marília Morosini

## Resumen

Este artículo analiza las concepciones de *internacionalización del currículo* (IdC) y sus vínculos con las acciones llevadas a cabo en el programa de Medicina de una universidad brasileña. A través de un estudio empírico con un enfoque cualitativo, se analizaron las percepciones de los *stakeholders* involucrados en el proceso de planificación y ejecución del currículo del programa de Medicina de una universidad federal del sur de Brasil. Se identificaron los requisitos señalados por los directivos para internacionalizar un plan de estudios, así como las acciones analizadas que éste presupone, haciendo una triangulación con las directrices curriculares de las organizaciones multilaterales que influyen en las acciones y estrategias de las universidades de América Latina. Documentos institucionales, documentos de organizaciones multilaterales y entrevistas con directivos de esta universidad fueron procesados a través del análisis textual discursivo (Moraes y Galliazzi, 2016), lo que permitió la identificación de requisitos para un currículo internacionalizado. También se reconoció la existencia de acciones de IdC en el programa de Medicina de la universidad, señalando que el plan de estudios analizado cumple con las propuestas de un currículo internacionalizado a partir de las tipologías de la OCDE y de la EAIE, así como en la percepción de los *stakeholders*.

\* Texto original en portugués traducido al español.

Además, las acciones de internacionalización identificadas, con la contribución de metodologías activas adecuadas al contexto de la universidad y del currículo inscrito en una propuesta curricular contemporánea (paradigma de la integralidad), demuestran, a través de la IdC, la posibilidad de un camino formativo que permita a los estudiantes desarrollar perspectivas internacionales y competencias interculturales, inherentes a su futura actividad profesional y a su papel como ciudadanos globales.

**Palabras clave:** internacionalización de la educación ■ internacionalización del currículo ■ currículo de Medicina.

### Abstract

*This article analyzes the conceptions of internationalization of the curriculum (IoC) and its links with the actions carried out in the Medicine program of a Brazilian university. Through an empirical study with a qualitative approach, the perceptions of the stakeholders involved in the planning and execution of the curriculum of the Medicine program of a federal university in southern Brazil were analyzed. The requirements indicated by the directors to internationalize a study plan are identified, as well as the analyzed actions that it presupposes, making a triangulation with the curricular guidelines of multilateral organizations that influence the actions and strategies of Latin American universities. Institutional documents, documents from multilateral organizations, and interviews with directors of this university were processed through a discursive textual analysis (Moraes & Galliazzi, 2016), which permitted the identification of requirements for an internationalized curriculum. It was also recognized the existence of IoC actions in the university's Medicine program, which lead to the conclusion that the study plan analyzed complies with the proposals of an internationalized curriculum based on the typologies of the OECD and the EAIE, as well as in the perception of the stakeholders. In addition, the internationalization actions identified, with the contribution of active methodologies appropriated to the context of the university and the curriculum inscribed in a contemporaneous curricular proposal (paradigm of integrality), demonstrate, through the IoC, the possibility of a formative path that allows students to develop international perspectives*



*and intercultural competences, inherent to their future professional activity and their role as global citizens.*

**Keywords:** *internationalization of higher education* ■ *internationalization of the curriculum* ■ *Medicine curriculum.*

## Introducción

Preparar a los estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad globalizada es casi siempre uno de los objetivos declarados por las universidades que buscan internacionalizarse. En un estudio realizado por la International Association of Universities (IAU), "mejorar la preparación de los estudiantes para un mundo globalizado/internacionalizado fue clasificado como la motivación más importante para la internacionalización" (McGill Peterson y Matross Helms, 2013, p. 2).

En Brasil, la movilidad sigue siendo la estrategia más presente para la internacionalización de la educación superior. Sin duda, la movilidad académica fomenta las competencias internacionales. No obstante, estudios y datos muestran que se "limita a un porcentaje muy restringido de la población estudiantil global" (Hill y Matross Helms, 2013, p. 2), sea por la dificultad de algunos estudiantes para dejar sus orígenes, o por la disponibilidad de recursos financieros. Además, en los países en desarrollo, la distancia y la evaluación del tipo de cambio son factores considerablemente en aumento. Suponiendo que una universidad internacionalizada proporcione una experiencia educativa internacional a todos sus estudiantes en un entorno inclusivo y acogedor (Ramanau, 2016), la movilidad se convierte sólo en una de las diversas estrategias y posibilidades de la internacionalización de la educación.

Esto es necesario para un cambio sustancial en el concepto de "internacionalización de la educación superior", comenzando desde un enfoque restringido en la movilidad para algunos, hasta una visión más amplia del aprendizaje internacionalizado para todos (Green y Whitsed, 2015, p. 4).

En palabras de Morosini (2012), "la calidad en contextos globalizados está marcada, en la mayoría de los casos, por la internacionalización, a través del intercambio de estudiantes y profesores, y/o los planes de estudios internacionalizados y en una etapa más adelantada, a través de

redes colaborativas” (p. 202). Se observa, por lo tanto, que esta búsqueda de calidad ha hecho que las instituciones de educación superior (IES), los gobiernos y las organizaciones internacionales se vuelvan más proactivos, diversos e innovadores en sus enfoques de internacionalización (de Wit y Leask, 2015). Es en este contexto donde surge el debate sobre la necesidad de desarrollar la internacionalización del currículo (IdC) en las IES y los organismos multilaterales, que propone directrices para mejorar la calidad de la educación mundial, ya que “no tiene sentido discutir la internacionalización de una universidad sin discutir la internacionalización del currículo y el aprendizaje de los estudiantes” (Leask, 2015, p. 3).

Así, la IdC surge como una alternativa para desarrollar una internacionalización de la educación superior accesible para todos los estudiantes, pues resulta una forma eficaz para ayudarlos en las perspectivas internacionales al interactuar con personas de otras culturas y participar activamente en el aprendizaje intercultural.

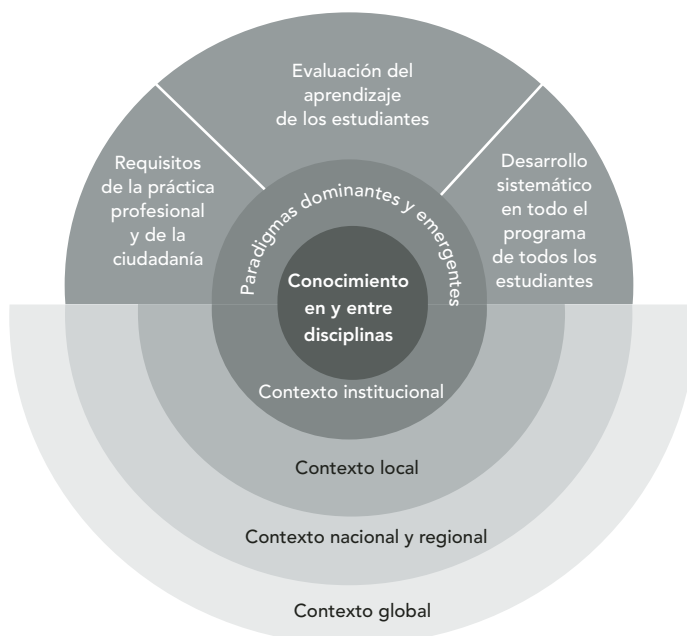
### **Sobre la internacionalización del currículo**

La literatura sobre la IdC aporta algunos conceptos válidos al tema. Sin embargo, en esta propuesta de aplicación práctica se utilizará el de Betty Leask, ya que es reconocido internacionalmente y replicado en diversos contextos con resultados exitosos. Leask (2015) define la internacionalización del plan de estudios como “la incorporación de las dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en los contenidos curriculares, así como en los resultados de aprendizaje, evaluaciones, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudio” (p. 9).

Leask (2011) explica que hay diferentes formas de pensar sobre asignaturas que actúan juntas, añadidas a otros aspectos relevantes en las diferentes capas de contextos en las que están imbricadas. Para la autora, cada capa interactúa directa o indirectamente, atribuyéndose influencias entre sí, y así crean un conjunto complejo de condiciones que influirán en el diseño del plan de estudios.

Para mostrar cómo se da el conocimiento a través y en las asignaturas, Leask presenta un cuadro conceptual del IdC, como se muestra en la figura siguiente.

**Figura 10.1.** Marco conceptual de la internacionalización del currículo propuesto por Leask



Fuente: Leask (2015, p. 27).

En la imagen anterior, el IdC se centra en el currículo formal, informal y oculto, de modo que la interrelación de estos planes de estudios permite la “importancia del conocimiento en las asignaturas y entre asignaturas con formación para la profesión y para la ciudadanía a nivel local, nacional y global, y para la formación de una identidad internacional” (Morosini, 2018, p. 121).

En el proceso de IdC de Leask (2015), las propuestas curriculares deben revisar y reflejar, imaginar, revisar y planificar, actuar y evaluar en una negociación continua y evolutiva, de modo que el conocimiento, a través de disciplinas, se dé dentro de un contexto institucional involucrado por un contexto local, nacional y regional abarcados en un contexto global.

Es necesario destacar la diferencia entre la IdC y el currículo internacionalizado. El primero se refiere al proceso, el segundo al producto del

primero; es decir, el proceso de IdC dará lugar a un currículo internacionalizado. Para ello, se entiende al *currículo internacionalizado* como el que involucrará a los estudiantes en la investigación internacional, presentando diversidad cultural y lingüística, y que desarrollará deliberadamente perspectivas internacionales e interculturales en los estudiantes para actuar como profesionales y ciudadanos globales (Leask, 2009).

La “IdC se centra en la función docente y está guiada por organizaciones multilaterales” (Morosini, 2018, p. 117). Así, el concepto de currículo internacionalizado está tanto en la formación profesional, como en una perspectiva intercultural, de forma que, en relación con el primero, se engloban las perspectivas profesionales y sociales. Por esta razón, es necesario hablar sobre los organismos multilaterales y sus influencias en el tema.

### **La influencia de las organizaciones multilaterales en las concepciones curriculares**

La influencia de las organizaciones multilaterales y la complejidad de los conceptos de IdC basados en paradigmas tradicionales o contemporáneos pueden dar lugar a una formación profesional dirigida a las perspectivas y demandas del contexto en el que se lleva a cabo el proceso formativo, analizando cómo las políticas mundiales repercuten en los contextos locales.

Las perspectivas profesional y social se producen cuando la preparación de la asignatura está relacionada con una concepción basada en un modelo universitario que se desarrolla en la “formación de un individuo para el siglo XXI, con predominio de principios para el mercado globalizado” (Morosini, 2018, p. 118).

Morosini, tras analizar los conceptos de IdC en educación superior, describe la tipología propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que ha sido ampliada por la European Association on International Education (EAIE) y utilizada como criterio para definir los planes de estudios internacionalizados.

**Tabla 10.1.** Planes de estudios internacionalizados:  
tipologías propuestas por la OCDE y la EAIE

<b>Propuesta curricular</b>
Con contenido internacional
Con contenido tradicional/original basado en una perspectiva comparativa internacional
Que prepara a los estudiantes para profesiones internacionales
En lengua nacional o en lengua extranjera
Con programas interdisciplinarios
Orientado a la certificación internacional de cualificaciones profesionales
Dirigido al doble grado o diploma conjunto
Con módulos obligatorios en instituciones en el extranjero
Con contenido dirigido a estudiantes extranjeros
Con formación emocional y habilidades interculturales

Fuente: Elaboración propia a partir de las tipologías de la OCDE y EAIE descritas por Morosini (2018).

Es importante destacar que la forma de gestionar el conocimiento y la educación, tal como propone la UNESCO (2015), debe basarse en la configuración de un sistema de desarrollo adaptable a los cambios emergentes de la realidad mundial. Por lo tanto, es necesario sensibilizar a los diferentes actores involucrados en la educación superior, la gestión universitaria y el diseño curricular sobre la importancia de proporcionar a todos los estudiantes perspectivas internacionales y habilidades interculturales a lo largo de sus caminos formativos, en aras de gestionar recursos y respaldar la evolución del proceso de internacionalización en las IES.

### **El papel de las partes interesadas: responsables de la toma de decisiones, movilizadores y promotores de la internacionalización**

El escenario competitivo actual de la educación superior presenta varios desafíos para las instituciones y sus gerentes. Impulsadas por las

demandas del mercado, algunas IES desarrollan acciones y proyectos internacionales, así como una estrategia de diferenciación. Sin embargo, esta ruta requiere cambio y compromiso, así como contribución de recursos económicos, financieros y humanos. Por lo tanto, la participación y el compromiso de los *stakeholders* son indispensables, porque son ellos los que legitiman las acciones de una organización y tienen un papel de influencia en la gestión y los resultados de la organización. La internacionalización puede apoyar a las instituciones en la consecución de sus objetivos estratégicos y en el cumplimiento de su misión de desarrollar profesionales y ciudadanos globales, socialmente conscientes y responsables, si los *stakeholders* están comprometidos con su estrategia y ejecución.

De acuerdo con Knight (1994), una cuestión crucial para la correcta gestión del proceso de internacionalización es traducirlo en una estrategia integral y al mismo tiempo práctica que incorpore e institucionalice la dimensión internacional en los sistemas y valores de la universidad. El autor propone que la internacionalización sea vista como una serie de pasos flexibles e interconectados, concibiendo el proceso como un ciclo.

Independientemente de los objetivos de internacionalización de las IES, una motivación real que puede considerarse relevante para la evolución del proceso, según Knight (1994), es el compromiso de la alta dirección en la propuesta. Es necesario que los principales líderes de la organización asuman el papel de motivadores y divulgadores de la estrategia y su importancia para la organización. La idea debe ser propagada y acatada por la fuerza de trabajo para seguir adelante. Son los miembros de la alta dirección —*stakeholders* y directivos— los que liderarán la estrategia de internacionalización, mientras que los profesores y *staff* serán el verdadero motor del proceso.

Maringe (2009) realizó un estudio exploratorio en seis universidades de Reino Unido, que indica un fracaso en la gestión de la internacionalización de la educación superior, ya que los gestores correspondientes ponen demasiado énfasis en los objetivos externos de la organización y no perciben el impacto de las cuestiones críticas internas durante el proceso de aprendizaje.

Es en este sentido, los líderes se vuelven esenciales en la evolución del proceso de internacionalización. Es de suma importancia entender la

percepción de los *stakeholders* sobre las acciones de internacionalización llevadas a cabo, para que las acciones futuras sean respaldadas por ellos, contribuyendo así a la evolución del proceso de internacionalización de las IES.

### **Influencias en el currículo de Medicina desde la perspectiva de la internacionalización: desde modelos universitarios tradicionales hasta contemporáneos**

La internacionalización ha sido el objetivo de las escuelas de Medicina a partir la Edad Media, donde comenzaron las interconexiones entre algunas universidades europeas (Franklin, Zuin y Emmendoerfer, 2017): había un gran interés en la movilidad de los médicos entre instituciones y países para llevar a cabo procedimientos o estudios diversificados por todos los países de Europa (Ullmann, 2000). Con el transcurso histórico, esto resultó en necesidades de un rediseño de los currículos para que ellos pudieran adaptarse a los distintos contextos de actuación, situaciones que llevaran a cabo cambios para los currículos universitarios.

En la actualidad, la reflexión resultante de la sustitución de cátedras, de la reforma universitaria y de la falta de interacción entre las asignaturas relacionadas con la formación del médico, según Lampert (2002a), muestra que las facultades de Medicina acabaron cuestionándose sobre la capacidad de formación profesional para el mercado laboral.

La posibilidad de modelos universitarios que puedan adaptarse a los cambios emergentes, tanto derivados de la sociedad del conocimiento como de la capacidad de satisfacer las demandas políticas y sociales, refuerzan el objetivo sostenible de una universidad que tiende a existir de manera temporal por los procesos cíclicos de creación, destrucción y recreación de modelos no inexorables.

En Brasil, el Estado garantiza el funcionamiento de las instituciones públicas de educación superior de conformidad con el art. 55 de LDBEN, que promueve recursos financieros suficientes para el mantenimiento y desarrollo de éstas. El sistema presupuestario y financiero de las instituciones públicas de Brasil está directamente relacionado con el desempeño institucional, lo cual es utilizado como criterio en la evaluación de la calidad de la educación superior.

El Sistema de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), establecido por la Ley N° 10 861 del 14 de abril de 2004, regula el proceso nacional de evaluación de las IES, los cursos de grado y el desempeño académico de los estudiantes. La internacionalización universitaria es un factor calificador para la educación superior, siendo uno de los indicadores de calidad relacionados con la modernización y determinación de una sólida gestión universitaria.

En relación al currículo de Medicina, el Ministerio de Educación instituyó en 2014 las Directrices Nacionales de Currículo del programa de grado de Medicina. Ahí, en cuanto a la capacitación y el desempeño del médico en Brasil, se estipula lo siguiente:

Art. 3°. El licenciado en Medicina contará con formación general, humanista, crítica, reflexiva y ética, con capacidad para actuar en diferentes niveles de atención sanitaria, con acciones de promoción, prevención, recuperación y rehabilitación de la salud, en los ámbitos individual y colectivo, con responsabilidad social y compromiso con la defensa de la ciudadanía, dignidad humana, salud integral del ser humano y teniendo como transversalidad en su práctica, siempre, la determinación social del proceso de salud y enfermedad. (Brasil, 2014).

Así, se percibe que las concepciones de IdC de Morosini (2018) y Leask (2015) dialogan con las propuestas curriculares de formación médica del Ministerio de Educación, de manera que la educación del profesional del siglo XXI indica una alineación con principios de solidaridad y respeto a la diversidad, con movilización de recursos humanos, entre otros.

## El estudio

Teniendo en cuenta la importancia de los temas tratados, este estudio se propone analizar las estrategias y acciones de IdC en el curso de grado en Medicina de una universidad federal brasileña desde la perspectiva de los gerentes universitarios involucrados en la propuesta, planificación y ejecución.

La elección de una universidad federal del sur de Brasil se debió a su carácter innovador en el contexto educativo brasileño, ya que es una universidad creada en un sistema *multicampia*, en un proceso de expansión



e internalización de la educación superior. Implementada en una región fronteriza, su misión de integración y desarrollo regional, local e internacional converge con el marco de referencia de Leask (2015).

La universidad, según su plan de desarrollo institucional, tiene una propuesta de desarrollo regional y los cursos se distribuyen de acuerdo con áreas de conocimiento que buscan satisfacer las necesidades locales de las regiones involucradas. En su inserción geográfica y social, la universidad nace de un ideal de desarrollo regional ajustado por las tensiones locales, regionales y transnacionales, implementando cursos de educación superior centrados en las demandas locales y regionales, como el caso del programa de Medicina.

Este estudio de caso analiza el programa de Medicina de la universidad, que comenzó sus actividades en 2016. El curso fue propuesto por la comunidad a través del programa Más Médicos, y cuenta con una carga de trabajo mínima para la finalización curricular de 8090 horas distribuidas en 12 semestres, con admisión de 60 alumnos al año.

El diseño curricular y la internacionalización del plan de estudios son temas en Brasil que necesitan análisis a profundidad. Por ello, el presente estudio busca identificar la percepción de *stakeholders* sobre un currículo internacionalizado, así como las acciones de IdC del programa de Medicina de una universidad brasileña, haciendo una comparación con las directrices de los organismos multilaterales.

Para ello, se llevó a cabo una investigación aplicada de carácter cualitativo, utilizando el caso práctico de la experiencia del citado curso de grado. La recopilación de datos se basó en la investigación de campo en la que se realizaron entrevistas semiestructuradas, posteriormente analizadas a profundidad, siguiendo los preceptos del análisis textual discursivo (ATD) de Moraes y Galliazzi (2016).

El desempeño del gerente universitario en los distintos niveles de administración de la institución y el currículo (Rectoría, Pro-Rectoría, Coordinación Académica y Coordinación de Cursos) tiene una relevancia extrema, especialmente en el desempeño directo en la formulación y ejecución de propuestas curriculares y sus diversas acciones dentro del currículo, como la internacionalización universitaria.

## Resultados

### **Percepción de los *stakeholders* de un currículo internacionalizado y acciones de internacionalización en el currículo del programa de Medicina de una universidad brasileña**

Cuando se les preguntó sobre sus percepciones acerca del cuál sería la propuesta de un currículo internacionalizado, los gerentes identificaron las características del currículo formal de Medicina desde la perspectiva del IdC en relación con la bibliografía internacional utilizada y la movilidad académica. También identificaron que un currículo internacionalizado es uno dirigido a la práctica de una identidad internacional.

En este sentido, a la hora de relacionar acciones de internacionalización —como el uso de artículos y estudios internacionales, la formación dirigida a un profesional destacado en el escenario internacional en relación a sus conductas coherentes con la formación en otros países, y la posibilidad de participar en programas de movilidad académica—, los directivos afirman que un currículo internacionalizado también abarca un conjunto de acciones que actúan “en diversas direcciones desde una perspectiva más globalizada”.

En cuanto a los procesos de internacionalización, los directivos refuerzan la reestructuración curricular basada en acciones que aún se están abordando y debatiendo de manera incipiente en la universidad, y en las que los actores implicados definen las mejores formas de articulación del currículo entre la comunidad académica y la sociedad. Además, los *stakeholders* consideran muy importante la visión de profesionales diversos en el proceso de construcción curricular, fundamentado en la transversalidad y como un proceso democrático, para dialogar y asegurar la flexibilidad del currículo en construcción.

En cuanto a la concepción de un currículo en una perspectiva más globalizada, uno de los entrevistados señala que “el médico que se forma en Brasil no tendrá una conducta diferente [a la] de un médico que está formado en otro país”. Por lo tanto, teniendo en cuenta las características de un plan de estudios integrado, más adaptable a la sociedad e insertado en un contexto de cambio, las propuestas curriculares de la educación mundial deben tener como objetivo el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, de manera que sean compatibles

con todos los países y culturas para que puedan percibir e identificar las consecuencias globales (translocales y transnacionales) y también los intereses de las generaciones futuras, ya que el entorno cultural particular forma parte de la sociedad mundial (Torres Santomé, 1998).

En cuanto a los contenidos, de acuerdo a la percepción de los entrevistados, los artículos y estudios internacionales son componentes que caracterizan a un currículo internacionalizado, ya que el uso de éstos como parte del contenido del programa proporciona a los estudiantes reflexión y el desarrollo de habilidades interculturales para alinearse con la visión global (Morosini y Ustárroz, 2016).

Además de ofertar asignaturas en lenguas extranjeras, otras estrategias conjuntas enfocadas en objetivos de aprendizaje que desarrollan habilidades interculturales y formativas para el desempeño en una sociedad global marcan los procesos transformadores muy dinámicos y contribuyen a la realización de la IdC (Morosini y Ustárroz, 2016).

Al considerar las políticas institucionales para la IdC, los gerentes participantes en la investigación identifican la perspectiva de la movilidad académica y la articulación con las redes interinstitucionales, así como la definición de políticas institucionales como acciones esenciales, más allá del currículo formal.

Los gerentes entrevistados muestran preocupación con respecto a las propuestas de adelantos de políticas institucionales que se ocupan de los programas de movilidad académica. Destacan que la IES debe promover más incentivos para los estudiantes, quienes a veces optan por hacer las gestiones por sus propios medios debido a la falta de estímulos institucionales. Los entrevistados señalan que las mejoras en las políticas institucionales de movilidad pueden beneficiar a los estudiantes brasileños e internacionales, reconociendo que pueden proporcionar “una cuestión de cultura, de diferentes hábitos” y contactos interculturales. Asimismo, se informa que la interculturalidad, a través de la movilidad, “es también un foco que la universidad busca tener y que aún no se ha materializado”.

De igual forma, se habla que la propuesta de un plan de estudios internacionalizado debe poner atención a las especificidades regionales. En este sentido, Morosini y Ustárroz (2016), a la hora de abordar los retos tratados por la internacionalización de la educación superior en la

enseñanza universitaria, señalan que además del papel activo de las políticas, estrategias y prácticas en la educación, desde la perspectiva de la internacionalización, es importante reflexionar sobre las especificidades de cada contexto socioeconómico y cultural para que estas acciones cumplan con la responsabilidad social que permite la enseñanza de calidad. El *framework* propuesto por Leask (2015), anteriormente mencionado y que considera los diferentes contextos en los que se impregna un currículo, dialoga con la percepción de los gerentes, convergiendo en su concepción.

En este sentido, destacan acciones cuyo objetivo es cumplir estrategias enfocadas en la salud familiar, centrándose en la región y en sus demandas, que se producen indirectamente por las acciones del programa de Medicina, ya que los alumnos deben entender el contexto regional e internacional.

Uno de los gestores señala que la proximidad geográfica de las ciudades limítrofes de los diferentes países refleja indirectamente el contexto internacional. Por ello, el enfoque dirigido a la salud preventiva es estratégico, teniendo en cuenta que en la región fronteriza "además de que los turistas pasan por un camino, es un espacio territorial que muchos turistas (argentinos y uruguayos) cruzan", lo que proporciona una dirección de acciones curriculares que permiten al alumno reflexionar sobre el contexto, a través de las experiencias vividas en su itinerario formativo.

Además de la posibilidad de una visión internacional de las acciones vinculadas a las prácticas de la región fronteriza, el modelo en el que se desarrolla el programa de Medicina estudiado también prevé la propuesta de internalización, según los entrevistados.

Los procesos de interiorización e internacionalización apuntan, desde la perspectiva de los gestores, a la búsqueda de procesos en los que el currículo tenga como objetivo atender a la población "regional, independientemente del país que origine el paciente que busca servicios de salud", de manera que esta característica pueda hacer que el currículo sea internacionalizado.

Los responsables señalan que el currículo pasa por un proceso de actualización con el fin de atender las demandas regionales y locales, y la innovadora metodología docente propone "metodologías activas y

participativas centradas en la prevención y la atención primaria de salud y la estrategia de prevención”.

Todavía hay énfasis en las políticas que observan en el contexto institucional la formación de redes de cooperación nacionales e internacionales, proponiendo que “desde el punto de vista de la existencia de profesores articulados en diferentes instituciones, no sólo en Brasil, sino también con el desarrollo de trabajos de investigación con instituciones externas que el curso presenta”, generen más visibilidad de la universidad en el contexto global.

En la percepción de los directivos, destacan las acciones de participación del profesorado en los comités internacionales, considerando estas participaciones puntos importantes que proporcionan, además de las articulaciones a nivel internacional, el enriquecimiento del currículo del curso.

En cuanto a la IdC, los gestores afirman que un currículo internacionalizado debe ser uno que:

1. Observe las especificidades del país, de la región y especialmente del desarrollo regional, particularmente en un área donde hay dos países vecinos (Argentina y Uruguay) que participan en este proceso de manera colectiva, por lo que el plan de estudios debe responder de alguna manera a este crecimiento internacional y cubrir una mejora de la salud, puesto que hay mucho tránsito de personas en las zonas de frontera.
2. Considere las experiencias docentes de los maestros que probablemente trabajaron en el extranjero o de países vecinos, como MERCOSUR.
3. Promueva el intercambio entre estudiantes.
4. Ofrezca actividades académicas técnicas entre los países cercanos y, si es posible, más distantes.
5. Evidencie experiencias y metodologías utilizadas en países que tienen proximidad geográfica y/o afinidad económica, cultural y social.
6. Actúe con una perspectiva más globalizada desde el punto de vista de la existencia de profesores articulados en diferentes instituciones, a nivel nacional e internacional.

7. Desarrolle trabajos de investigación con instituciones internacionales.
8. Tenga política de acceso para estudiantes brasileños y estudiantes internacionales.
9. La construcción curricular también esté influida por profesionales de otros entornos, incluyendo los internacionales.

Con el fin de sistematizar esta información, la siguiente figura ilustra la propuesta de un currículo internacionalizado de acuerdo a la percepción de los directivos investigados de la universidad.

**Figura 10.2.** Propuesta de un currículo internacionalizado en la percepción de los gerentes de la IES investigada



Fuente: Elaboración propia con base en datos de investigación.

La IdC está vinculada y con frecuencia se confunde “ con cooperación internacional y a menudo con intercambios de profesores y/o estudiantes” (Morosini, 2018, p. 116). Sin embargo, “no sólo las experiencias de movilidad, sino también las de internacionalización a través de actividades curriculares formales o no formales, componen los procesos de internacionalización en la educación superior para que puedan crearse las actitudes necesarias en una sociedad cada vez más globalizada” (Leask, 2011, p. 208).

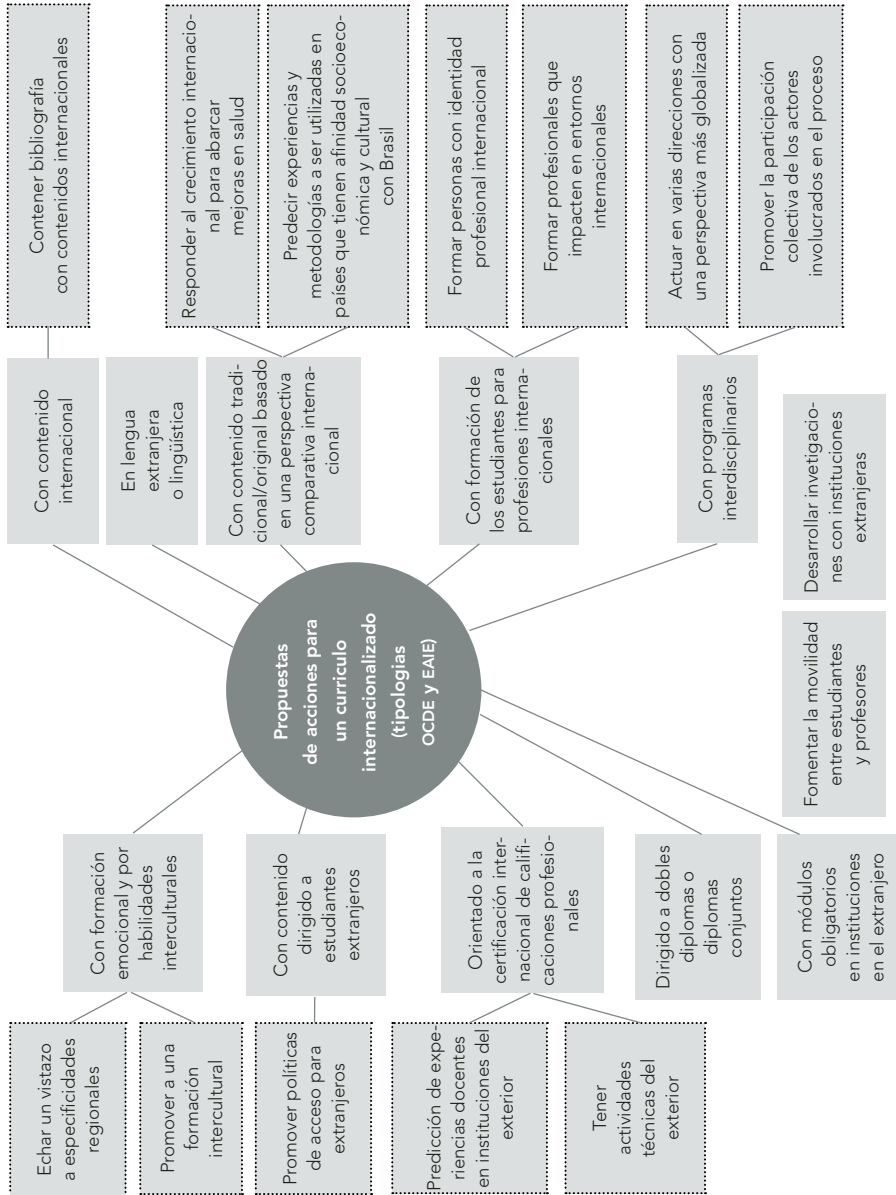
En cuanto al análisis del currículo de Medicina, los directivos informan que las acciones de internacionalización se producen directa e indirectamente en el currículo. Desde su perspectiva, el plan de estudios actual fue diseñado para la implementación del curso y también presenta algunas dificultades que ya se están observando en la reestructuración del proyecto como, por ejemplo, la limitación de puestos docentes y la poca participación entre los gobiernos vecinos. También afirman que hay que mejorar algunos puntos para trabajar desde una perspectiva de internacionalización, destacando como positivas las políticas institucionales que estimulan los procesos de internacionalización.

Al relacionar la percepción de los gerentes de un plan de estudios internacionalizado con las diez propuestas enumeradas por la OCDE y la EAIE descritas por Morosini (2018), se observa que los entrevistados entienden que un plan de estudios internacionalizado debe cumplir al menos con ocho de los criterios mencionados, así como añadir el desarrollo de redes de investigación y movilidad académica como acciones inherentes a una propuesta curricular internacionalizada.

La Figura 10.3 ilustra de forma esquemática las diez propuestas de acciones para un currículo internacionalizado (en rectángulos con bordes cerrados) desde las tipologías de la OCDE y EAIE descritas por Morosini (2018) y la relación de éstas con la percepción de los directivos como las acciones para un currículo internacionalizado (en rectángulos con bordes punteados).

Los entrevistados también señalan que el uso de metodologías activas, en este caso exclusivamente el *Problem Based Learning* (PBL), “ampliamente utilizado especialmente en los primeros tres años del curso, hace que la evaluación sea cíclica y la retroalimentación dada por los propios estudiantes favorece a que el proceso de evaluación de la construcción curricular sea constante”. En otras palabras, es de vital importancia

**Figura 10.3.** Relación entre las percepciones de los gerentes y las propuestas para un currículo internacionalizado



Fuente: Elaboración propia con base en datos de investigación.



para los estudiantes participar en el proceso de adaptación/reformulación curricular. Aunado a esto, la intención de la utilización de metodologías activas y participativas dentro de la propuesta curricular de una universidad federal del sur de Brasil es promover prácticas curriculares dirigidas a la idea de una “formación más humana, más integral, donde se enseña a aprender, es decir, aprender a aprender”.

Así, las partes interesadas entrevistadas asumen que los graduados de su curso son capaces de trabajar en cualquier lugar. Esta declaración converge con los debates de la primera Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES), celebrada en La Habana en 1996, en el sentido de que los métodos basados en el aprendizaje tienen como objetivo capacitar a los ciudadanos para que aprendan a aprender y a emprender (CRES, 1996).

Los gerentes informan que el currículo de Medicina se centra en una perspectiva de capacitación para la ciudadanía global (UNESCO, 2015), considerando el desempeño de los diferentes actores involucrados en el proceso de construcción curricular y la característica curricular de este proceso, en el que los futuros médicos están preparados para actuar en el mercado laboral en una educación ciudadana global.

Los gerentes están de acuerdo en la formación para la ciudadanía global sin dejar de lado las concepciones de la formación para el mercado laboral. Sin embargo, destacan los desafíos que se abordan mediante la internacionalización de la educación superior en la enseñanza universitaria. En cuanto a estos retos, “es necesario reflexionar sobre la ciudadanía global, basada en las especificidades culturales y las necesidades socioeconómicas del contexto educativo en el que se inserta, buscando afirmar que los procesos de internacionalización de la educación superior también responden a una responsabilidad social” (Morosini y Ustároz, 2016, p. 39).

Ante esta perspectiva de un modelo universitario latinoamericano que las universidades proponen en sus objetivos, los entrevistados sugieren que el plan de estudios cumple con los requisitos para ser considerado internacionalizado: 1) tiene una construcción curricular que satisface las demandas sociales y culturales; 2) promueve la formación médica de un profesional capaz de actuar en un contexto de salud más amplio; 3) desarrolla en la formación el enfoque en la prevención; 4) desarrolla una formación integral del individuo, con conciencia colectiva; 5) se desarrolla

a partir de metodologías activas centradas en el estudiante para que adquirieran instrumentos para aprender, conocer, vivir y ser.

## Consideraciones finales

La IdC es un tema emergente en el ámbito de la internacionalización de la educación, especialmente para la formulación de políticas institucionales y la construcción de directrices para la planificación, ejecución y gestión de planes de estudios.

El presente estudio identificó la percepción de las partes interesadas para la definición de un plan de estudios internacionalizado y sobre las acciones de internacionalización existentes en el currículo del curso de grado en Medicina de una universidad brasileña, haciendo una relación de estas percepciones con las directrices de las organizaciones multilaterales.

En cuanto a la percepción de los directivos sobre la existencia de acciones para internacionalizar el currículo universitario, se identificó un punto culminante de las acciones curriculares formales y formales, explícitas o implícitas, articuladas en todos los ámbitos institucionales, desde la gestión universitaria hasta los procesos de docencia, investigación y extensión, aunque hay una visión predominante sobre la movilidad.

Al respecto de las acciones de internacionalización practicadas en el currículo de Medicina, aunque sin querer, abarcan las concepciones de acciones de internacionalización en estructuras curriculares propuestas por organizaciones multilaterales como la OCDE, por ejemplo, para que la universidad actúe con una perspectiva internacional, centrándose en el contexto institucional, local, nacional y mundial, como propone Leask (2015).

En relación a la formación del futuro médico, a pesar de que el curso se encuentra en proceso de constitución curricular y formación del primer programa de Medicina, en la percepción de los directivos de la universidad, la propuesta curricular va a cumplir con la formación para la ciudadanía global propuesta por la UNESCO (2015), especialmente en la formulación e innovación del currículo modular y la dirección de acciones basadas en metodologías activas y participativas que proporcionan a los estudiantes y profesores un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al concluir esta investigación, con base en las declaraciones de los directivos entrevistados y el análisis de documentos institucionales, se aprecia que el programa de Medicina promueve la IdC ya que, de las diez propuestas para un currículo internacionalizado, el de Medicina cumple con ocho, es decir, el 80% del currículo cumple con los criterios de internacionalización propuestos por la OCDE y la EAIE. Es importante destacar que, aunque las acciones de internacionalización aquí mencionadas se ajustan a las propuestas que figuran en la literatura ya descrita y en las propuestas de las organizaciones multilaterales, las influencias de estas acciones se pueden potenciar en el entorno universitario siempre que haya diálogos más específicos sobre la internacionalización e inserción de estos procesos en los ámbitos político, estratégico y operativo en todos los sectores de la universidad.

Las acciones y procesos de internacionalización expuestos aquí deben ganar protagonismo en los debates académicos, tanto en el ámbito de la gestión universitaria como en el de la docencia, la investigación y la extensión, para que estén presentes en todos los discursos y que, de manera unísona, las voces de la comunidad académica destaquen la gran oportunidad para el desarrollo regional a nivel nacional e internacional que proporciona la IdC. Además, y más importante, es que las prácticas sean consistentes con el discurso.

Aunque el currículo presente propuestas de internacionalización, no se garantiza que el egresado desarrollará competencias interculturales durante su proceso formativo. Es necesario evaluar continuamente las competencias del estudiante y de los egresados para evidenciar que la práctica sea igual de asertiva que la planificación, así como para promover mejoras en el proceso.

Este trabajo no tiene la intención de agotar las consideraciones iniciales esbozadas en la investigación, sino de permitir nuevas perspectivas en relación con las propuestas de IdC para extrapolar “barreras institucionales” y servir de ejemplo o paradigma para futuros estudios en el mismo ámbito.

## Referencias

- Bergmann, J. y Sams, A. (2018). *Sala de aula invertida: uma abordagem ativa de aprendizagem*. LTC.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. Câmara da Educação Superior. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)
- Charle, C. y Verger, J. (1996) *História das Universidades*. Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y El Caribe. (2018). *Declaración de la CRES 2018*. [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion\\_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf).
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L. y Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education Study*. European Parliament Committee on Culture and Education. European Union.
- dos Santos, B.S., Davoglio, T.R., da Conceição Lettnin, C., Spagnolo, C. y Machado do Nascimento, L. (2017). Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.33, n.1, p.73-94, jan./abr. 2017. <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/64630/41186>
- dos Santos, B., Spagnolo, C. y Stöbaus, C. (2018). O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. *Revista Educação, Porto Alegre*, v. 41, n.1, p.74-82, jan./abr. 2018. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29721/16849>
- Franklin, L., Zuin, D. y Emmendoerfer, M. (2017). Processo de Internacionalização do Ensino Superior e Mobilidade Acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil. *Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas*, v.4, n. 1, p. 130-151, jan./abr. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650831/16977>
- Feuerwerker, L. (2002). *Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados*. Aderaldo e Rothschild.

- Hill, B.A. y Matross Helms, R. (2013). *Leading the Global Engaged Institution: New Directions, Choices and Dilemmas. A report from the 2012 Transatlantic Dialogue*. American Council on Education.
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation: for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, Manchester*, v. 17, n. 3, p. 84-90, Feb.
- Knight, J. y De Wit, H. (1995). *Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives*. [http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6\\_3/10\\_knight95.pdf](http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/10_knight95.pdf)
- Knight, J. y De Wit, H. (1999). *An Introduction to the IQRP Project and Process*. OCDE.
- Lampert, J. (2002a). *Tendências de Mudanças na Formação Médica no Brasil: tipologia das escolas*. HUCITEC.
- Lampert, J. (2002b). *Tendências de Mudanças na Formação Médica no Brasil. 2002*. 238 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- Leask, B. (2011). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, v. 13, n.2, p. 205-221.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Magalhães, A.M. (2004). *A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- McGill Peterson, P. y Matross Helms, R. (2014). *Challenges and Opportunities for the Global Engagement of Higher Education*. American Council on Education.
- Moraes, R. y Carmo Galiazzi, M. (2016). *Análise Textual Discursiva*. Editora UNIJUÍ.
- Morosini, M. (2006). Internacionalização da Educação Superior. En: M. Morosini (Editora-chefe), *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2*, pp. 93.161. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- Morosini, M. (2014). Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação (Campinas), Sorocaba*, v. 19, n. 2, p. 385-405. <http://www.scie->

- lo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1414-40772014000200007&lng=en&nrm=iso
- Morosini, M. (2015). Estado do Conhecimento e questões do campo científico. *Revista Educação. Santa Maria*, v. 40, n. 1, p. 101-116. jan./abr.
- Morosini, M. (2016). A universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. En: M.E.D.P. Franco, J.J. Zitkoski y S.R.K. Franco, *Educação Superior e contextos emergentes*. EDIPUCRS.
- Morosini, M. (2018). Internacionalização do Currículo: produção em organismos multilaterais. *Roteiro*, [S.l.], v. 43, n. 1, p. 115-132, abr. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/13090>
- Morosini, M. y Ustárroz, E. (2016). Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. *Em Aberto, Brasília*, v.29, n. 97, p. 35-46, set/dez.
- Nilsson, B. (2003). Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 7 No. 1, p. 27-40. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315302250178>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2004). *Education at a glance 2004: OECD indicators 2004*. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2004\\_eag-2004-en#page11](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2004_eag-2004-en#page11)
- Silveira, Z. y Bianchetti, L. (2016). Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, 79-99, jan-mar. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0079.pdf>
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. ARTMED.
- Ullmann, R. (2000). *A Universidade Medieval*. EDIPUCRS.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

# 11. Cerrar la brecha entre una estrategia educativa y la práctica educativa internacionalizada: la investigación de la Escuela Internacional de Negocios Maastricht\*

---

Jeanine Gregersen-Hermans  
Joris Boonen

## Resumen

La misión de la Escuela Internacional de Negocios Maastricht es guiar a los jóvenes profesionales a convertirse en líderes empresariales resilientes con una mente global que actúen como agentes de cambio para un mundo sostenible. En 2018, la Escuela estableció una ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales dentro de su licenciatura en Negocios Internacionales con el fin de cerrar la brecha entre esta nueva misión y la práctica educativa. En este itinerario, la internacionalización del currículo se sintetiza con la educación para un desarrollo sostenible. La evaluación inicial de las experiencias del estudiante ha destacado la importancia de un enfoque holístico hacia el aprendizaje intercultural y sostenible en el plan de estudios. Asimismo, las capacidades de los profesores para ejercer nuevos papeles como instructores y expertos han resultado fundamentales al llevar a cabo la nueva misión. Por lo tanto, se ha identificado como importante el desarrollo profesional continuo de los profesores para participar de manera crítica en la sustentabilidad y la globalización a nivel personal y profesional.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ■ PRME ■ educación en negocios internacionales ■ *global mind monitor* ■ competencias globales de PISA ■ competencia intercultural ■ educación para el desarrollo sostenible ■ aprendizaje dirigido por estudiantes.

\* Texto original en inglés traducido al español.

## Abstract

*The mission of the International Business School at Maastricht University is to guide young professionals to become resilient business leaders with a global mind, who can act as changemakers for a sustainable world. In order to bridge the gap between this new mission and educational practice, in 2018 the School established an Intercultural Business learning pathway within its International Business degree. In this pathway, internationalization of the curriculum is synthesized with education for sustainable development. Initial evaluation of student experiences has highlighted the importance of a holistic approach to intercultural and sustainability learning in the curriculum. Furthermore, lecturers' capabilities to perform in new roles, as coaches and experts, have been found to be pivotal to delivering the new mission. Continuous professional development of lecturers that empowers them to critically engage with sustainability and globalization at a personal and professional level has therefore been identified as important to the future development of the program.*

**Keywords:** *internationalisation of the curriculum ▪ PRME ▪ international business education ▪ global mind monitor ▪ PISA global competence ▪ intercultural competence ▪ education for sustainable development ▪ student-led learning.*

## Introducción

Las sociedades alrededor del mundo esperan que la educación superior desempeñe un papel clave en la resolución de desafíos que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (s.f.) buscan abordar, no sólo para el tiempo presente sino expresamente para las próximas generaciones. Esto consiste en fabricar contribuciones relevantes en las investigaciones para “las economías basadas en el conocimiento e impulsadas por la innovación” (Organization for Economic Development, 2019, p. 232) y mejorar la cohesión social a través de la educación para un mundo cada vez más interconectado e interdependiente. Por ejemplo, a nivel europeo, los ministros de educación superior impulsan a las instituciones de educación superior (IES) a “cumplir con su responsabilidad social y contribuir a una sociedad más cohesiva e inclusiva al potenciar la comprensión intercultural, la participación cívica y la



conciencia ética, así como asegurar el acceso equitativo a la educación superior” (European Higher Education Area, 2018, p. 1).

De acuerdo con su propio contexto y capacidad, las IES responden ante estas expectativas e incluyen cada vez más estrategias que se alinean a campañas sociales locales, regionales y globales. Además, a fin de consolidar su importancia social, trabajan para aumentar la calidad de la educación e investigación, y agregan valor a la sociedad en materia de igualdad de oportunidades en la educación superior, el desarrollo de habilidades del siglo XXI y la ciudadanía global responsable. Con el mismo objetivo, las escuelas de Negocios también aspiran a contribuir de manera positiva a la sociedad a nivel local, regional, nacional e internacional (AACSB, 2020).

Sin embargo, los esfuerzos de las IES no están exentos de críticas por repetir las desigualdades existentes en la sociedad (Marginson, 2016) y por comercializar y servir a una agenda neoliberal (Bamberger *et al.*, 2019). Por ejemplo, Starkley y Howard (2020) informan sobre la complicidad de las escuelas de Negocios al educar a los egresados con una mentalidad de “el ganador se lo lleva todo”, que se enfoca principalmente en crear un valor financiero para los accionistas. Los autores piden diferentes formas de educación empresarial para “generar resultados para una amplia gama de interesados” (p. 46), que aborden de manera holística los problemas de sustentabilidad, inequidad y el crecimiento inclusivo en contextos globalizados. Los Principios para la Educación Responsable en la Gestión de la Organización de las Naciones Unidas (PRME, por sus siglas en inglés) (PRME, s.f) se basan en los ODS, y tienen el potencial de dirigir formas muy diversas de educación empresarial.

A pesar de las buenas intenciones, las IES se enfrentan a desafíos al acortar la distancia entre una estrategia universitaria y su ejecución en lo que respecta a los egresados para que éstos puedan cumplir su función en la sociedad como profesionales cualificados y ciudadanos globales responsables (Gregersen-Hermans y Lauridsen, en 2021). Además, se les solicita cada vez más demostrar los resultados de aprendizaje estudiantil y el impacto social de sus estrategias (Hazelkorn *et al.*, 2018).

Este capítulo plantea cómo la Escuela Internacional de Negocios Maastricht (EINM) ha cerrado la brecha de su nueva misión y la estrategia hacia sus prácticas educativas a través de la introducción de su ruta de

aprendizaje: Negocios Interculturales. Primero, se examina el contexto estratégico e institucional de la EINM. Segundo, se documenta la práctica educativa de la ruta curricular de Negocios Interculturales, incluyendo su fundamento teórico. Tercero, se informa sobre el impacto en el aprendizaje estudiantil. El capítulo cierra con las lecciones aprendidas relativas a la necesidad del desarrollo profesional continuo (DPC) de los profesores para una mayor integración entre el itinerario del plan de estudios y para sintetizar el aprendizaje intercultural y de sustentabilidad.

### **Escuela Internacional de Negocios Maastricht: el contexto estratégico e institucional**

La Escuela Internacional de Negocios Maastricht (EINM) forma parte de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Zuyd, en los Países Bajos. La Escuela incluye un programa de licenciatura de Negocios Internacionales (NI) y el centro de investigación Negocios Internacionales Sostenibles (NIS). Es signatario de la carta de los ODS. La Fundación Europea para el Desarrollo de la Gestión (EFMD, por sus siglas en inglés) ha otorgado la acreditación al programa de NI a través de su Sistema de Acreditación de Programas EFMD (EPAS).

La educación superior neerlandesa consiste en un sistema binario: las universidades de ciencias aplicadas (UCA) para la educación superior profesional, y las universidades de investigación (UI), que ofrecen la educación orientada hacia la investigación. De conformidad con la Ley Neerlandesa de Educación Superior e Investigación, la Organización de Acreditación de los Países Bajos y Flandes (NVAO) supervisa el control de calidad en instituciones de educación superior y acredita los programas educativos. La educación superior profesional tiene por objeto proporcionar a los estudiantes el conocimiento y habilidades estrechamente vinculados con su futuro ámbito laboral.

Relacionado con los desarrollos y cambios en un mundo de rápida evolución y las necesidades empresariales en la región, la nueva misión de la EINM es “guiar a nuestros jóvenes profesionales a convertirse en fuertes líderes empresariales con una mente global” (IBSM, 2020, p. 1) que puedan realizar cambios para un mundo sostenible. La misión de la EINM cumple con el marco de los ODS para dotar a los estudiantes de los conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan hoy en día para servir

como generadores del valor sostenible para los negocios y la sociedad en general para una economía inclusiva y sostenible (IBSM, 2018). Asimismo, se sustenta en un enfoque dirigido por estudiantes hacia el aprendizaje, es decir, se supone que los estudiantes están “intrínsecamente motivados e impulsados por la pasión y la curiosidad para aprender y desarrollarse ellos mismos; aprender y desarrollar a su propia manera y [ser capaces de] tomar la iniciativa en su propio proceso de desarrollo” (IBSM, 2020, p. 1). La misión de la EINM y la perspectiva del aprendizaje estudiantil han proporcionado un esquema para el diseño del plan de estudios del programa de licenciatura en NI, por su entorno del aprendizaje y enfoque pedagógico.

El programa de NI ha adoptado los resultados de aprendizaje establecidos a nivel nacional para los planes de estudios de Negocios Internacionales en los Países Bajos (PLO, por sus siglas en inglés) (Sijben et al., 2017). Para asegurar una experiencia de aprendizaje coherente, estos PLO se integran en tres rutas de aprendizaje interrelacionadas: NI, Desarrollo Profesional y Personal, y Negocios Interculturales. Los alumnos aprenden entre sí en comunidades pequeñas por cada cohorte y obtienen experiencia en el campo de NI por medio de proyectos reales o los llamados *desafíos empresariales*, guiados por profesores y profesionales externos. Las prácticas internacionales y estudios en el extranjero son obligatorios.

El enfoque pedagógico de la EINM se ha inspirado por las pautas del aprendizaje duradero de alto impacto (HILL, por sus siglas en inglés) (Dochy y Segers, 2018). La idea básica del HILL es perfeccionar el empleo del plan de estudios por parte del alumno gracias a la urgencia producida por los retos empresariales y la posibilidad de autodirigirse o controlar su propio aprendizaje. Alineada con el enfoque pedagógico, la EINM ha optado por la evaluación programática (van der Vleuten et al., 2012), la cual promueve el principio de la evaluación como el aprendizaje y es específica para los programas de enseñanza constructivistas. Incluye un proceso continuo de retroalimentación, anticipación y fomentación a los alumnos basado en puntos de datos bien definidos y resultados de aprendizaje.

La nueva misión y el enfoque pedagógico de aprendizaje y evaluación suponen un cambio fundamental en el rol de los profesores. Además del papel de expertos en uno o más de nuestros ámbitos empresariales,

necesitan suplir el rol de instructor y facilitar el aprendizaje dentro de una población estudiantil diversa.

El idioma de enseñanza en la EINM es el inglés. La Escuela tiene alrededor de 35% de estudiantes internacionales, y los locales representan la diversidad en la comunidad de origen.

Las siguientes secciones se centrarán en el desarrollo y la realización de la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales.

## **El desarrollo de la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales**

La nueva misión y estrategia educativa no sólo proporcionaron el marco para el diseño de la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales. Al seguir el marco de referencia de los PRME, también se requirió de una síntesis de la internacionalización del currículo (IdC) y de enfoques sobre educación para el desarrollo sostenible (EDS). Para responder a cómo se ha cerrado la brecha entre la estrategia y la práctica educativas, primero se revisará la literatura y cómo ésta ha guiado la innovación curricular. Luego, se abordará la ruta curricular de Negocios Interculturales.

### **Internacionalización del currículo**

Acorde con su misión, la EINM busca ofrecer una experiencia de aprendizaje internacionalizada para todos los alumnos (Lauridsen, 2020) en aras de mejorar sus oportunidades de empleo en un mercado laboral globalizado y su progreso como ciudadanos globales responsables. Con este fin, el diseño de la ruta de aprendizaje ha sido formado por el trabajo de Leask (2015), quien definió la IdC como “la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales al contenido del plan de estudios, así como los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación y equipos de apoyo de un programa de estudios” (p. 9). Esta definición incluye aspectos de internacionalización en casa (IeC) y se refiere a la enseñanza dentro de y desde entornos internacionales, transculturales y domésticos. Un plan de estudios internacionalizado tiene el potencial de abordar las desigualdades en las oportunidades educativas y los resultados del mundo actual (de Wit y Leask, 2017).

La definición de la IdC implica el concepto de *armonización constructiva* creado por Biggs y Tang (2011). Los autores plantean que el aprendi-

zaje mejora cuando los alumnos entienden los resultados de aprendizaje esperados (RAE) PLO, cómo éstos se relacionan con la enseñanza y las actividades educativas, y cómo pueden comprobar que los han alcanzado.

Al diseñar la ruta de aprendizaje, se han incluido las perspectivas internacionales, interculturales y globales en los contenidos académicos alineados con los RAE, las actividades de aprendizaje y modalidades de evaluación. Por ejemplo, para una comprensión más profunda de la cultura en un mercado en específico, los alumnos investigan sus tendencias económicas, políticas, sociales y culturales. En su reporte final, expresan tres conclusiones personales para vivir y trabajar en un mercado culturalmente diferente.

### **Resultados del aprendizaje intercultural**

Las dimensión intercultural en el itinerario se ha sustentado en el modelo de proceso piramidal de competencia intercultural (Deardorff, 2006). La premisa de la parte de la pirámide del modelo es que la competencia intercultural (CI) puede trazarse en varias partes integrales. Se espera que las actitudes necesarias de respeto, transparencia y curiosidad lleven a la flexibilidad en la comprensión de las personas con perspectivas culturalmente diferentes, y a una amplia gama de comportamientos apropiados, eficaces y culturales. El proceso del modelo se refiere al aprendizaje intercultural e implica que es un proceso iterativo, donde la CI se desarrolla por medio de la interacción entre individuos y grupos culturalmente diferentes.

Si bien los resultados del aprendizaje intercultural son difíciles de cuantificar (Deardorff, 2011), la literatura registra cierta cantidad de instrumentos de medida validados que evalúan la CI o sus diferentes elementos. Algunos de ellos se refieren a rasgos de personalidad y comportamientos notorios del aprendizaje intercultural, por ejemplo, el cuestionario de personalidad multicultural (MPQ, por sus siglas en inglés) (van der Zee y van Oudenhoven, 2000) y la inteligencia cultural (CQ) (Ang *et al.*, 2007). El MPQ y elementos de la CQ han sido incluidos en un instrumento de medida específico de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Zuyd: el seguimiento de mente global (GMM, por sus siglas en inglés), que ha sido aplicado para esquematizar el desarrollo de las mentes globales de

los estudiantes de EINM. El GMM se explica con mayor detalle en la sección de resultados de los alumnos.

### **La educación para el desarrollo sostenible**

La educación para el desarrollo sostenible (EDS) está vinculada a los ODS, específicamente con el 4.7. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) considera la educación como prioridad para escapar a la pobreza y comprometerse a estilos de vida sostenibles. La EDS se define como un medio para empoderar a los alumnos a “tomar decisiones informadas y actuar de manera responsable para la integridad medioambiental, viabilidad económica y una sociedad justa para las generaciones actuales y futuras, respetando la diversidad cultural” (UNESCO, 2014, p. 12).

Lo que destaca de los enfoques hacia la EDS es su carácter normativo e impulso hacia estilos de vida sostenibles y la participación cívica responsable. Hace un llamado evidente a la acción y busca transformar a los estudiantes en “guardianes de [la futura] sociedad” (Akrivou y Bradbury-Huang, 2015, p. 2). Los RAE por lo general abarcan conocimientos y conciencia sobre límites planetarios y problemas de sustentabilidad. Se enfocan asimismo en sistemas de pensamiento y en entender las conexiones entre los pilares económicos, sociales y medioambientales de la sustentabilidad, así como las interconexiones e interdependencias entre las sociedades globales, regionales y locales. Las actividades de aprendizaje son participativas e incluyen el compromiso de las comunidades y estudios sobre casos reales.

Una ejemplo de enseñanza en la ruta de aprendizaje es la exploración de la huella ecológica del estudiante. Para aumentar su sensibilización con respecto a la sustentabilidad y promover cambios en sus estilos de vida, los alumnos calculan su propia huella ecológica. Luego investigan cómo está asociada con el cambio climático y registran observaciones sobre cómo éste impacta a su comunidad local y a comunidades en otras regiones.

### **El modelo PISA de competencia global**

La necesidad de superar los retos globales comunes a nivel sistémico de manera colaborativa, equitativa y culturalmente sensible se conecta naturalmente a la EDS y la IdC. Sin embargo, un análisis de la literatura

existente demuestra que en varias ocasiones, diferentes equipos académicos son responsables de ellas y recurren a cuerpos de literatura distintos. Asimismo, estas dos iniciativas educativas a menudo se consideran prioridades contrapuestas al asignar tiempo y recursos en el plan de estudios. Estas conclusiones apuntan a la necesidad de un modelo conceptual coherente para apoyarse sobre la ruta de aprendizaje, lo que podría sintetizar el proceso de internacionalización de la enseñanza del plan de estudios, intercultural y de sustentabilidad. El Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la OECD y su modelo para la competencia global ofrecen esta oportunidad.

Este marco identifica el conocimiento, habilidades, actitudes y valores necesarios para vivir en un mundo interconectado y cambiante, y apoya a los ODS (OECD, 2018). La *competencia global* se define como la habilidad de “examinar los problemas de significado cultural; entender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de los demás; participar en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas de todas las culturas; tomar acción para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible” (p.11). Esta definición se sustenta por una ética de valorar la dignidad humana y la diversidad cultural para estilos de vida armoniosos, equitativos y sostenibles. Puesto que los valores y temas del marco PISA para la competencia global están alineados con la misión de NI, éstos han guiado el diseño de la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales.

### **La ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales**

La ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales cubre dos años académicos y comprende 40 créditos europeos. Incluye un idioma extranjero o un componente sobre hacer negocios en Asia y ocho tareas interculturales. Sus RAE se derivan de las PLO establecidas a nivel nacional para el pensamiento crítico, colaboración y dominio intercultural (Sijben *et al.*, 2017). En las tareas interculturales, las RAE han sido vinculadas a las dimensiones del marco PISA. En el primer año, las tareas interculturales se enfocan en el desarrollo profesional de los alumnos. En el segundo, las dimensiones se aplican a casos reales de empresas. Como parte íntegra de la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales, los estudiantes de la EINM también forman parte de un instrumento longitudinal de autoevaluación: el GMM (Zuyd University of Applied Sciences, 2018). Además, para entender

mejor cómo los alumnos viven la combinación del aprendizaje intercultural y de sustentabilidad, éstos participan en una encuesta de sustentabilidad incluida en el trabajo final. Las ocho tareas de la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales se exhiben en la siguiente tabla.

**Tabla 11.1.** Temas y tareas interculturales vinculados a la competencia global PISA

Temas	Tarea intercultural
1. Conocimiento, actitudes, habilidades, valores interculturales	<b>Huella intercultural:</b> Los alumnos exploran su propio entorno cultural al aplicar conceptos interculturales básicos, y realizan el GMM (primera medida).
2. Examinar problemas locales, globales e interculturales	<b>Anuncio de servicio público (ASP):</b> Los alumnos investigan las tendencias económicas en un área determinada, crean un ASP sobre un tema culturalmente sensible y solicitan retroalimentación a las personas de esa zona.
3. Entender y apreciar las perspectivas y visión del mundo de los demás	<b>Extenderse más allá de las fronteras:</b> Los alumnos exploran los estilos de negociación interculturales de ellos mismos y los demás, y el impacto de su comportamiento en las relaciones en distintas culturas.
4. Participar en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas en distintas culturas	<b>Encuentros interculturales:</b> Los alumnos participan y reflexionan sobre una simulación en la que tienen que lidiar con la incertidumbre y ambigüedad en situaciones interculturales.
5. Tomar medidas para el bienestar colectivo y el desarrollo sustentable	<b>La huella ecológica:</b> Los estudiantes analizan y reflexionan sobre su huella ecológica y la de la empresa, el impacto global y en su comunidad local, así como las implicaciones estratégicas a largo plazo para esa empresa.



Temas	Tarea intercultural
6. Examinar problemas locales, globales e interculturales	<b>La comunicación publicitaria efectiva en ventas interculturales:</b> Los alumnos desarrollan una campaña promocional centrada en un grupo determinado de orígenes culturales diferentes.
7. Entender y apreciar las perspectivas y vistas del mundo de los demás	<b>Cambio de organización en varias culturas:</b> Los alumnos participan en un proyecto sobre cómo crear una cadena de suministros que incluye empresas en áreas culturales diferentes.
8. Participar en interacciones interculturales abiertas, apropiadas y eficaces	<b>Preparación para estudios o trabajo en el extranjero:</b> Los alumnos elaboran un portafolio donde reflexionan acerca de su aprendizaje intercultural hasta el momento, sus metas personales de aprendizaje para el futuro y sus expectativas para estudiar o trabajar en el extranjero. Toman el GMM (segunda medida) y llenan la encuesta de sustentabilidad.

Fuente: Adaptada de Zuyd University of Applied Sciences (2018).

Para evidenciar sus resultados de aprendizaje, los alumnos usan una variedad de formatos y productos finales; por ejemplo, reportes individuales o en grupo, videoclips o presentaciones con una defensa oral. Esto les brinda la oportunidad de demostrar su conocimiento, actitud y comportamiento de manera holística.

La participación de los profesores se extiende más allá de comentar o evaluar el trabajo. Al hacer preguntas promueven el pensamiento crítico, la toma de perspectiva y empatía. Tal facilitación, además, fortalece el espíritu de pertenencia de los alumnos hacia su comunidad (Altorf, 2019). En consonancia con el enfoque dirigido por los alumnos de la EINM, la finalidad es que la enseñanza se desarrolle entre los alumnos y sus profesores. En cuanto a la evaluación, idealmente el enfoque no yace en el reporte final, sino en el diálogo sobre el mismo.

## El impacto en el aprendizaje estudiantil

Para evidenciar el impacto social de la misión de la EINM y su enfoque educativo, esta sección aporta información sobre la enseñanza intercultural y de sustentabilidad de los alumnos. Primero, se describen el GMM,

la encuesta de sustentabilidad y la cohorte de estudiantes de la EINM 2018. Segundo, se abordan los resultados del GMM. Tercero, se comparan algunas perspectivas de los estudiantes sobre la integración de los elementos de EDS en la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales (y el plan de estudios más amplio).

### **El seguimiento de mente global**

El GMM mapea el desarrollo de los estudiantes respecto a las cinco dimensiones distintas del MPO: la empatía cultural, la mentalidad abierta, flexibilidad, estabilidad emocional e iniciativa social (van Der Zee y van Oudenhoven, 2000). Incluye, asimismo, las cuatro dimensiones de CQ: metacognitiva, cognitiva, motivacional y conocimiento de comportamiento (Ang *et al.*, 2007).

El GMM está diseñado como un entorno de aprendizaje en línea donde los alumnos frecuentemente llenan un cuestionario en el que estas construcciones son las principales variables. El cuestionario se llena con los datos del alumno sobre su edad, género y país de origen. El GMM es una herramienta de autoevaluación utilizada para comenzar un diálogo significativo sobre el desarrollo de competencia intercultural entre los alumnos y sus instructores, en múltiples ocasiones a lo largo de sus estudios.

Los investigadores en la institución educativa pueden usar los datos anónimos y acumulados, por ejemplo, para cartografiar los efectos de intervenciones curriculares específicas (IeC, estudios en el extranjero, prácticas profesionales, etcétera) en el desarrollo de una cohorte a lo largo del tiempo. Se ha tomado este enfoque en el presente estudio.

### **La encuesta de sustentabilidad**

Se agregó una encuesta al final de la ruta de aprendizaje de NI para examinar el entendimiento de los alumnos sobre la sustentabilidad y cómo ha sido influenciado por el plan de estudios. La encuesta consistía de 23 preguntas abiertas y cerradas. Dos preguntas exploraban específicamente la experiencia de los alumnos con las actividades de aprendizaje de EDS. Preguntaron a los alumnos cómo las actividades en este programa han cambiado o profundizado su comprensión acerca de la sustentabilidad. El análisis de estas dos preguntas se incluye en el estudio.

### La cohorte de estudiantes

De la cohorte de la EINM 2018, 179 estudiantes participaron en el itinerario preliminar del GMM y 105 formaron parte del itinerario posterior en el 2020. Estos 105 alumnos también completaron la encuesta de sustentabilidad. La edad promedio de los participantes era de aproximadamente 20.5 años (al momento de la primera medición, los estudiantes pusieron su fecha de nacimiento y no su edad). La Tabla 11.2 proporciona la composición de la cohorte que formó parte de la ruta (pre y post) de autoevaluación en el GMM y la encuesta de sustentabilidad.

**Tabla 11.2.** Composición de la cohorte 2018 para el GMM y la encuesta de sustentabilidad

Instrumento	Participantes	Hombre / Mujer	Neerlandés / Internacional
GMM 1 (preitinerario)	179	111 / 67	137 / 42
GMM 2 (positinerario)	105	61 / 44	77 / 28
Encuesta de sustentabilidad (positinerario)	105	61 / 44	77 / 28

Fuente: Elaboración propia.

Se reunieron los datos de GMM para la cohorte de estudiantes de la EINM 2018, usando dos mediciones independientes en septiembre de 2018 y mayo-junio de 2020. Para probar la fiabilidad de las construcciones del MPQ y la (construcción) CQ en todos los datos, aplicamos el análisis de componentes principales (ACP) y el alfa de Cronbach (en un rango de  $\alpha$  .61 a .87).

### Algunos indicios sobre aprendizaje intercultural

La Tabla 11.3 contiene las puntuaciones promedio para la primera y segunda medida de estas construcciones, en la escala original de 7 puntos usada en el cuestionario. Debido a la organización de la recopilación de datos y limitaciones adicionales de privacidad, desafortunadamente los

puntajes individuales entre la primera y segunda medida no se pudieron emparejar. Por lo tanto, únicamente se ven las diferencias globales entre los puntajes grupales en el primer y segundo año. Para la mayoría de los constructos, se observan pequeños puntajes de diferencia positivos y generales, donde la diferencia destaca más en la empatía cultural y las dos dimensiones cognitivas de inteligencia cultural.

**Tabla 11.3.** Diferencia en la personalidad multicultural e inteligencia cultural a lo largo del tiempo<sup>1</sup>

	<b>Puntaje promedio (SD) medida 1</b>	<b>Puntaje promedio (SD) medida 2</b>
Personalidad multicultural		
Empatía cultural	5.61 (.59)	5.82 (.61)
Mentalidad abierta	5.29 (.82)	5.49 (.77)
Flexibilidad	3.37 (.91)	3.17 (1.01)
Estabilidad emocional	4.45 (.89)	4.17 (.92)
Iniciativa social	4.91 (.78)	5.06 (.78)
Inteligencia cultural		
Cognitiva	4.38 (.69)	4.91 (.66)
Metacognitiva	5.38 (.94)	5.72 (.87)
De comportamiento	5.27 (.78)	5.44 (.88)
Motivacional	5.61 (.65)	5.75 (.63)
N	179	105

Fuente: Elaboración propia.

Esto podría interpretarse como la primera indicación de los efectos positivos de aprendizaje de las actividades expuestas anteriormente sobre el desarrollo de los alumnos de la competencia intercultural. El siguiente ejemplo de un alumno en un contexto multicultural lo demuestra.

<sup>1</sup> Realizamos un análisis exploratorio para probar la diferencia entre las puntuaciones medias de las muestras en el año 1 y el año 2, utilizando una serie de pruebas t de muestras independientes, ya que las puntuaciones individuales no se pudieron emparejar en este conjunto de datos. Todas las diferencias para las diversas sub escalas fueron significativas en  $p < .05$ , excepto para flexibilidad, iniciativa social, CQ conductual y CQ motivacional.

Al principio del primer año:

En una escala del 1 al 10 (bajo-alto) estoy seguro de decir que soy un 9 porque me gusta explorar diferentes culturas y conocer sus tradiciones. No me doy un 10, ya que sé de otras culturas que no me gustarán y con las que no tendré el mismo entusiasmo.

Al final del primer año:

Mi personalidad cultural es danés y china. Me gustan ambas, pero me inclino más hacia la cultura china. Me adapto a la cultura en diferentes situaciones. Cuando estoy con los daneses, soy danés, y cuando estoy con los chinos, soy chino.

Al final del segundo año:

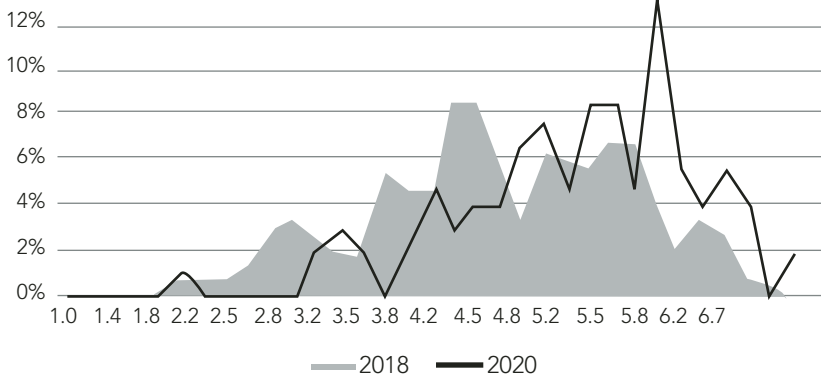
No pienso en mis emociones cuando pienso sobre la cultura, pero sí cambian mis sentimientos cuando aprendo más sobre esa cultura. (Estudiante A, cohorte 2018).

En este ejemplo, el estudiante cambia de conocer las diferentes culturas a tener mayor consciencia en cuanto a su propia identidad bicultural, a sus diferencias culturales y a cómo una mejor comprensión de la cultura cambia su perspectiva respecto a ella. Los elementos reflexivos de escritura en la ruta de aprendizaje apoyaron al alumno a conectarse con su origen cultural y le brindó las herramientas para tratar las diferencias con mayor profundidad.

### **La variabilidad observada en los resultados de los estudiantes**

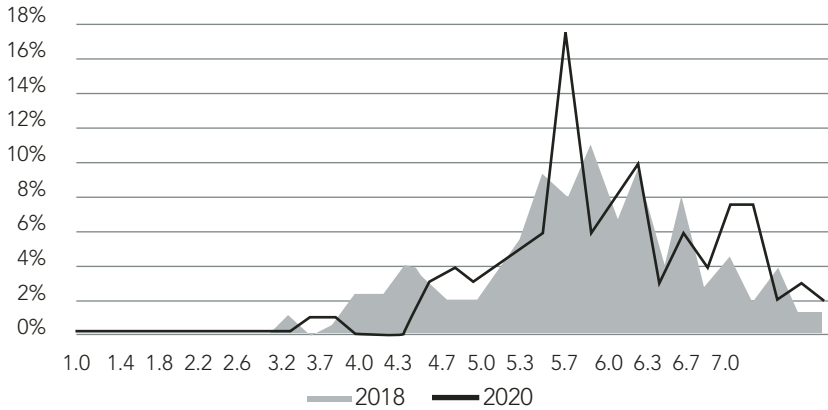
Las diferencias generales en la Tabla 11.3 podrían dar la impresión de que una cohorte entera de estudiantes se mueve en una sola dirección positiva. Sin embargo, las Figuras 11.1 y 11.2 muestran ejemplos de la distribución de todos los puntajes individuales en la escala MPQ y la dimensión cognitiva de CQ. Éstas son dos escalas con una diferencia global positiva entre la medida 1 (2018) y la 2 (2020).

**Figura 11.1** Inteligencia cultural (CQ cognitiva),  
puntajes de autoevaluación



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 11.2.** Distribución de los puntajes individuales  
para la mentalidad abierta (MPQ)



Fuente: Elaboración propia.

Las gráficas muestran la diferencia entre un giro grupal hacia la derecha para la dimensión cognitiva de inteligencia cultural (Figura 11.1) y más cambios ligeros fluidos en la mentalidad abierta (Figura 11.2). Además,

coinciden los puntajes de la mentalidad abierta en la evaluación previa y la posterior, y los estudiantes han cambiado tanto en direcciones positivas como negativas.

Esto muestra la importancia de unir los reportes de autoevaluación con los puntos cualitativos de datos de las reflexiones individuales de los alumnos. La regresión de un estudiante no necesariamente quiere decir que su competencia intercultural se ha deteriorado. Es posible que existan explicaciones alternativas. Primero, los resultados en el GMM pueden no haber cambiado o incluso disminuido, ya que el alumno ha tomado conciencia de lo que puede mejorar durante los encuentros interculturales o ejercicios reflexivos en sus estudios.

Como lo explicó uno de ellos:

Los resultados de este GMM no fueron tan diferentes como la primera serie de resultados. Esto quiere decir que probablemente no he cambiado tanto o lo he completado de manera más realista que la primera vez. (Estudiante B, cohorte 2018).

Este ejemplo sugiere que sí tuvieron lugar una mayor conciencia y aprendizaje; sin embargo, no resultó en la progresión de los resultados en el GMM.

Una segunda explicación posible es que los puntajes más bajos están asociados con otras variables de mediadores relacionados con la biografía personal del alumno y su experiencia.

Uno de los estudiantes internacionales escribió:

... los resultados de adaptabilidad, flexibilidad e iniciativa social incrementaron ligeramente. ... esto es debido a la presión, las tareas distintas y mi rutina entera. ... Creo que me estreso muy fácilmente si alguien no entiende lo quiero decir. (Estudiante C, cohorte 2018).

El Estudiante C reconoce su propia reacción ante la presión y cómo sus habilidades lingüísticas afectan su habilidad para adoptar un comportamiento apropiado intercultural y eficaz.

Una tercera explicación se relaciona con el punto de vista de la EINM acerca del estudiante como un alumno intrínsecamente motivado. Puede que no todos los alumnos hayan desarrollado las habilidades de estudio asociadas para participar en el programa como se planeó en el diseño curricular. El escrito del Estudiante E al final del año ofrece un ejemplo de esto, pues afirma que:

Mis objetivos para el GMM son mejorar mi adaptabilidad y flexibilidad, puesto que están por debajo del promedio. ... Las acciones que he tomado para mejorar mi adaptabilidad y flexibilidad incluyen tener una mente más abierta sobre eso y tratar de entender más respecto a las diferentes culturas. ... Creo que mi adaptabilidad y flexibilidad han mejorado a lo largo del año gracias a las clases culturales y cursos. (Estudiante E, cohorte 2018).

El escrito no evidencia un nivel profundo de relación con los resultados de GMM. El alumno permanece dentro del lenguaje de la tarea intercultural y no brinda ejemplos que demuestren algún aprendizaje en ese sentido.

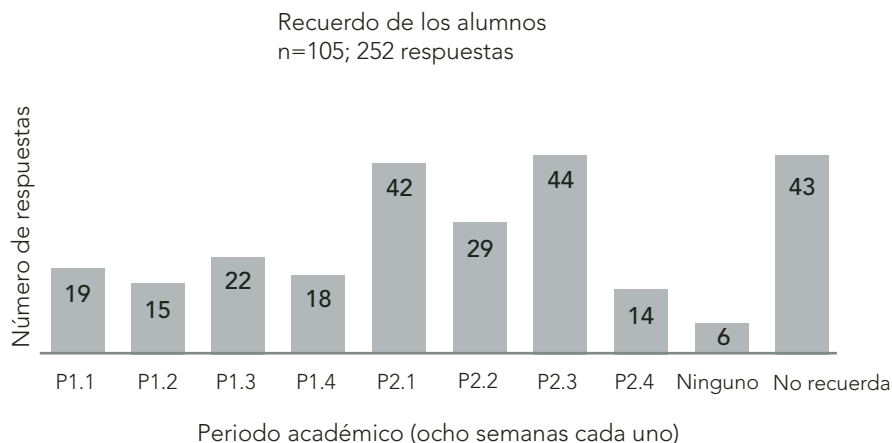
### **Las perspectivas de los alumnos sobre los elementos de sustentabilidad en la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales**

Se analizaron dos preguntas para abordar la cuestión de cómo el plan de estudios impulsa a los alumnos a debatir sobre la sustentabilidad e influencia en su comprensión de sustentabilidad.

La primera pregunta fue: "¿De qué sección o secciones hiciste el proyecto que hizo cambiar o profundizó tu comprensión acerca de la sustentabilidad? Por favor marca lo que corresponda" (Zuyd University of Applied Sciences, 2020b). La Figura 11.3 presenta la respuesta de los alumnos. Cincuenta y seis (53%) indicaron una o más secciones que influyeron en su comprensión, 43 (41%) no pudieron recordar la sección; sin embargo, 12 (11%) indicaron una o más secciones de todas formas. Seis (6%) afirmaron que ninguna sección influyó en su comprensión de la sustentabilidad. En total, los estudiantes dieron 252 respuestas.



**Figura 11.3.** Recuerdo de los alumnos sobre los elementos de sustentabilidad en el plan de estudios



Fuente: Elaboración propia.

La recopilación de la sustentabilidad es más evidente para las secciones 2.1 y 2.3. Las secciones se enfocan en la huella ecológica y el ecologizar una cadena internacional de suministros. En estas secciones, la sostenibilidad, las enseñanzas globales e interculturales están explícitamente vinculadas al contenido académico de la sección. Como dijo un estudiante:

No recuerdo la sección exacta, pero las que más se centraban en la sustentabilidad que profundizó mi [sic] mi entendimiento serían los temas en la línea intercultural. Investigar y escribir acerca de varios asuntos en Asia me ayudó mucho a entender los problemas a los que se enfrentan los locales. También descubrí que tales temas no aparecen en las noticias holandesas. (Estudiante E, cohorte 2018).

La segunda pregunta fue: "Si realizaras una o más tareas en las secciones anteriormente mencionadas, descríbelas en resumen y explica cómo cambiaron o profundizaron tu entendimiento de la sustentabilidad" (Zuyd University of Applied Sciences, 2020b). Se han analizado las respuestas

de los estudiantes a esta pregunta, lo que dio lugar a identificar dos categorías. Algunos se refirieron a actividades de aprendizaje específicas. La Tabla 11.4 sitúa las cinco respuestas más sobresalientes.

**Tabla 11.4.** Respuestas de los alumnos sobre cómo su comprensión de la sustentabilidad se ha profundizado/cambiado

Categoría de respuestas	Respuestas de los alumnos
Los resultados de aprendizaje como lo indican los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentó mi conciencia y comprensión personal.</li> <li>• Me hizo entender la complejidad de la sustentabilidad.</li> <li>• Me hizo entender la importancia de la sustentabilidad para los negocios.</li> <li>• Aumentó mi conocimiento de la sustentabilidad.</li> <li>• Me hizo tomar conciencia de las interdependencias globales.</li> </ul>
Las actividades de aprendizaje como lo indican los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calcular mi propia huella ecológica.</li> <li>• Ecologizar una cadena de suministros internacional.</li> <li>• El enfoque basado en las soluciones hacia las tareas.</li> <li>• Leer el material.</li> <li>• Debatir sobre perspectivas e impactos culturalmente diferentes.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

La declaración del Estudiante F es un ejemplo de un resultado de aprendizaje:

Me di cuenta de dos cosas: La sociedad no está organizada de manera que puedas ser neutral o positivo en cuanto al medioambiente (si eres vegano puedes viajar por medio de avión de vez en cuando, etcétera.) En segunda, tiene que haber un cambio colectivo de hábitos y procesos para poder cambiar la ola de contaminación y costumbres ecológicamente hostiles a un nivel relevante. (Estudiante F, cohorte 2018).

El Estudiante G se refiere tanto a los resultados de aprendizaje como a las actividades de enseñanza:

Otra tarea era la sección 2.3, donde tuvimos una empresa con un gran enfoque interesante de sustentabilidad. Comprendí lo complejo que es para una empresa tomar decisiones hacia la sustentabilidad y lo bien que algunas empresas lo han logrado. (Estudiante G, cohorte 2018).

No todos los estudiantes estaban convencidos. Algunos sintieron que el plan de estudios se enfocaba mucho en temas como la sustentabilidad. Sin embargo, por lo general, según sus perspectivas, la integración de la sustentabilidad en la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales y el plan de estudios en su totalidad les brindó experiencias de aprendizaje importantes. La respuesta indicó que la recopilación era más alta en los casos donde había una alineación vertical entre la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales y otras rutas en el plan de estudios. Esto se confirmó al descubrir que las actividades de aprendizaje que más destacaron fueron las tareas en la sección 2.1 y 2.3, lo que resalta la necesidad de una integración más profunda de la ruta en el programa de NI.

## Limitaciones

Los datos compartidos en este capítulo conciernen a una iteración de la innovación de un plan de estudios e incluye una cohorte relativamente pequeña de estudiantes. Asimismo, los resultados del GMM y la encuesta de sustentabilidad comprenden evaluaciones autorrespondidas, y

debido a la configuración técnica, no se pudieron conectar las diferentes series de datos a una base de datos de panel.

Los datos ejemplifican la complejidad de medir los resultados de aprendizaje interculturales y de sustentabilidad en los adultos jóvenes. Durante estos “años influenciados”, desde los 18 a los 25, mudarse a una nueva ciudad, crear nuevas amistades y entablar nuevas relaciones (profesionales) tendrá un efecto transformador en su desarrollo social y político (Dinas, 2010).

Estas etapas son paralelas al crecimiento académico de los estudiantes en ese mismo periodo. Por lo tanto, es un desafío identificar cuáles son una consecuencia directa de las intervenciones en el programa educativo y cuáles cuestión de cultivo personal. Además, los datos sólo ofrecen una imagen de un corto periodo, capturando únicamente la intención. No queda claro cómo su toma de consciencia e intenciones se trasladarán a situaciones de la vida real y comportamientos.

No obstante, sumados a los escritos de reflexión y las respuestas a la pregunta abierta en la encuesta de sustentabilidad, los datos entregan la primera indicación del impacto de la ruta de aprendizaje en la enseñanza intercultural y de sustentabilidad de los alumnos. Los estudios futuros aplicarán un diseño longitudinal para abordar las limitaciones del estudio inicial aquí reportado.

## Conclusiones

Este capítulo ha proporcionado ejemplos sobre cómo la EINM ha innovado su plan de estudios. Existen tres pilares de este modelo. Primero, adoptar un enfoque dirigido por los alumnos hacia el aprendizaje. Segundo, la decisión de diseñar el programa de NI con tres rutas de aprendizaje horizontales, una de las cuales es la ruta de Negocios Interculturales. Tercero, la síntesis de elementos de la EDS en las dimensiones internacionales e interculturales de la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales.

También se destacan algunas lecciones aprendidas. La primera lección es que, si bien fue útil usar la sustentabilidad e internacionalización como fundación para el diseño curricular y aplicación de la ruta de aprendizaje de Negocios Interculturales, se siguen considerando como elementos aislados del programa de NI en su totalidad. Los resultados del GMM y la

encuesta de sustentabilidad han demostrado que se requiere de mayor armonización vertical entre los Negocios Interculturales y otras rutas de aprendizaje de NI. Es importante tener una conexión explícita entre la sustentabilidad, el aprendizaje intercultural y el contenido académico con el programa para garantizar una experiencia de aprendizaje coherente y holística y así formar a los egresados que la EINM visualiza. Esto forzosamente implica involucrar a todos los profesores de NI en la reconstrucción del programa, teniendo como fundamento la sustentabilidad y la internacionalización. En este contexto se necesita la participación de los profesores a través de un diálogo crítico donde se discuta cómo los actuales argumentos económicos neoliberales y dominantes enmarcan el programa de NI y cómo se puede desarrollar un enfoque ético y sistémico (véase, por ejemplo, Pashby y Oliveira de Andreotti, 2016).

La segunda lección es que, aunque la EDS y la IdC naturalmente van de la mano, no son iguales, y su síntesis requiere de una comprensión profunda. La EDS busca transformar los estilos de vida personales y profesionales a favor de los ODS. La IdC está inherentemente vinculada a las disciplinas académicas y se dedica a preparar a los egresados “para una vida en un mundo globalizado” (Leask, 2015, p. 26). Por lo tanto, la reconstrucción o reinención del plan de estudios, por un parte, tiene que ser guiada por una visión ecológica y un enfoque sistémico hacia la sustentabilidad (UNESCO, 2012), y por otra, necesita ser formada por la comprensión de los contextos locales y globales y cómo estos influyen en las dimensiones internacionales, interculturales y globales de las disciplinas empresariales. Aprovechar la EDS, la IdC y sus interfaces para rediseñar el programa NI, nos permite imaginar un plan de estudios futuro, donde los alumnos interactúen con las perspectivas críticas y éticas emergentes respecto a vivir y trabajar dentro de y para un mundo globalizado sostenible.

Como tercera lección tenemos que el nuevo enfoque de aprendizaje dirigido por los estudiantes destaca la importancia del papel del profesor como instructor y experto, quien debe reconocer la delgada línea ética entre orientar y promover sus valores y creencias personales. Asimismo, para impulsar la curiosidad y reflexión de los alumnos, tiene que ser capaz de hacer las preguntas apropiadas que vinculen las dimensiones internacionales, interculturales y globales, así como los problemas de sustentabilidad con las tareas y desafíos a los que se enfrentan

los estudiantes. Tampoco queda claro cómo los profesores consideran y entienden los problemas de sustentabilidad, ni si están conscientes de cualquier suposición neoliberal respaldando el programa actual de NI.

Para funcionar exitosamente en un enfoque de enseñanza dirigido por estudiantes, éstos deben tener habilidades específicas de estudio asociadas a rasgos de personalidad como autonomía, iniciativa social y curiosidad. Los alumnos pueden o no haber adquirido estas habilidades durante sus experiencias educativas anteriores, y pueden variar en su capacidad de adaptarse a este enfoque. Para asegurar la igualdad de oportunidades, los profesores deben ser receptivos a esta parte “escondida” del plan de estudios (Leask, 2015) y ser capaces de adoptar un enfoque personalizado diferenciado que tome en cuenta los entornos diversos y las capacidades de los participantes.

Para cerrar la brecha entre su estrategia educativa y el diseño curricular y su realización, la EINM ha optado por una iniciativa de pedagogía y de transformación del programa de NI. La experiencia ha resaltado el papel fundamental de los profesores en cuanto al éxito de la innovación del plan de estudios. Para capacitarlos como profesionales/expertos reflexivos e instructores en un contexto cultural, es esencial el desarrollo profesional continuo (DPC), el cual debería ser prioridad, pues mejora su base de conocimientos y entendimiento de los ámbitos de sustentabilidad y globalización en NI. El DPC también debe ofrecer oportunidades de reflexión sobre sus valores y creencias referentes a la sustentabilidad y globalización, y cómo éstos influyen en el diseño del programa, su enseñanza y la evaluación del aprendizaje. La transformación profunda del programa dependerá mucho del grado en el que el equipo docente esté empoderado e incluido en este ambicioso proceso de cambio.

La comunidad internacionalizada de aprendizaje prevista deberá ser co-creada por los estudiantes y los profesores. El trayecto evolutivo es compartido. La tarea de formar alumnos como fuertes líderes empresariales con una mente global, quienes harán los cambios para un mundo sustentable, es compleja y de larga duración, pero altamente relevante.

## Referencias

- ACCSB. (2020). *A Collective Vision for Business Education*. AACSB. <https://www.aacsb.edu/publications/researchreports/collective-vision-for-business-education>
- Akrivou, K. y Bradbury-Huang, H. (2015). Educating integrated catalysts: Transforming business schools toward ethics and sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 222-240.
- Altorf, H.M. (2019). Dialogue and discussion: Reflections on a Socratic method. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(1), 60-75.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y., Templer, K.J., Tay, C. y Chandrasekar, N.A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and organization review*, 3(3), 335-371.
- Bamberger, A., Morris, P. y Yemini, Y. (2019) Neoliberalism, internationalisation and higher education: connections, contradictions and alternatives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 203-216. doi 10.1080/01596306.2019.1569879
- Biggs, J. y Tang, C. (2011) *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Deardorff, D.K. (2011) Assessing Intercultural Competence. En: *New directions for institutional research*. no. 149, pp.65-79. Wiley Periodicals, Inc.
- de Wit, H. y Leask, B. (2017). Global: internationalization, the curriculum, and the disciplines. En: G. Mihut, P.G. Altbach y H. de Wit (Eds.), *Understanding higher education internationalization: Insights from key global publications*, pp. 345-347. Sense Publishers.
- 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.
- Dinas, E. (2010). *The impressionable years: the formative role of family, vote and political events during early adulthood*. [Tesis de doctorado, Florencia: European University Institute].
- Dochy, F. y Segers, M. (2018). *Creating impact through future learning: The high impact learning that lasts (HILL) model*. Routledge.

- European Higher Education Area. (2018). *Paris Communiqué*. Conferencia Ministerial, París. [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018\\_Paris/77/1/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf)
- Gregersen-Hermans, J. y Lauridsen K.M. (2021 ). Higher Education Internationalisation as a quality driver: Making a Meaningful contribution to Society. En: J. Gregersen-Hermans y K.M. Lauridsen (Eds.), *Internationalising Programmes in Higher Education—An Educational Development Perspective*, pp. 11-22. Routledge.
- Hazelkorn, E., Coates, H. y McCormick, A.C. (Eds.). (2018). *Research handbook on quality, performance and accountability in higher education*. Edward Elgar Publishing.
- IBSM. (2018a). *Study Guide Intercultural Business*. [Documento interno].
- IBSM. (2018b). *Vision on ethics, responsibility and sustainability, Zuyd 'International Business' 2018*. [Documento interno].
- IBSM. (2020). *IB Vision – Our Why and how*. [Documento interno].
- Lauridsen, K.M. (2020) It Does Not Happen by Osmosis: Creating an Internationalized Learning Opportunity for All Students Requires Careful Consideration and Specific Action. En: H. Bowles y A. Murphy, *English-Medium Instruction and the Internationalisation of Universities*, pp. 205-227. Palgrave Macmillan.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434. DOI: 10.1007/s10734-016-0016-x.
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *The 17 Sustainable Development Goals*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Organization for Economic Development (OECD). (s.f.). *PISA 2018 Global Competence*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>
- Pashby, K. y de Oliveira Andreotti, V. (2016). Ethical internationalisation in higher education: Interfaces with international development and sustainability. *Environmental Education Research*, 22(6), 771-787.
- PRME. (s.f.). *Principles of Responsible Management*. <https://www.unprme.org/>
- Sijben, G., Stoelinga, B., Molenaar, A. y Ubachs, M. (2018). *Profile, Programme Learning Outcomes and Process Background of the Bachelor of Bu-*



*Business Administration Programme International Business*. Vereniging Van Hogescholen.

Starkey, K. y Thomas, H. (2019). The future of business schools: shut them down or broaden our horizons? *EFMD Global Focus\_Iss*, 13(2).

UNESCO. (2012). *Education for sustainable development. Source book*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383>

UNESCO. (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Program on Education for Sustainable Development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

van der Vleuten, C.P., Schuwirth, L.W.T., Driessen, E.W., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L. K.J. y van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical teacher*, 34(3), 205-214.

van der Zee, K.I. y van Oudenhoven, J.P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European journal of personality*, 14(4), 291-309.

Zuyd University of Applied Sciences. (2018). *Global Mind Monitor*. <https://gmm.international/gmm-home-en>

Zuyd University of Applied Sciences. (2020). *Sustainability Survey*. Research Centre for Sustainable International Business.



## 12. La internacionalización de un curso de gestión comparada como medio para desarrollar directivos interculturales\*

---

Michelle Barker  
Amanda Daly

### Resumen

Preparar estudiantes para el complejo ambiente actual de los negocios internacionales requiere de cambios específicos en los currículos para asegurar oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar el conocimiento, las habilidades y los atributos necesarios. Este capítulo presenta el caso del curso de segundo año en Gestión Comparativa para la licenciatura en Negocios ofertada por una universidad australiana. Su diseño está basado en los principios de buenas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje interculturales dentro de una estrategia de la universidad conocida como *interculturalización de currículos*. El desarrollo de las competencias interculturales y las perspectivas globales de los estudiantes se basan en actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Si bien el curso se centra en la gestión, el conocimiento del cuerpo docente que aquí se discute resalta la aplicación de principios similares en otros campos: los estudiantes aprenden la pertinencia de conceptos especializados en diferentes culturas, y el desarrollo de habilidades se da mediante un aprendizaje activo y actividades de enseñanza, trabajo en equipo y evaluaciones auténticas.

**Palabras clave:** interculturalización del currículo ■ gestión comparativa ■ evaluaciones auténticas para la empleabilidad ■ perspectivas globales.

\* Texto original en inglés traducido al español.

## Abstract

*Preparing graduates for today's complex global business environment requires specific curricular changes to ensure students have learning opportunities to develop the necessary knowledge, skills and attributes. This chapter presents a case study of a second-year Bachelor of Business course, Comparative Management, offered at an Australian university. The course design was underpinned by the good practice principles for learning and teaching across cultures, within the context of the University's "interculturalisation of the curriculum" strategy. Learning and teaching activities and assessment scaffold students' development of intercultural competence and global perspectives. While this course is in the management discipline, the insights of the teaching team discussed here highlight the application of similar principles in other fields. Specifically, students are taught the application of discipline-specific concepts across cultures, and skill development occurs through active learning and teaching activities, collaboration with peers, and authentic assessment.*

**Keywords:** *interculturalisation of the curriculum* ■ *comparative management* ■ *authentic assessment employability* ■ *global perspectives*.

## Introducción

El ambiente de los negocios internacionales es dinámico y complejo, en especial en el contexto post-COVID-19. Los directivos internacionales y líderes globales requieren de un conocimiento técnico y cultural, habilidades multifacéticas, valores éticos y características especiales que incluyen la tolerancia a la ambigüedad, la flexibilidad y un bajo etnocentrismo (Grant *et al.*, 2021), lo que representa una presión añadida para las facultades y los currículos de Negocios. Un desafío en particular es cómo incorporar la empleabilidad y las perspectivas globales para involucrar a los estudiantes en la preparación para ser profesionales éticos y responsables, así como ciudadanos globales (Leask, 2013; Lilley *et al.*, 2014).

El estudio de caso aquí presentado es el de la materia/curso de segundo año Gestión Comparativa de la licenciatura en Negocios de una facultad australiana. Su diseño se basa en principios de las buenas prácticas del aprendizaje y la enseñanza en diferentes culturas (IEAA, 2013) y en el contexto de la estrategia de interculturalización de currículos de la

Universidad (Griffith University, s.f.). Además, responde al llamado de una “integración de currículos” que “apoye la integración de experiencias internacionales e interculturales de los estudiantes en su propio plan de estudios” (Leask y Green, 2021, p. 176) y no sólo a través de programas de movilidad global.

Este capítulo empieza por describir el contexto, incluyendo el compromiso a largo plazo de la Universidad con la internacionalización del currículo (IdC), la movilidad global y el desarrollo de competencias interculturales de sus estudiantes (Barker y Mak, 2013; Mak *et al.*, 2013). Después, se proporciona una descripción del currículo de Gestión Comparativa, haciendo énfasis en el aprendizaje intercultural y la evaluación auténtica (Sotiriadou *et al.*, 2020). Posteriormente, se delimita el enfoque del estudio de caso y se debate alrededor de las reflexiones del cuerpo docente y estudiantil acerca de las fortalezas, limitaciones y áreas de mejora para futuros currículos.

## Universidad de Griffith

La Universidad de Griffith, fundada en 1971, se encuentra dentro del 2% de las mejores universidades del mundo. Cuenta con aproximadamente 50 mil estudiantes en cinco campus físicos al sureste de Queensland, Australia, y con un campus virtual. Es reconocida por su fundamental compromiso a largo plazo con la internacionalización, con un enfoque en convertirse en una universidad con impacto en la región conocida como Asia-Pacífico. Su estrategia de internacionalización está alineada con los objetivos internacionales del Plan Estratégico Universitario, el Plan Académico, el Plan de Investigación e Innovación y el Plan de Compromiso Universitario.

La Universidad mantiene un cuerpo estudiantil integrado y diverso con alumnos internacionales de diferentes países, contextos y disciplinas. La estrategia hace referencia al término *interculturización de currículos*, cuyo objetivo es “proyectar mejor el alcance de la internacionalización como algo más que geográfico y reforzar el reconocimiento de la importancia de las competencias lingüísticas e interculturales de todos los estudiantes (nacionales o internacionales) de parte de la Universidad de Griffith” (Griffith University, s.f.).

La estrategia de internacionalización está alineada con los siguientes atributos de los egresados de Griffith: “Capaz culturalmente al trabajar con los nativos australianos” y “Efectivo en ambientes culturalmente diversos e internacionales”. Estos atributos de egreso se pueden alcanzar con actividades de aprendizaje y enseñanza en el salón de clases, interactuando con grupos culturalmente diversos en la Universidad y en la comunidad, e involucrándose en actividades de movilidad y de aprendizaje integradas al trabajo, tanto en Australia como en otros países. Los autores han sido responsables de enriquecer esta política de manera que el curso de Gestión Comparativa que se trata aquí es una oportunidad para integrar los principios de interculturalización para un curso o materia.

Incluso antes de la pandemia de COVID-19, la Universidad se dio cuenta de que muchos estudiantes, por una u otra razón, no podían aprovechar las oportunidades de movilidad global durante sus programas académicos (Netz *et al.*, 2021) y, por lo tanto, de que había una necesidad de integrar el desarrollo de competencias interculturales al currículo oficial (Leask, 2009, 2016).

Según la estrategia de internacionalización de la Universidad, “todo el personal académico deberá ser apoyado y motivado con iniciativas que le permitan desarrollar estas competencias” (Griffith University, s.f.). Aquí se enfatiza la necesidad de un reconocimiento académico explícito de los logros que contribuyan a la internacionalización o interculturalización de la experiencia en el salón de clases. También resalta la de reconocer específicamente las contribuciones sobresalientes a la experiencia de enseñanza y aprendizaje tanto con estudiantes nacionales como internacionales.

## **Facultad de Negocios de Griffith**

La Facultad de Negocios de Griffith (GBS, por sus siglas en inglés), situada en dos campus al sureste de Queensland, Australia, y con un campus virtual, es un miembro muy activo de la Iniciativa de Liderazgo Global Responsable, que a su vez participó en la firma de los Principios de la Educación Responsable de la Gestión y del Pacto Global, ambas iniciativas de la ONU. Esto demuestra el fuerte compromiso que tiene con valores fundamentales como la aceptación de la diversidad, el respeto por

personas de contextos y puntos de vista diferentes y la preparación de ciudadanos globales con un enfoque en la región Asia-Pacífico.

En el momento en el que se escribe este texto, hay aproximadamente ocho mil alumnos inscritos en la GBS. En 2019, la cifra llegaba a 10 800, pero ésta descendió como consecuencia del cierre nacional de fronteras y de las restricciones de viaje durante la pandemia de la COVID-19. A lo largo de los últimos cinco años, aproximadamente 30% del cuerpo estudiantil ha estado conformado por personas provenientes de países como la India, China, Taiwán y Arabia Saudita.

### **Diseño del estudio de caso**

Uno de los objetivos principales de un estudio de caso es describir, entender y explicar lo que ha sucedido en un solo contexto delimitado, también referido como "caso" (Miles *et al.*, 2014, p. 100). Según Yin (2009), los estudios de caso ayudan a entender fenómenos sociales complejos, ya que proveen una visión holística. Si bien la investigación normalmente incluye un elemento longitudinal que involucra encuestados en intervalos periódicos para observar cambios a través del tiempo (Bryman y Bell, 2015), los estudios de caso pueden construirse en momentos específicos para proporcionar un panorama concreto (Gerring, 2006).

Éste que aquí se presenta es un ejemplo de esos panoramas donde, además, se reconocen las limitaciones (Flyvbjerg, 2006). Si bien la investigación cualitativa a veces es criticada por su naturaleza subjetiva, ésta puede superarse a través de estrategias de validación efectivas que incluyen corroborar evidencia, usar descripciones elaboradas para explicar significados, clarificar el sesgo que el investigador aporta y usar informes de terceros para aumentar la exactitud del estudio (Creswell, 2003). En el caso que nos atañe, se describen las estrategias utilizadas para aumentar la validez. En términos del reconocimiento del sesgo inherente, los autores fueron los diseñadores y maestros del curso, así como asesores clave de la Universidad acerca de su política de interculturización de currículos. Al tratar el estudio de caso, el objetivo es proveer descripciones ricas del currículo, los enfoques pedagógicos usados, las reflexiones de los estudiantes acerca de sus aprendizajes y las consideraciones del cuerpo docente.

## El curso de Gestión Comparativa

### Objetivos del curso

Gestión Comparativa es un curso de segundo año en los programas de la licenciatura en Negocios y en Negocios Internacionales. Se enfoca en el estudio de la gestión en un contexto internacional en el que se examinan y comparan prácticas de diversas organizaciones y en distintos países y culturas. Contempla funciones de la gestión y habilidades de gerencia, incluyendo las similitudes y diferencias entre la gestión nacional e internacional a un nivel alto de competencia en el mercado global (Wilkinson *et al.*, 2017). Busca desarrollar el entendimiento del estudiante acerca de las prácticas y la teoría de la gestión internacional, así como sus habilidades para trabajar de manera eficiente en contextos internacionales donde necesitará colaborar con grupos variados. Concretamente, el currículo y la pedagogía forman egresados preparados para el mercado global.

Los objetivos específicos del curso son:

1. Aplicar el conocimiento de conceptos y modelos de la gestión internacional para trabajar en un ambiente internacional de negocios.
2. Aplicar el conocimiento de problemas de la gestión en un contexto global para trabajar de manera efectiva en un ambiente internacional de negocios.
3. Identificar información relevante y evaluarla desde diferentes perspectivas gerenciales y culturales.
4. Comparar fortalezas y debilidades de diferentes prácticas en gestión internacional.
5. Trabajar de manera efectiva en diferentes culturas y con grupos diversos.

El curso apoya estudiantes en el desarrollo de sus carreras con un énfasis en la eficacia personal y profesional en los Negocios Internacionales. Esto incluye habilidades de autogestión, resolución de problemas y toma de decisiones, así como habilidades interpersonales (McNulty y Brewster, 2019). Los dos autores han sido responsables del diseño, la aplicación y la mejora continua del curso por más de cinco años.



## Diseño del curso

Así como las perspectivas de Leask y Green sobre la *integración de currículos*, el diseño del curso se realizó teniendo en cuenta la *integración inclusiva*. Esto significa que se hizo énfasis en mejorar el aprendizaje intercultural de todos los estudiantes, a diferencia de la *integración exclusiva*, centrada en la movilidad estudiantil de un grupo selecto.

El diseño y la aplicación del curso se basaron en los principios de buenas prácticas para el aprendizaje y la enseñanza en diferentes culturas (IEAA, 2013). Específicamente, integró los principios del “estudiante como aprendiz”, mostrando respeto y ajustándose a la diversidad, proveyendo información y apoyo de acuerdo al contexto, facilitando el diálogo y la interacción intercultural, siendo adaptable, flexible, responsable y preparando a los estudiantes para una vida en el mundo globalizado.

En la última década, Gestión Comparativa se ha llevado a cabo con un grupo de estudiantes inscritos en línea o presencialmente en Australia. Fue interesante que al comenzar las restricciones por COVID-19, todos los estudiantes alrededor del mundo se involucraron de manera virtual. El 40% del grupo estaba conformado por estudiantes internacionales. En 2020, el 32.23% de estos últimos era de China, pero el curso también fue popular con estudiantes de intercambio y estudiantes de programas de la Universidad provenientes de otros países: Francia (17.4%), Japón (8.26%), la República de Corea (8.26%), Nueva Zelanda (8.26%), Alemania (4.96%), los EE. UU. (2.48%), India (1.65%) y Perú (1.65%).

Uno de los objetivos clave del curso es aumentar la consciencia de los estudiantes y ayudarlos a desarrollar el conocimiento, las actitudes y las competencias de ciudadanos globales, de egresados listos para involucrarse, ya sea nacional o internacionalmente, en las carreras que escogieron. Para alcanzar este enfoque doble en empleabilidad y en competencias interculturales, el cuerpo docente trabajó con el personal de dos departamentos universitarios: Carreras y Empleos y Movilidad Global.

Se invitó a un miembro del departamento de Carreras y Empleos como ponente en la *week 1* (“semana 1”, en inglés). Su presentación resaltó el conocimiento, las habilidades y las actitudes que los egresados necesitan en un mercado global, y dio un contexto para el aprendizaje y la evaluación auténtica en el curso. Las actividades de aprendizaje y enseñanza se definieron durante el periodo de enseñanza para que

coincidieran con las evaluaciones, y se apoyaron con otra presentación en la última clase por parte de un miembro del mismo departamento, donde los estudiantes pensaron en cómo identificar y promover las competencias desarrolladas en el curso. Iniciar y concluir con la participación de Carreras y Empleos les indicó a los estudiantes la importancia de convertirse en egresados preparados globalmente y cómo el curso de Gestión Comparativa contribuyó a dicho objetivo. Esto se apoyó aún más con una presentación por parte de la oficina de Movilidad Global, quienes mostraron las oportunidades internacionales para construir sus competencias interculturales como ciudadanos globales mediante un programa de estudios, intercambios o pasantías. Como parte del énfasis en hacer equipo, se invitó a los estudiantes que ya habían sido parte de esta movilidad a compartir sus experiencias (Leask y Green, 2021). El diseño del curso estimuló a los asistentes a desarrollar su identidad profesional (Santisi *et al.*, 2018) al comienzo del su segundo año, en lugar de hacerlo en la fase final de sus estudios.

Ya que Gestión Comparativa es un curso de segundo año, provee una base para que los atributos del ciudadano global se extiendan a lo largo de los 18 meses que dura el programa educativo. Si este curso se hiciera en el último año de estudio, los alumnos no tendrían las mismas oportunidades para involucrarse en los programas de movilidad o del trabajo integrado al aprendizaje, por ejemplo, a través de pasantías.

Antes de la pandemia de COVID-19, se utilizaron otros modelos para promover la participación significativa entre estudiantes en diferentes países, como cuando los de Terapia Ocupacional se aliaron con líderes de la comunidad de la salud en India y Vietnam (Fortune *et al.*, 2018) o experiencias de movilidad virtual a través del aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés) (Appiah-Kubi y Annan, 2020; de Castro *et al.*, 2018).

### **Evaluación del curso**

Educadores alrededor del mundo reconocen el desafío de evaluar de manera precisa las competencias interculturales (Dear-doff, 2011). Dear-doff (2014) propone que éstas se dividan en objetivos de aprendizaje más discretos y medibles que representen conocimientos, actitudes o habilidades más específicos. Por lo tanto, durante el curso se evaluó el

conocimiento cultural tanto específico como general de los participantes (Griffith *et al.*, 2016), así como su habilidad para aplicarlo. Las actitudes y habilidades también fueron evaluadas con base en el proceso de trabajo en equipo y en la pertinencia de diferentes estilos de interacción interpersonal entre diversos grupos de personas. Se motivó a los estudiantes a reconocer y valorar las diferencias y a desarrollar una autoconciencia mediante la reflexión y la coevaluación.

La autenticidad es una característica fundamental de la buena evaluación (Sotiriadou *et al.*, 2020). Las llevadas a cabo en Gestión Comparativa no sólo están alineadas con las características clave de lo propuesto por Sotiriadou y sus colegas (2020), sino también con los resultados del aprendizaje. Asimismo, están basadas en escenarios reales y con un fuerte enfoque profesional. El contenido y el proceso de cada evaluación influyeron en las tareas posteriores, mientras las actividades de aprendizaje y enseñanza fueron la base del desarrollo de habilidades y conocimientos relevantes.

Hay tres evaluaciones integradas al curso: (i) una reseña regional en video realizada en equipos (*regional overview video resource*); (ii) un reporte analítico de la gestión internacional (*international management analysis report*) que prepara cada alumno, y (iii) una entrevista interactiva con el cliente (*client interview*). A continuación se explican a detalle para ilustrar cómo se estructura la enseñanza y cómo se evalúa la interculturalidad de manera auténtica.

***Regional overview video resource.*** En equipos, los estudiantes conducen un análisis de oportunidades de negocios en una región específica para, con ello, crear un video para un cliente.

Los grupos fueron organizados cuidadosamente para asegurar que contribuyeran al desarrollo de la interculturalidad. Para reforzar la eficacia de los equipos (Palyga, 2018), los estudiantes fueron asignados con base en su análisis de preferencias conforme a los roles de equipo de Belbin (1993), concentrándose específicamente en roles orientados a las relaciones o a las tareas.

También, como un reflejo de la diversidad del alumnado, los grupos eran diversos en términos de género y de contexto cultural.

Se enseñó y evaluó de manera explícita el trabajo en equipo, ya que los futuros empleos requieren egresados críticos y con experiencia que analicen y resuelvan problemas en diferentes escenarios de negocios (World Economic Forum, 2018). Este último aspecto fue evaluado por los estudiantes mismos, los compañeros y el cuerpo docente, cada uno con su propio aporte al producto final.

En esta actividad, los estudiantes debían actuar como consultores gerenciales para una organización australiana que busca expandir internacionalmente sus oportunidades de negocios. Se asignaron tres países de una región específica a cada grupo y se les pidió que analizaran el ambiente de negocios de cada país y de la región. Esto les enseñó más acerca del mercado global, incluyendo cuestiones de geografía, política, economía y las interrelaciones entre estas disciplinas. El análisis se presenta como un recurso de video para guiar al cliente en su toma de decisiones en términos de la viabilidad y las aptitudes de la región y de cada país.

Tal y como dijo un estudiante al final de su semestre, esta actividad de evaluación desarrolló su comprensión global: “al investigar un grupo de países, aprendí mucho y expandió mi visión de los negocios internacionales”.

***International management analysis report.*** Aquí, los estudiantes continúan con su trabajo de la primera evaluación.

De manera individual, preparan un reporte para el cliente australiano acerca de cómo deberían ser establecidas y gestionadas sus operaciones. Para motivarlos a valorar el trabajo de sus compañeros de otros grupos, el reporte se enfocó en dos países: el primero se obtiene de su propio recurso de video; el segundo, del de otro equipo.

Considerando la investigación de Green (2018) acerca de trabajar con *estudiantes como aliados en el aprendizaje global*, los presentes contribuyeron mucho a la mejora del aprendizaje de sus compañeros. En lugar de dejar que el cuerpo docente desarrollara material para diferentes naciones y regiones alrededor del mundo, fueron ellos los coautores del contenido. Como resultado de esto, los estudiantes notaron un “mejor entendimiento de los diferentes aspectos del mercado y la gestión globales”.

**Client interview.** La última dinámica fue una evaluación oral e interactiva consistente en una entrevista con “el cliente” de las dinámicas pasadas. Ésta requirió que los estudiantes proporcionaran más orientación respecto a las operaciones internacionales y solicitaran un trabajo ficticio en la organización del cliente.

Así como con el reporte, este encuentro con el cliente resulta del trabajo, tanto individual como colectivo, elaborado para tareas previas. Se les pidió responder a preguntas acerca de la gestión de recursos humanos, incluyendo cuestiones de personal, capacitación, desarrollo, liderazgo y motivación. Además, puesto que la actividad propicia la simulación de una entrevista, los estudiantes debieron responder una pregunta acerca del trabajo en línea en equipos diversos, el cual es un criterio común de selección. Esta actividad cerró el ciclo de la primera evaluación.

Las estrategias de evaluación se diseñaron para incentivar el diálogo y la interacción intercultural entre grupos culturalmente diversos dentro de un salón de clases global. De acuerdo a los principios de las buenas prácticas para enseñar en diferentes culturas (IEAA, 2013), el curso también busca preparar de manera creativa para vivir y trabajar en ambientes culturalmente diversos, ya sea en Australia o en otros países. La inclusión del representante de los Servicios de Carrera en la primera y en la última semana del curso fue una estrategia de diseño para integrar la empleabilidad en el currículo. De igual forma, incorporar a un miembro de la oficina de Movilidad Global tuvo como fin promover las experiencias de movilidad internacional e informar a los estudiantes de segundo año acerca de oportunidades complementarias para desarrollar competencias interculturales que refuercen su preparación como futuros directivos globales (McNulty y Brewster, 2019).

También se ampliaron los conocimientos y habilidades a lo largo del semestre. Esto promovió niveles más profundos de aprendizaje y permitió a los estudiantes completar partes más pequeñas de sus trabajos, construyendo así confianza y competencia (Clark y Graves, 2005). Como se mencionó anteriormente, su aprendizaje se realizó de forma escalonada, ya que cada tarea a su vez conformaba las bases para el siguiente trabajo. Asimismo, las actividades semanales de aprendizaje y enseñanza desarrollaron las habilidades y el conocimiento para que los estudiantes

podieran pasar a la última evaluación oral e interactiva: la entrevista con el cliente. Todos recibieron rúbricas, instrucciones por escrito y en video, así como ejemplos para que pudieran prepararse mejor.

Durante el curso, las actividades, enseñanza y evaluación se centraron en experiencias auténticas de aprendizaje para promover el compromiso de los estudiantes como aliados del aprendizaje (Greene, 2018). Los educadores ponen cada vez más énfasis en actividades auténticas de aprendizaje y de evaluación, de manera que los estudiantes desarrollen las habilidades y competencias necesarias para cuando se gradúen (Gulikers et al., 2008; James y Casidy, 2018). La evaluación auténtica se centra en que los alumnos usen y apliquen su conocimiento y sus habilidades en entornos reales (Sotiriadou et al., 2020). “La formación exitosa de una identidad pre-profesional (incluyendo el conocimiento que el egresado tenga de la profesión, la habilidad de interactuar con ella y de buscar una carrera) también influye en la preparación para el trabajo del egresado y en las posibilidades de conseguir un puesto laboral” (Sotiriadou et al., 2020, p. 2). La evaluación auténtica es clave para esta identidad pre-profesional al emparejar las actividades con las expectativas del mercado.

Se pidió retroalimentación formativa (de la semana 4 a la 12) y aditiva (semana 12) a los alumnos respecto a sus aprendizajes o a cualquier problema a tratar por el cuerpo docente. De ésta, resaltaron tres temas: el aprendizaje global, la evaluación auténtica y los equipos virtuales. A continuación se muestran algunos de los comentarios recibidos.

**Aprendizaje global.** Algunos estudiantes afirmaron que el curso “proporcionaba buenas comparaciones entre diferentes culturas y cómo gestionarlas”. También, que se “obtuvo un mejor entendimiento de diferentes aspectos del mercado global y la gestión internacional”. Otro alumno complementó diciendo: “Me gustó cómo comparamos países y usamos la teoría para tomar decisiones y hacer recomendaciones”. Varios estudiantes también destacaron el énfasis que se hace en una carrera de Gestión Internacional. Alguno dijo que uno de los mejores aspectos de sus estudios fue “aprender a trabajar en un lugar internacional, tomando en consideración la cultura del país”, mientras otro expresó que el curso había sido “de mucha ayuda para el lugar de trabajo del futuro en un contexto internacional”. Sin embargo, uno manifestó arrepentimiento

diciendo: “Es una pena que no haya hecho este curso antes, hubiera sido genial para un puesto internacional que solicité”.

**Evaluaciones auténticas.** Algunos estudiantes respondieron de manera positiva a la gama de actividades de evaluación, diciendo que “incluían las piezas de evaluación en sus currículos, ya que pueden aplicarse a situaciones reales”. Un alumno reflexionó acerca del diseño de las evaluaciones: “Me gustó la manera en la que las evaluaciones estaban conectadas y fluían una después de la otra”. Tal como Sotiriadou *et al.* (2020) reportaron usando una escala de Likert hasta el 7, los estudiantes afirmaron que las evaluaciones del curso tenían una relevancia para el mundo real (6.4) y que los ayudaban a desarrollar sus habilidades profesionales (6.1) para ser exitosos en puestos de dirección internacional (6.0).

**Equipos virtuales.** Antes del 2020, los estudiantes colaboraban en la evaluación 1 de manera presencial y en el campus con poca comunicación asincrónica. La interacción del grupo resultó uno de los mejores aprendizajes del curso debido a su autenticidad y “la oportunidad de desarrollar habilidades para trabajar eficazmente con personas de diferentes culturas”. Con el surgimiento de la COVID-19, los confinamientos y las restricciones de viaje, los estudiantes se vieron forzados a regresar a sus países de origen o a estudiar fuera del campus. Aun así, comentaron que una de las fortalezas del curso fue “colaborar con compañeros en un ambiente virtual” y que las evaluaciones les permitieron “desarrollar habilidades de trabajo en equipo y comunicación”. Cabe remarcar que el curso de 2020 fue más complejo porque los estudiantes debieron desarrollar aún más su alfabetismo digital y su capacidad para trabajar desde diferentes husos horarios, competencias necesarias para los futuros egresados globalmente preparados.

**Diseño y aplicación del curso.** Algunas observaciones fueron: la necesidad de desarrollar equipos/grupos tan pronto como sea posible en las sesiones y la de un mayor apoyo no sólo en la creación de los recursos de video, sino también en cómo realizarlos en línea desde diferentes husos horarios.

## Reflexión acerca de los aprendizajes del estudio de caso

El estudio de caso analizado resaltó la importancia de que el cuerpo docente trabaje por aplicar sus habilidades en el diseño de una experiencia educacional que se concentre en preparar a los estudiantes como directivos internacionales (McNulty y Brewster, 2019). El desarrollo de directivos listos para trabajar y eficaces en ambientes culturalmente diversos, ya sea en Australia o en otros países, se consiguió en gran parte a través de evaluaciones auténticas y de visitas de expertos provenientes del Servicio de Carreras y Empleos, al igual que de personas ligadas a la división de Movilidad Global de la Universidad.

En términos de mejoras para el futuro, será necesario recabar más opiniones constructivas de los estudiantes para que verdaderamente se conviertan en aliados en la enseñanza. También deberán crearse oportunidades para un mayor desarrollo personal de los profesores, de manera que aumenten las experiencias de aprendizaje y enseñanza interculturalizadas. En otros proyectos nacionales de enseñanza, el personal de la GBS observó que colaborar con sus compañeros para implementar intervenciones estratégicas y estructuradas de aprendizaje activo podría resultar en más interacciones sociales productivas en discusiones y actividades entre grupos de clases culturalmente variadas (Mak y Barker, 2013; Mak *et al.*, 2013). Finalmente, sigue habiendo una necesidad de desarrollar procesos para atraer estudiantes nacionales e internacionales a trabajos en equipo, de abordar situaciones respecto al dominio del inglés de los estudiantes y de ayudarlos a superar su renuencia a colaborar en grupos de evaluación (Woods *et al.*, 2011).

## Conclusión

El estudio de caso del curso de Gestión Comparativa estuvo basado en diferentes principios de buenas prácticas del aprendizaje y la enseñanza en diferentes culturas (IEAA, 2013) e integró los principios de *estudiantes como aliados del aprendizaje*. Buscó mostrar respeto y adaptabilidad frente a la diversidad, facilitar diálogos e interacciones interculturales significativas e incorporó evaluaciones auténticas. También se reconocieron las áreas de mejora del curso y la necesidad de un desarrollo especializado continuo de los profesores en enseñanza intercultural efectiva.



Dada la incertidumbre acerca de la movilidad global en el campo de la educación post-COVID-19, para la Universidad puede ser cada vez más difícil alcanzar los objetivos de incrementar el número de estudiantes participando en al menos una experiencia de movilidad internacional (p. ej., *exclusive integration*, Leask y Green, 2021) y de desarrollar egresados preparados. Es probable que se deban hacer más esfuerzos por integrar oportunidades de movilidad virtual usando COIL en cursos orientados internacionalmente, como el de Gestión Comparativa. Además, si bien se buscó desarrollar competencias en ambientes internacionales y culturalmente diversos (atributo de egresado 6), se necesita de la colaboración con personal indígena para preparar a los estudiantes y que sean culturalmente capaces de trabajar con nativos australianos (atributo de egresado 5).

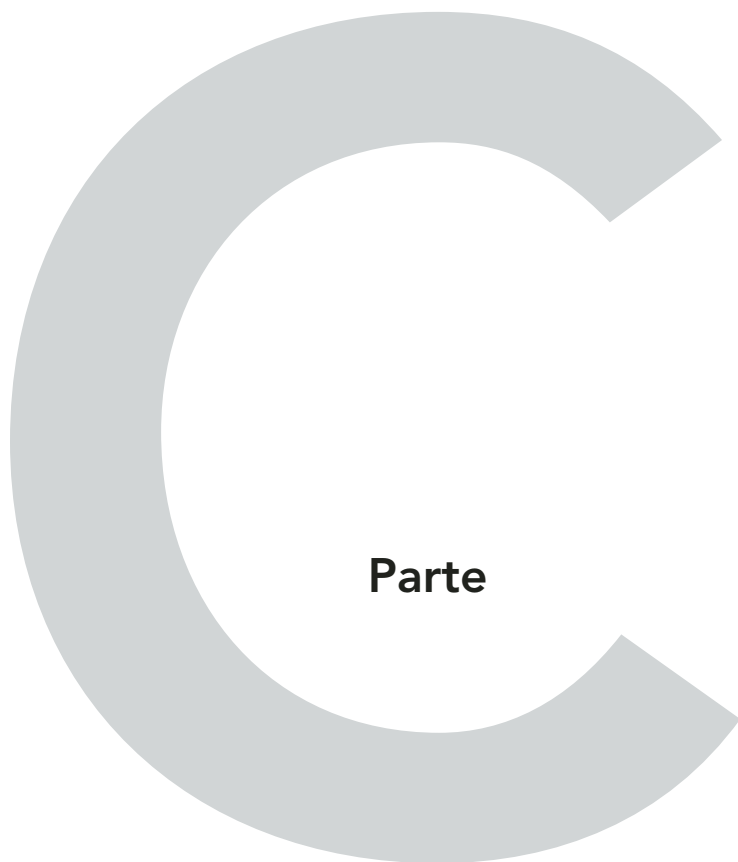
De igual forma, los aprendizajes que el cuerpo docente obtuvo acerca de integrar competencias interculturales y empleabilidad global en un curso no son exclusivas de la disciplina de los Negocios y la Gestión, sino que pueden ser aplicados en otras ramas donde las facultades busquen formar egresados personal y profesionalmente preparados para un escenario global cambiante. Sin embargo, al adaptar cualquiera de los enfoques presentados aquí, será importante asegurar que el plan de estudios se centre en conocimientos y habilidades internacionales e interculturales de los estudiantes, desarrollados a través del aprendizaje activo, la colaboración y evaluaciones auténticas.

## Referencias

- Appiah-Kubi, P. y Annan, E. (2020). A review of a collaborative online international learning. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(1), 109-124.
- Barker, M.C. y Mak, A.S. (2013). From classroom to boardroom and ward: Developing generic intercultural skills in diverse disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 573-589.
- Belbin, R.M. (1993). *Team roles at work*. Butterworth-Heinemann.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*, (Vol. 2nd). SAGE Publications.
- Deardorff, D. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications.
- Deardorff, D. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79. doi:10.1002/ir.381
- Deardorff, D. (2014). *Some thoughts on assessing intercultural competence*. University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes. Assessment (NILOA). <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2019/08/Viewpoint-Deardorff.pdf>
- de La Garza, A. y Maher, C. (2021). *Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. En: B. Leask, (Ed) et al., por publicarse.
- de Castro, A.B., Dyba, N., Cortez E.D. y Pe Benito, G.G. (2018). Collaborative online international learning to prepare students for multicultural work environments. *Nurse Education*, 44(4):1. doi:10.1097/NNE.0000000000000609.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Fortune, T., Borkovic, S., Bhohti, A., Somoza, R., Nhan, H. C. y Rangwala, S. (2019). Transformative learning through international project-based learning in the global south: Applying a students-as-partners lens to a “high-impact” capstone. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 49-65. <https://doi.org/10.1177/1028315318814571>
- Gerring, J. (2006). *Case study research: principles and practices*. Cambridge University Press.
- Grant, R., Murray, P.A., Orr, S., Butler, B. y Bezemer, P. J. (2021). *Strategic Management*. Wiley.

- Green, W. (2019). Engaging “students as partners” in global learning: Some possibilities and provocations. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 10-29. <https://doi.org/10.1177/1028315318814266>
- Griffith, R.L., Wolfeld, L., Armon, B.K., Rios, J. y Liu, O.L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions. *ETS Research Report Series*, 2, 1-44. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>
- Griffith University. (s.f.). *Internationalisation Strategy 2018-2020*. Griffith University. Disponible en: [https://www.griffith.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0038/169877/gu-internationalisation-strategy.pdf](https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0038/169877/gu-internationalisation-strategy.pdf)
- Gulikers, J., Kester, L., Kirschner, P. y Bastiaens, T. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18(2), 172-186.
- International Education Association of Australia. (2013). *Learning and teaching across cultures: Good practice principles and quick guides*. International Education Association of Australia.
- Jackson, D. (2016). Skill mastery and the formation of graduate identity in Bachelor Graduates: Evidence from Australia. *Studies in Higher Education*, 41(7), 1313-1332.
- James, L.T. y Casidy, R. (2018). Authentic assessment in business education: its Effects on Student Satisfaction and Promoting Behaviour. *Studies in Higher Education*, 43(3), 401-415.
- Leask, B. (2013). *A conceptual framework for Internationalisation of the Curriculum*. *Internationalisation of Teaching and Learning Briefing No. 2*. Centre for the Enhancement of Teaching and Learning, The University of Hong Kong.
- Leask, B. (2012). *Internationalisation of the Curriculum in Action*. Office for Learning and Teaching, DEEWR.
- Leask, B. y Green, W. (2021). Curriculum integration: Maximising the impact of education abroad for all students. En: A. C. Ogden, B. Streitwieser y C. Van Mol, *Education Abroad: Bridging Scholarship and Practice*, pp. 169-183. Routledge.
- Leask, B., Whitsed, C., de Wit, H. y Beelen, J. (2021). Faculty Engagement: Moving Beyond a Discourse of Disengagement. En: A.C. Ogden, B. Strei-

- twieser y C. Van Mol, *Education Abroad: Bridging Scholarship and Practice*, pp. 184-200. Routledge.
- Lilley, K., Barker, M. y Harris, N. (2014). Educating global citizens in business schools. *Journal of International Education in Business*, 7(1), 72-84.
- Mak, A.S. y Barker, M.C. (2013). *Internationalisation at home: Enhancing the intercultural capabilities of business and health teachers, students and curricula*. Australian Government Office for Learning and Teaching. <http://www.olt.gov.au/project-internationalisation-home-enhancingintercultural-capabilities-business-and-health-teachers>
- Mak, A.S., Barker, M., Woods, P. y Daly, A. (2013). Developing intercultural capability in business faculty members and their students. *International Journal of Organizational Diversity*, 12(1), 49-59.
- McNulty, Y. y Brewster, C. (2019). *Working internationally: Expatriation, migration, and other global work*. Edward Elgar.
- Netz, N., Klasik, D., Entrich, S. y Barker, M. (2021). Socio-demographics: A global overview of inequalities in education abroad participation. En: A.C. Ogden, B. Streitwieser y C. Van Mol, *Education Abroad: Bridging Scholarship and Practice*, pp. 28-42. Routledge.
- Palyga, A. (2018) Preferred team roles and communication patterns in Teamwork – Is There a Formula for Effectiveness? – Case Study Analysis. En: H. Lukosch, G. Bekebredey R. Kortmann (Eds.), *Simulation Gaming. Applications for Sustainable Cities and Smart Infrastructures. ISAGA 2017. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10825. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-91902-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91902-7_8)
- Sotiriadou, P., Logan, D., Daly, A. y Guest, R. (2020). The role of authentic assessment to preserve academic integrity and promote skill development and employability. *Studies in Higher Education*, 45(11): 2132-2148. doi: 10.1080/03075079.2019.1582015
- Wilkinson, A., Redman, T. y Dundon, T. (2017). *Contemporary human resource management: Texts and cases*. Pearson.
- World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf)



**Parte**

**Buenas prácticas  
de internacionalización  
del currículo en el aula**



# 13. Diseño y evaluación conjunta del curso Pensamiento Global como estrategia de internacionalización del currículo

---

Héctor Gabriel Rangel-Ramírez  
Alma Eduwigis Rangel-García

## Resumen

Las instituciones de educación superior se enfrentan actualmente a situaciones críticas globales en los ámbitos de la economía, la salud y la tecnología que las obligan a incorporar la internacionalización a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. El diseño, operación y evaluación del curso Pensamiento Global de la Universidad Veracruzana, en colaboración con el Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara, propone una estrategia para internacionalizar el currículo de forma novedosa, formal e incluyente. Ésta es una investigación descriptiva sobre la incorporación de componentes globales en el currículo formal universitario a través de una experiencia educativa por pares académicos, que incluye además un análisis de percepción de los participantes tras dos años de trabajo colaborativo.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ■ ciudadanía global ■ evaluación.

## Abstract

*Higher education institutions currently face global issues that are critical in the field of economics, health and technology, pushing them to blend their teaching and learning processes with that of internationalization. The design, operation and assessment of the course Global Thinking, crafted by Universidad Veracruzana and Centro Universitario de los Lagos at Universidad de Guadalajara, offers a new, formal and inclusive strategy*

*to internationalize the curriculum. This is a descriptive research on the incorporation of global competencies in university formal curriculum through a joint course, and also includes the results on its assessment after a two-year work period.*

**Keywords:** *internationalization of the curriculum* ■ *global citizenship* ■ *assessment*.

## Introducción

A medida que los contextos sociales, económicos y culturales de las instituciones educativas a lo largo del mundo se han vuelto más complejos, diversos y necesariamente interconectados, ha crecido la exigencia de incorporar nuevos enfoques de educación internacional en las funciones sustantivas, los cuales requieren el abordaje de elementos epistemológicos, prácticos y ontológicos para el desarrollo de todos los estudiantes universitarios (Barnett *et al.*, 2001).

La importancia del conocimiento en la economía global, el incremento de la demanda insatisfecha de acceso a educación superior y la creciente competencia por atraer talento han contribuido a un mayor enfoque en la internacionalización de la educación superior a lo largo del planeta (de Wit y Leask, 2015). Aunado a esto, los problemas económicos y sociales a nivel global, como la pobreza, la desigualdad, el cambio climático y, más recientemente, la crisis sanitaria de la COVID-19, han acelerado la necesidad de las universidades para adaptarse a nuevos esquemas educativos en donde la internacionalización juega un papel fundamental, ya que la interconexión generada por dichos retos requiere formar ciudadanos capaces de vivir juntos de manera pacífica, justa y sostenible, como miembros de la comunidad global (Karlburg, 2010).

En una era en donde no es posible para la educación superior separarse del entorno global, pues sus efectos son inevitables (Altbach *et al.*, 2009; de Wit, 2013; Knight, 2008; Leask, 2015), la internacionalización ha emergido como un agente de cambio en sí mismo, siendo un catalizador de nuevos modelos articulados de educación para la ciudadanía global. De esta forma, las instituciones de educación superior (IES) están llamadas a ofrecer una educación que propenda al desarrollo de



competencias que aseguren el éxito de sus egresados en el mercado laboral y la sociedad globalizada (Gacel-Ávila, 2003).

A lo largo de las últimas décadas, la internacionalización de la educación superior ha tomado diversas formas, organizadas principalmente en dos perspectivas: las actividades mediante la interacción académica presencial en un sitio y contexto distintos, como lo es la movilidad, y aquellas que se organizan en el origen, involucrando la construcción de competencias y recursos en la institución propia, sin la exigencia de la deslocalización. Knight (2008) distingue a estos dos componentes del proceso de la internacionalización como *internacionalización en el extranjero* e *internacionalización en casa* (IeC). La primera agrupa todo tipo de movilidad: estudiantes, académicos, gestores, programas, proyectos e incluso campus enteros. La segunda se enfoca en el desarrollo de aprendizajes que preparen a los estudiantes para la sociedad global, también entendida por muchos como la *ciudadanía global*.

Independientemente de la diferenciación que hace Knight entre las actividades que involucran la movilidad física y aquellas centradas en casa o en la institución de origen, existen estrategias que implican necesariamente ambas perspectivas, ya que la incorporación de las dimensiones internacionales e interculturales en el contenido del plan de estudios (Leask, 2009) o la participación de estudiantes en proyectos de movilidad internacional tienen como finalidad común la formación de egresados que vivirán y trabajarán en un mundo cada vez más interconectado y globalizado, como profesionales y como ciudadanos (Jones, 2017). En este sentido, la necesidad de promover una ciudadanía global y la construcción de competencias interculturales nos exige poner especial atención en la IeC y particularmente en la internacionalización del currículo (IdC), siendo esta última un proceso multidimensional que incluye diseño curricular, contenido, pedagogía, actividades de aprendizaje y evaluación (Leask, 2015).

A pesar de la creciente aspiración por promover la IdC como estrategia de formación con enfoque global, este proceso tiene una fuerte relación con el acceso y la cobertura en la educación superior. En México, donde un poco más de 4.4 millones de estudiantes están matriculados en programas formales de educación superior (OCDE, 2019) y menos del 1% de ellos tiene la oportunidad de realizar una estancia de movilidad

estudiantil (Rodríguez et al., 2018), existe un serio problema de capacidad institucional para promover la equidad y la inclusión en materia de internacionalización a través de la movilidad física. Bajo estas condiciones, la IdC se hace aún más necesaria para garantizar el acceso universal a los beneficios de la internacionalización, pues, parafraseando a Caruana y Ploner (2010), la diversidad, equidad e inclusión en educación superior deben reunir demandas estructurales, curriculares y de interacción, tanto en la dimensión local como en la global.

En el contexto de la educación superior en el país, las prácticas colaborativas que promueven la IdC a través de cursos y/o programas en donde exista la figura de profesor invitado, la planeación didáctica conjunta y su correspondiente evaluación, son aún escasas y se limitan a algunas buenas experiencias en el marco de redes como la RIESAL,<sup>1</sup> la INNOVA-CESAL<sup>2</sup> o el mismo COIL,<sup>3</sup> con una participación creciente por parte de universidades mexicanas en los últimos años.

A pesar de estos antecedentes, sigue siendo necesario incrementar en las IES mexicanas las prácticas de IdC. El presente capítulo documenta el esfuerzo colaborativo de pares académicos de dos instituciones públicas mexicanas para el diseño, implementación y evaluación de una experiencia educativa basada en la IdC como una estrategia para atender la necesidad de acceso de la comunidad estudiantil a los beneficios de la internacionalización.

## La construcción de competencias globales

Desde hace ya algunas décadas, universidades de todo el mundo han desarrollado nuevos modelos educativos cuya misión formadora es preparar a los estudiantes para comprender, aceptar e interactuar en contextos cultural y socialmente diversos. El American Council on Education (2011) señala que es la obligación de las universidades preparar a las personas para el mundo globalizado mediante el desarrollo de la habilidad

---

1 Red regional para el fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina. Proyecto cofinanciado por la Comisión Europea, en el marco del programa Erasmus+ CBHE.

2 Red de Innovación para la Consolidación de la Educación Superior en América Latina. Proyecto cofinanciado por la Comisión Europea, en el marco del programa ALFA.

3 *Collaborative Online International Learning*, State University of New York.

de competir económicamente; operar de forma efectiva en otras culturas y escenarios; usar el conocimiento para mejorar sus vidas y las de su comunidad, y mejorar su comprensión de las realidades del mundo contemporáneo para así responder mejor a sus responsabilidades como ciudadanos.

Desde una perspectiva institucional, las razones que tienen las universidades para internacionalizar sus funciones están vinculadas a la urgencia de preparar alumnos para enfrentar las necesidades del mercado laboral, el deseo de exportar servicios educativos, elevar el estatus de la institución en el sistema global de educación superior, expandir mercados y aumentar las fuentes de recursos e ingresos (Hudzik y McCarthy, 2012). En este sentido, desarrollar las habilidades de los estudiantes para ser ciudadanos localmente responsables, éticos y que aprecien las conexiones entre lo local, lo nacional y lo global, es un aspecto importante de la IdC (Leask, 2012).

La razón más importante de la internacionalización apunta entonces al desarrollo de una nueva conceptualización de persona: el *ciudadano global* (Beelen, 2011; Leask, 2015; Rosselló González, 2015). Por su parte, Leask (2015) sostiene precisamente que la elaboración de un currículo internacionalizado en las universidades se ha convertido en una de las estrategias más relevantes para que el proceso de internacionalización sea integral y sostenible y que, finalmente, redunde en el desarrollo del ciudadano global.

Esta noción de ciudadano global está fuertemente vinculada a la necesidad de promover el desarrollo de una competencia global en los estudiantes universitarios, misma que es entendida como “la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar distintas perspectivas desde el respeto por los derechos humanos para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible” (OCDE, 2019, p. 5).

La rapidez del mundo, la globalización y su impacto en el proceso educativo como argumentos para introducir esta nueva competencia (OCDE, 2019) es la evidencia más clara de que la educación no puede vivir al margen de la sociedad y su evolución. Pero este punto de partida presenta implicaciones prácticas y políticas importantes, y la más relevante es la reforma del currículo: es necesario integrar los elementos

derivados de dicha rapidez y globalización en el diseño curricular, tanto en contenidos como en procesos. Hablamos de:

... contenidos, competencias, metodologías y valores que han de tener una presencia clara y central en el currículo, y que deben llevarnos no únicamente a una cuestión de qué y cuánto estamos enseñando en la escuela, sino cómo organizamos y estructuramos todo ese nuevo conocimiento hacia nuevos formatos más flexibles que permitan integrar un proceso de actualización permanente como parte del propio proceso de diseño y desarrollo del currículo. (Zubillaga, 2020, p. 32).

## La experiencia educativa de Pensamiento Global

### Antecedentes y sustento institucional

La Universidad Veracruzana (UV) y el Centro Universitario de los Lagos (CULAGOS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) cuentan con planes de desarrollo institucional que contienen un elemento de internacionalización relevante, cumpliendo con lo mencionado por Dennis (2004) sobre la importancia de que las instituciones que buscan una formación universitaria integren un componente internacional sustantivo a nivel de planeación. En el caso de la UV, su *Programa de trabajo estratégico 2017-2021* (Universidad Veracruzana, 2018) ha incorporado de forma transversal el componente de internacionalización en sus ejes de dirección. En el documento institucional se pueden rescatar los principales objetivos relacionados con el proceso de IeC e IdC encuadrados en los ejes de Liderazgo Académico y Visibilidad e Impacto Social:

- “Fomentar y apoyar la participación de profesores visitantes, nacionales y extranjeros en los programas educativos y en sus cuerpos académicos”. (p. 28).
- “Impulsar la presencia de alumnos y académicos visitantes del país y del extranjero”. (p. 44).
- “Incluir la dimensión internacional e intercultural en los programas educativos”. (p. 44).
- “Fomentar la cultura de internacionalización e intercultural en todas las funciones”. (p. 44).

Por su parte, la Universidad de Guadalajara (2014), en su *Plan de desarrollo institucional 2014-2030*, objetivo 12, declara como propósito el “Desarrollo de competencias globales e interculturales en los estudiantes” (p. 49) a través de una política integral de internacionalización de mediano y largo plazo, de la integración de la dimensión intercultural y global en los programas educativos de la Red y del impulso de la movilidad y a la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **Selección del contenido del curso**

Teniendo estas directrices institucionales como base, y tomando como prioridad las estrategias de IdC de ambas instituciones, se diseñó y desarrolló a finales del año 2018 la experiencia educativa llamada Pensamiento Global, formalizada como un curso perteneciente a la oferta educativa electiva de la UV, ofrecida por el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESSES) en colaboración con CULAGOS.

Esta experiencia educativa respondía a tres inquietudes y/o aspiraciones en materia de integración de la IdC: en primer lugar, coadyuvar al desarrollo del currículo internacional que pueda beneficiar a los estudiantes independientemente de su disciplina, es decir, buscando la transformación integral de los planes de estudios con una perspectiva internacional de forma transversal (Deardorff, 2006); en segundo lugar, propiciar que los esfuerzos de IdC fuesen promovidos por la planta académica, y no como una política proveniente de la gestión administrativa universitaria, tal como señalan Curro y McTaggart (2003), quienes afirman que es mejor cuando se concibe como un constructo a partir del análisis sobre las particularidades del currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje, en lugar de un conjunto de prácticas preestablecidas; en tercer lugar, como una oportunidad para integrar diversas estrategias de internacionalización en una misma iniciativa: modalidad virtual, cursos impartidos en otras lenguas, colaboración con pares de otras universidades y la evaluación de la construcción de competencias globales en los participantes.

El objetivo primordial de esta iniciativa fue promover competencias globales en los estudiantes<sup>4</sup> de la UV a través de un curso abierto, incluso y novedoso para generar una visión más integral sobre lo que pasa en el mundo y brindar herramientas interculturales, como la comunicación, la responsabilidad social y la sensibilidad ambiental, que puedan contribuir a su desarrollo como ciudadanos globales.

Para seleccionar los temas y subtemas del curso, los profesores de la UV iniciaron este proceso mediante un ejercicio comparativo con otras universidades nacionales y extranjeras que ofrecen cursos o programas de corte global, como la Universidad de São Paulo en Brasil, la Universidad de San Andrés en Argentina, la Universidad de Extremadura en España e incluso la American Field Service (AFS) sede México, la cual es una organización no gubernamental internacional dedicada a promover la interculturalidad y la ciudadanía global.

De la misma forma, el grupo académico de UdeG-CULAGOS realizó una revisión de literatura en temas relacionados con la construcción de competencias globales, interculturalidad y ciudadanía global en estudiantes universitarios. Entre los autores consultados destacan Davies *et al.* (2005), de Andreotti *et al.* (2015), Engel (2014), Guevara (2013), Harris (2014), Leduc (2013), Mason Bustos (2015) y los lineamientos emitidos por el Centre for International Curriculum Inquiry and Networking (CICIN) del Reino Unido, el cual concluyó que existen tres resultados de aprendizaje principales en el currículo internacionalizado universitario, resumidos por Green y Mertova (2009) de esta forma: a) perspectivas globales: la IdC promueve conocimiento de otros países, culturas y el manejo de otras lenguas; b) competencia intercultural: involucra la sensibilidad a la otredad, una voluntad de “ponerse en los zapatos de otros” y ver las cosas desde su perspectiva (Clifford, 2009, citando a Olson y Kroeger, 2001), y c) ciudadanía global responsable: comprender la necesidad de participar activamente en problemas de equidad, justicia social, sustentabilidad y la reducción del prejuicio, el estereotipo y la discriminación.

---

4 Al tratarse de un curso del área de formación electiva, el grupo objetivo son los estudiantes de licenciatura de los semestres intermedios y finales de todas las disciplinas y de cualquier campus de la Universidad Veracruzana: Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán.

A partir del análisis mencionado, y de una serie de reuniones de discusión académica entre los pares participantes en su diseño, se acordó que este curso intersemestral<sup>5</sup> tendría los siguientes cuatro temas principales:

1. Globalización y orden socioeconómico internacional: breve historia e implicaciones de la globalización; transformaciones socioeconómicas globales, y retos y perspectivas globales al 2030.
2. El enfoque intercultural: reconocimiento de nuestra identidad cultural; ¿qué es interculturalidad y por qué es relevante?; desarrollo de habilidades interculturales, y la interculturalidad en el campo profesional.
3. Comunicación intercultural: importancia y contexto de la comunicación intercultural; barreras y retos en la comunicación entre culturas, y estrategias para una comunicación intercultural efectiva.
4. Ciudadanía global: de la dimensión nacional a la global; retos del ciudadano global, y ejercicio de nuestra ciudadanía global.

Este conjunto de temas parte de la idea de que, independientemente de la disciplina del estudiante que participe en el curso, existe una especie de “piso común” en donde convergen habilidades y competencias a desarrollarse durante la carrera universitaria. Al margen de esta aspiración, existe un tradicional debate en lo que respecta al diseño curricular de las diversas disciplinas, pues algunas tienen menos flexibilidad cuando se trata de promover la adquisición de competencias genéricas (también llamadas *soft skills*), además de la resistencia a abrir el currículo a cursos o asignaturas de otros programas para promover la multidisciplinariedad de la formación (Sperandio *et al.*, 2010). Aquí, pues, radica la importancia de incorporar experiencias educativas de carácter transversal, global e interdisciplinar en los modelos educativos de las instituciones.

---

5 Los cursos intersemestrales son modalidades impartidas en los periodos de verano e invierno de forma intensiva, con una duración de cuatro semanas y una carga horaria de 45 y 60 horas, según corresponda.

## Resultados de aprendizaje y estrategias didácticas

En primer lugar, se definieron los resultados de aprendizaje que permitiesen establecer el horizonte de formación en torno a las competencias globales deseadas, especialmente porque la IdC implica, de acuerdo con Leask (2015), la inclusión de un proceso de evaluación que permita medir los alcances de formación en el estudiante. En esta dirección, y con base en las estrategias de evaluación didáctica de autores como Colby et al. (2003), Schuh y Upcraft (2001) y Deardorff (2010), se concluyó que los aprendizajes esperados del curso Pensamiento Global se organizaran de acuerdo con los siguientes enunciados:

- Conocimiento del entorno social, económico, cultural y ambiental a nivel local y global, así como de los problemas inherentes a ellos.
- Curiosidad sobre asuntos y problemas de otras regiones del mundo.
- Habilidad para establecer comunicación con personas de contextos culturales distintos.
- Consciencia sobre la responsabilidad individual ante problemas globales.

En segundo lugar, en lo referente a los aspectos instruccionales, este curso se imparte en las modalidades presencial y virtual. Particularmente, la modalidad se da a través de la plataforma institucional de la UV llamada EMINUS<sup>6</sup>. Las sesiones se dictan en español e inglés con la finalidad de promover el multilingüismo, la práctica del inglés como lengua franca y el análisis de bibliografía internacional. Se destaca que la lengua predominante del curso es el español (~70%), pero de manera constante y estratégica se utiliza el inglés para determinadas actividades (~30%), de tal forma que el manejo de este último sea incorporado de manera gradual y en un nivel intermedio, ya que no todos los estudiantes poseen un nivel alto en su dominio.

En tercer lugar, dentro de las actividades del curso Pensamiento Global se incorporaron conferencias, charlas y talleres con académicos de

---

6 La plataforma EMINUS se encuentra en la liga: <https://eminus.uv.mx/eminus/default.aspx>



universidades socias para diversificar el abordaje teórico-práctico de los temas, con la finalidad de comparar perspectivas, conocer culturas distintas, practicar otros idiomas, expandir el horizonte académico y proyectar oportunidades para la movilidad estudiantil. Los académicos que han participado pertenecen, entre otras instituciones, a la UdeG; a la Universidad Anáhuac en México; a la Universidad de Ciencias de la Vida de Praga, en la República Checa; a la Universidad de Ciencia y Tecnología de Chongqing, en China; a la Universidad del Magdalena, en Colombia, y a la *École de Technologie Supérieure*, en Canadá.

En cuarto lugar, se estableció que este curso intersemestral tuviera una carga de 60 horas impartidas en un periodo de cuatro semanas, además de que se realizaría bajo la modalidad virtual con elementos impartidos de forma sincrónica y asincrónica. Las actividades incluidas fueron:

- Videos pregrabados por los profesores de la UV y el CULAGOS.
- Foros de discusión semanales en la plataforma EMINUS de la UV para propiciar interacción entre los participantes.
- Lecturas dirigidas para redactar ensayos y textos reflexivos.
- Talleres y conferencias en español e inglés por parte de académicos nacionales e internacionales (sincrónicas).
- Ejercicios grupales de reflexión y solución de problemas (sesiones sincrónicas semanales).
- Investigación y exposición sobre culturas y países del mundo, mismas que se entregaron mediante infografías, presentaciones y pósteres.
- Proyecto integrador para la evaluación final.

### **Institucionalización de la práctica de IdC**

La planeación didáctica bajo la modalidad virtual es fundamental para la práctica docente de este curso, por lo que los involucrados asistieron durante el año 2019 a un curso impartido por la UV en materia de virtualización de experiencias educativas como parte del Programa de Formación de Académicos (PROFA), mismo que proporcionó las herramientas instruccionales para el diseño, planeación, digitalización y evaluación del curso. Gracias a ello, se logró adaptar el enfoque didáctico a los aspectos más prioritarios del ámbito de la IdC establecidos por autores destacados

en la materia (Leask, 2015; Beelen, 2011; Jones, 2019; Mitchel y Nielsen, 2012).

En lo relativo a la formalización, el curso Pensamiento Global fue sometido al visto bueno de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa (DGDAIE), la cual validó específicamente la estructura del diseño instruccional en la modalidad virtual y la planeación didáctica. Además, fue aprobado por el H. Consejo Técnico del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESSES) como una iniciativa de IdC pionera en la oferta educativa del área de elección libre en la UV. Por su parte, la Dirección General de Relaciones Internacionales le otorgó un reconocimiento como práctica docente innovadora y como buena práctica de leC.

### **La estrategia colaborativa**

La colaboración entre la UV y la UdeG-CULAGOS surge en el año 2018, a partir del proyecto de construcción de capacidades *Professional Development in Intercultural Competence in Higher Education Institutions* (PROFIC, s.f.), financiado por la Unión Europea en el marco del programa Erasmus+. Durante esta experiencia, y gracias a las actividades en torno a la competencia intercultural, los académicos de ambas universidades identificaron áreas de oportunidad para, a partir de su experiencia, compartir la docencia de un curso.

Una vez que se determinó que la noción de ciudadanía global representaba un elemento común, deseable y pertinente a incorporar en el currículo de ambas instituciones, se condujo un proceso de análisis tanto de los contenidos programáticos impartidos en cursos previos, como de la literatura mencionada en los apartados anteriores. Los académicos del CULAGOS asumieron la responsabilidad del análisis bibliográfico, así como de la definición de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que debería poseer el curso bajo la modalidad virtual, lo cual se logró a través de la consulta con el Departamento de Humanidades Artes y Culturas Extranjeras de la UdeG. Por su parte, los docentes de la UV elaboraron el material multimedia necesario y gestionaron los aspectos tecnológicos con la finalidad de cargar los contenidos en la plataforma virtual y en los ambientes de aprendizaje respectivos.

## Retos y obstáculos en la práctica de internacionalización

Todo ejercicio de colaboración parte de la voluntad y de la disposición para trabajar por un objetivo común. Sin embargo, para que esta interacción se produzca de forma plena, se debe contar con diversos factores que en ocasiones escapan al control de las personas involucradas. Uno de los obstáculos principales para este proyecto de colaboración fue la comunicación, ya que, a pesar de contar con los medios tecnológicos necesarios, las sesiones de discusión y trabajo a distancia no siempre resuelven controversias de la mejor forma, sobre todo cuando se presenta un fenómeno crítico global como fue la pandemia de la COVID-19. Por otro lado, las diferencias en la práctica docente-académica, como la flexibilidad, la proporción teórica-práctica, los modelos de evaluación y los enfoques pedagógicos, influyeron en ocasiones negativamente en la construcción del proyecto, lo que requirió un trabajo de conciliación y empatía.

Tomando en cuenta que los objetivos iniciales del proyecto contemplaban que el curso se creara e impartiera sólo en la UV, el reto principal será ahora que forme parte de la oferta educativa del CULAGOS en la UdeG en el corto plazo, pues la intención es que sus estudiantes puedan matricularse para, en primer lugar, asegurar la reciprocidad y equidad de beneficios en materia de IdC y, en segundo, coadyuvar a que la experiencia pedagógica del curso fortalezca la diversidad al tener en una misma experiencia educativa a profesores y estudiantes de ambas universidades conversando, reflexionando y trabajando en temas relacionados con la interculturalidad y la ciudadanía global, que posteriormente podrían resultar en proyectos académicos de otros tipos y niveles.

Finalmente, existieron otros retos a superar durante la realización de este proyecto, tales como la armonización de las agendas y horarios de los profesores, la generación de permisos para acceder a las plataformas tecnológicas y el equilibrio de las responsabilidades en actividades de evaluación.

## Evaluación de la percepción del curso Pensamiento Global como acción de IdC: metodología y objetivos de investigación

La evaluación del proceso de internacionalización es un aspecto cada vez más relevante para la educación superior, ya que, además de medir los resultados de la formación de profesionales con enfoque global, es un medio necesario para la rendición de cuentas y el aseguramiento de la calidad de las instituciones. Hay una creciente presión en las universidades para evaluar la efectividad de sus esfuerzos en este sentido, pero surge la pregunta: ¿qué queremos evaluar y cómo debemos evaluarlo? (Deardorff, 2006).

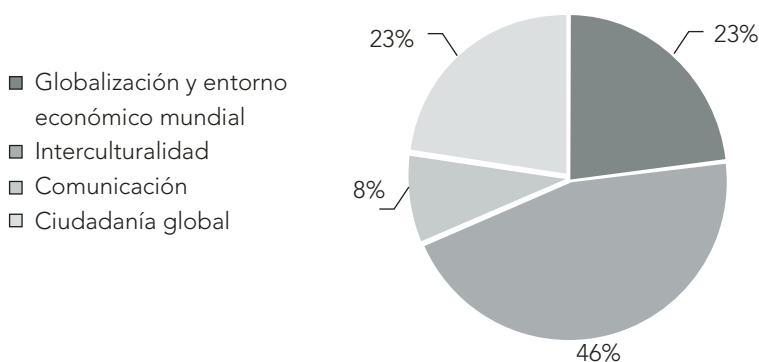
El presente análisis se realizó a través de una investigación exploratoria y descriptiva, cuyo principal método de recolección de datos fue un cuestionario dirigido a los estudiantes que participaron en el curso Pensamiento Global durante los cuatro periodos intersemestrales comprendidos entre 2018 y 2020. El instrumento de medición fue enriquecido mediante un ejercicio comparativo de los supuestos y cuestionamientos del *Erasmus+ Impact Study* de Souto-Otero *et al.* (2019), principalmente en lo referente a la construcción de competencias interculturales, globales y de comunicación. En este sentido, la finalidad del instrumento fue aportar datos que respondieran a dos preguntas: 1. “¿El curso Pensamiento Global apoyó a los estudiantes a ser más conscientes y sensibles sobre el contexto global?” y 2. “¿Los estudiantes percibieron cambios en sus competencias genéricas e interculturales?”.

El instrumento de once preguntas cerradas utilizando la escala de Likert fue desarrollado en la plataforma Google Formularios y enviado vía correo electrónico institucional a los 82 estudiantes matriculados en el periodo mencionado, permaneciendo abierto por un lapso de 20 días naturales hasta su cierre a finales del mes de septiembre de 2020. El formulario no recabó datos personales para garantizar la objetividad en las respuestas. En total se recibieron 39 respuestas completas, lo que representa una tasa del 47%.

Los estudiantes que participaron pertenecían a los programas educativos de Pedagogía, Psicología, Instrumentación Electrónica, Publicidad y Relaciones Públicas, Derecho, Administración, Odontología, Medicina, Arquitectura, Nutrición y Enfermería, aunque en proporciones diferentes.

Una de las preguntas iniciales recabó la preferencia de los estudiantes, entendida como percepción de utilidad e interés, por cada uno de los temas del curso. En la Figura 13.1 se observa que los referentes a interculturalidad fueron los más votados, ya que el 46% estima que fue el aspecto que más llamó su atención. Los de ciudadanía global y globalización y entorno económico global fueron los siguientes, con un 23% cada uno; al final quedó el tema de comunicación, con un 8%.

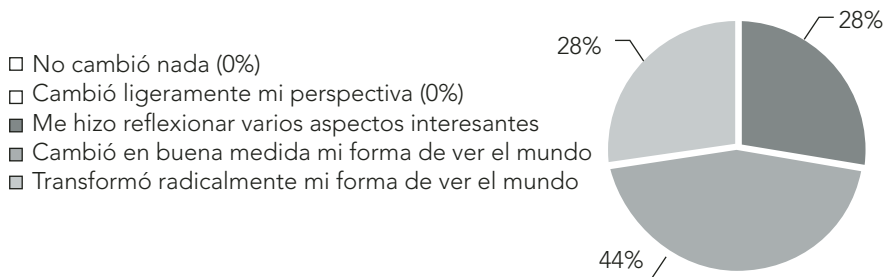
**Figura 13.1.** Preferencia de los estudiantes por los temas del curso



Fuente: Elaboración propia.

Hablando de la contribución del curso para modificar la visión del contexto global, el 28% de los estudiantes opina que su forma de ver el mundo cambió de forma radical, mientras que el 44% percibe que se transformó "en buena medida", lo que parece indicar que, a partir de su participación, dos de cada tres estudiantes desarrollaron una forma diferente de analizar y entender el acontecer global y lo reconocen como parte de las aportaciones del curso.

**Figura 13.2.** Contribución del curso en la visión de los estudiantes sobre el contexto global



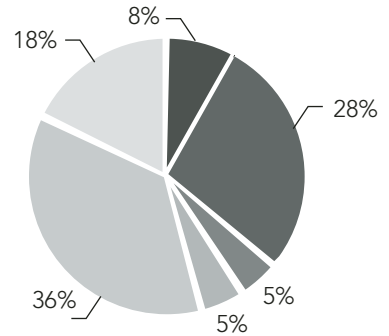
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a lo actitudinal y en la formación de la visión global, un 36% de los estudiantes refiere que, a partir del curso, adquirió más interés por lo que sucede fuera de México; un 28% se percibe más consciente de lo que acontece en el mundo en lo económico, social, tecnológico y ambiental, y un 18% se asume más responsable como ciudadano global. Esto indica que cuatro de cada cinco desarrollaron un mayor interés por temas globales y tomaron mayor consciencia sobre los impactos en su vida de lo que sucede en el mundo y viceversa, transitando de lo local a lo internacional (ver Figura 13.3).

Cuando se preguntó si los temas revisados durante el curso, la experiencia de interdisciplinariedad, la exposición a profesores de otras universidades y el manejo de otros idiomas en clase tuvieron un efecto transformador en cuanto a la visión, el interés por la diversidad cultural y la importancia del aprendizaje de otras lenguas, los resultados indican que un porcentaje elevado de estudiantes percibe un cambio significativo en los tres aspectos, especialmente en el rubro de la cultura general, en donde el 67% estuvo totalmente de acuerdo en que el curso propició dicho interés en lo individual. De igual forma, un 38% opinó que está totalmente de acuerdo en que el curso generó un interés por estudiar lenguas extranjeras, y el 41% de ellos le dio una calificación de 9 a la contribución del curso sobre sus habilidades de comunicación (Figura 13.4).

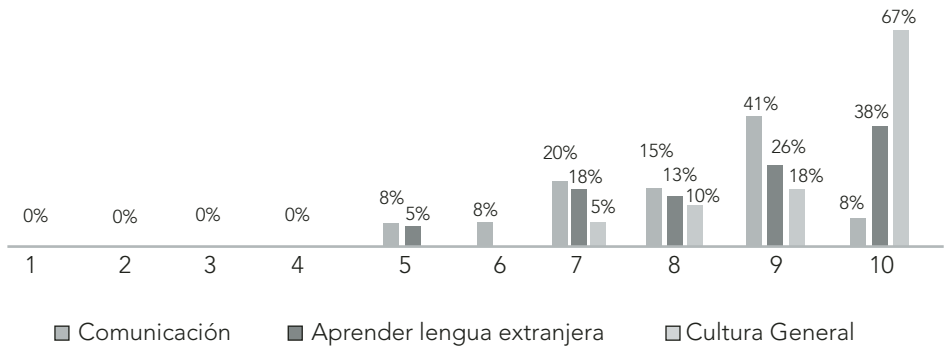
**Figura 13.3.** Aspectos del curso que tuvieron un impacto más positivo en el estudiante

- Conocí culturas distintas que nunca había visto.
- Soy más consciente de lo económico, social, ambiental, tecnológico a nivel global
- Mi mente está más abierta para aprender nuevas cosas
- Me siento más seguro(a) para trabajar con personas y costumbres diferentes
- Tengo más interés por lo que sucede fuera de México, mi visión ya no es tan local
- Soy más consciente de mi responsabilidad como ciudad global



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 13.4.** Opinión de estudiantes sobre la formación de habilidades globales: comunicación, interés por una lengua extranjera e interés por la cultura general



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, uno de los objetivos del instrumento fue medir la percepción de pertinencia y utilidad del curso Pensamiento Global como experiencia educativa. Los resultados muestran que un 59% coincide en que todos los estudiantes deberían tomarlo por su peso en la formación de la visión global, e incluso un 23% indicó que la temática complementa de forma “significativa” su perfil disciplinario.

## Conclusiones

El proyecto que se presenta en este capítulo como estrategia de IdC parte de un trabajo colaborativo y de la convicción por coadyuvar a la consolidación de las agendas de internacionalización de las dos instituciones participantes. Este trabajo es fruto del interés de los pares docentes y sus unidades académicas por transitar hacia ofertas educativas con contenidos cada vez más transversales que abonen a una formación en casa más intercultural e internacional, y de un contexto favorable donde las universidades comparten perspectivas en materia de IdC. De igual forma, se espera que este capítulo inspire a otras instituciones de educación superior latinoamericanas a diseñar cursos y otras experiencias académicas en casa que contribuyan a la formación de la ciudadanía global de los estudiantes.

Las estrategias de IdC en las universidades latinoamericanas, y particularmente en las mexicanas, deben fomentar el diseño y desarrollo de prácticas educativas que no sólo incluyan materiales disciplinares con enfoque internacional, sino que incorporen también, desde la base del modelo educativo, un diseño curricular con resultados de aprendizaje, contenidos, aproximaciones pedagógicas y sistemas de evaluación alineados a una realidad global. Asimismo, es menester considerar que estas experiencias se impartan de manera colaborativa, bajo un esquema de operación flexible y en modalidades no presenciales e innovadoras.

La experiencia educativa de Pensamiento Global en la UV a partir de un ejercicio de colaboración con la UdeG-CULAGOS muestra que los procesos interinstitucionales de IdC involucran una serie de condiciones para su adecuado desarrollo, tales como la legitimidad institucional a través de los avales académicos y administrativos, la comunicación y la flexibilidad académica, la adaptabilidad de los sistemas tecnológicos y/o de los ambientes de aprendizaje virtual, el análisis colegiado de los contenidos



con enfoque global, la disposición y voluntad de la planta académica, así como la planeación y evaluación de los resultados de aprendizaje.

Por otra parte, un aspecto en el que se debe profundizar es la evaluación de la IdC, ya que en México aún es escasa la producción científica al respecto. Como parte de los procesos de planeación institucional, la evaluación es cada vez más necesaria para documentar evidencias de la efectividad de las estrategias universitarias y como un ejercicio de rendición de cuentas de la internacionalización y sus componentes, que además aporta al proceso de formación y generación de conocimiento en dicha materia.

La evaluación de las percepciones de los estudiantes que cursaron la experiencia educativa de Pensamiento Global muestra un balance positivo en los resultados de aprendizaje esperados, lo cual refuerza el valor de las iniciativas para fomentar la IdC a través de acciones específicas. Los estudiantes refieren, en general, que el contenido, diseño y herramientas pedagógicas del curso contribuyeron en buena medida a formar las competencias globales que esperaban, además de despertar un mayor interés en actividades como la movilidad estudiantil, el aprendizaje de lenguas extranjeras y estar al pendiente de asuntos de orden global que antes les parecían poco relevantes o útiles. Pero no son sólo los estudiantes quienes se ven beneficiados por este proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también los docentes participantes al establecer redes académicas más sólidas, mejorar el diseño de sus experiencias educativas, abrir sus enfoques pedagógicos a través de experiencias de otras universidades y, en especial, confirmar que ellos pueden liderar los cambios que el modelo educativo requiere para su internacionalización.

Finalmente, podemos señalar que el diseño, la operación y la evaluación de Pensamiento Global traen consigo una serie de reflexiones y aprendizajes tanto para el entorno académico de las universidades como para las oficinas de gestión de la internacionalización: a) la IdC debe ser un proceso integral e incorporar diversas estrategias como el aprendizaje de lenguas, la actualización de contenidos, la virtualización, la capacitación docente y la colaboración por pares académicos; b) debe existir una claridad en la metodología para desarrollar las acciones de IdC a partir de estrategias de colaboración que incluya el diseño de objetivos de aprendizaje, la elección de modalidades de docencia y la identificación

de mecanismos de evaluación, entre otros aspectos; c) es imperante promover el ejercicio de evaluación de los esfuerzos de IdC y medir no sólo los elementos de desempeño, sino también los efectos que va desencadenando en las funciones sustantivas; d) la actual crisis económica y sanitaria mundial seguirá produciendo impactos negativos en las universidades, sin embargo, la IdC puede contribuir en el largo plazo a la formación de competencias globales de manera inclusiva, abierta y prospectiva en México y en el mundo.

## Referencias

- Altbach, P.G., Reisberg, L. y Rumbley, L.E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. UNESCO.
- American Council on Education. (2011). *Strength through global leadership and engagement: U.S. Higher Education in the 21st Century*. American Council on Education.
- Beelen, J. (2011). La internacionalización en casa en una perspectiva global: Un estudio crítico del informe del 3er Estudio Global de la AIU. *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 85-100.
- Barnett, R., Parry, G. y Coate, k. (2001). Conceptualising curriculum change. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 435-449.
- Caruana, V. y Ploner, J. (2010) *Internationalisation and equality and diversity in higher education: merging identities*. Equality Challenge Unit–Leeds Metropolitan University.
- Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133-143.
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T. y Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility (Vol. 6)*. John Wiley & Sons.
- Corzo, R. y Hernández M.M. (2017). *La dimensión internacional en la educación superior: experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana*. Colección Textos Nómadas. Nueva época. Universidad Veracruzana.
- Curro, G. y McTaggart, R. (2003). *Supporting the pedagogy of internationalisation* [Conferencia]. 17th IDP Australian Education Conference, Melbourne, Australia.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- de Andreotti, V., Biesta, G. y Ahenakew, C. (2015). Between the nation and the globe: Education for global mindedness in Finland. *Globalisation, Societies and Education*, 13(2), 246-259.
- 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. (2010). Understanding the challenges of assessing global citizenship. En: *The handbook of practice and research in study abroad*, pp. 368-386. Routledge.
- DeLaquil, T. (2019). Inclusive internationalization as innovative internationalization. Purpose-driven higher education against inequity in society. En: *Inclusive and innovative internationalization of higher education*, 5-8. Proceedings of WES-CIHE Summer Institute.
- Dennis, M. (2004). Looking ahead: Mega-trends in student enrollment. *Administrator*, January, 4, 7.
- de Wit, H. (2013). *An introduction to higher education internationalization*. Centre for Higher Education Internationalisation.
- de Wit, H. y Leask, B. (2015). Foreword: Internationalisation, the curriculum and the disciplines. En: W. Green y C. Whitsed, *Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum Disciplines: Reflective Narrative Accounts from Business, Education and Health*. Sense Publishers.
- Engel, L.C. (2014). Global citizenship and national (re) formations: Analysis of citizenship education reform in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(3), 239-254.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Universidad de Guadalajara.
- Guevara, J. (2013). Conclusion: Learning through global citizenship. En: A. Wierenga y J.R. Guevara (Eds.), *Educating for global citizenship: A youth-led approach to learning through partnerships*. Melbourne University Press.
- Guido, E.G. y Aguilar, A.G. (2012). Criterios para internacionalizar el currículo universitario/Criteria for the internationalization of university curricula. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1).
- Green, W. (2019). Engaging "students as partners" in global learning: Some possibilities and provocations. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 10-29.
- Green, W. y Mertova, P. (2009). *Internationalisation of Teaching and Learning at the University of Queensland. A report on current perceptions and practices*. University of Queensland.
- Harris, A. (2014). *Generating global connectedness and global responsibility* [Conferencia]. Fostering Global Citizenship and Global Competence: A National Symposium, Melbourne, Victoria.

- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA Association of International Educators.
- Hudzik, J.K. y McCarthy, J.S. (2012). *Leading comprehensive internationalization: Strategy and tactics for action*. NAFSA: Association of International Educators.
- Jones, E. (2017). Internationalisation of the curriculum: challenges, misconceptions and the role of disciplines. En: H. Casper-Hehne y T. Reiffenratg (Eds.), *Internationalisierung der Curricula an Hochschulen*, pp. 21-38. Konzepte, Initiativen, Maßnahmen.
- Jones, E. (2019). From mobility to internationalization of the curriculum at home: where are the students in the intelligent internationalization conversation? En: K.A. Goldwin y H. de Wit (Eds.), *Intelligent Internationalization*, pp. 179-183. Brill Sense.
- Karlborg, M. (2010). Education for interdependence: The university and the global citizen. *The Global Studies Journal*, 3(1), 129-138.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Sense Publishers.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.
- Leask, B. (2012). *Internationalisation of the curriculum in action* [Tesis doctoral, Office for Learning and Teaching, Australian Government].
- Leask, B. (2015). A conceptual framework for internationalisation of the curriculum. En: *Internationalizing the Curriculum*, pp. 26-40. Routledge.
- Leduc, R. (2013). Global citizenship instruction through active participation: What is being learned about global citizenship? *The Educational Forum*, Vol. 77, No. 4, 394-406. Taylor & Francis Group.
- Liddicoat, A.J., Eisenclas, S. y Trevaskes, S. (Eds.). (2003). *Australian perspectives on internationalising education*. Language Australia.
- Mitchell, D. y Nielsen, S. (2012). Internationalization and globalization in higher education. En: H. Cuadra-Montiel (Ed.), *Globalization–Education and management agendas*, pp. 3-22. InTech.
- Mason Bustos, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Si Somos Americanos*, 15(2), 67-95.

- OECD. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. Higher Education.
- OCDE. (2019). *Marco de competencia global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PROFIC. (s.f.). *Professional Development in Intercultural Competence in Higher Education Institutions*. <https://www.profic.org>
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de desarrollo institucional 2014-2030*. Universidad de Guadalajara.
- Universidad Veracruzana. (2018). *Programa de trabajo estratégico 2017-2021*. Universidad Veracruzana.
- Rodríguez, A., Ibarra, B., Cortes, C. y Castillo-Gutiérrez, S. (2018). El reporte PATLANI y la movilidad estudiantil internacional en México. *Educación Global*, (22), 5-12
- Rosselló González, P.J. (2015). *La educación para el ciudadano global: El reto para la Universidad del siglo XXI* [Disertación doctoral, Universidad del Turabo, Gurabo, Puerto Rico].
- Schendel, R., de Wit, H. y DeLaquil, T. (2019). *Inclusive and innovative internationalization of higher education*. Proceedings of the WES-CIHE Summer Institute.
- Schuh, J.H. y Upcraft, M.L. (2001). *Assessment practice in student affairs: an application manual*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey Bass Publishers.
- Souto-Otero, M., Gehlke, A., Basna, K., Dóka, Á., Endrodi, G., Favero, L., Humburg, M., Jantoš, M., Key, O., Oberheidt, S. y Stiburek, Š. (2019). *Erasmus+ higher education impact study*. European Commission.
- Sperandio, J., Grudzinski-Hall, M. y Stewart-Gambino, H. (2010). Developing an undergraduate global citizenship program: Challenges of definition and assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 12-22.
- Zubillaga, A. (2020). *El futuro de la educación: la necesidad del presente. Ed21, La educación que nos une*. Fundación Santillana.

# 14. Integración sistemática del inglés como medio de enseñanza-aprendizaje en las prácticas de internacionalización del currículo en educación superior<sup>1</sup>

---

Matías A. Marín  
Sandra J. Valencia

## Resumen

La internacionalización del currículo (IdC) es una práctica social de construcción colectiva que permea cada uno de los procesos misionales y estratégicos de una institución de educación superior (IES). Una estrategia sustancial que impacta el currículo, empodera a los actores educativos y genera oportunidades de colaboración es el inglés como mediador de procesos de enseñanza y aprendizaje. A razón de ello, el desarrollo profesoral y el acompañamiento pedagógico a docentes se convierten en una práctica creativa y reflexiva vital para un proceso secuencial que disminuye prejuicios y barreras contra el idioma y enriquece estrategias para la internacionalización. Por consiguiente, identificar el perfil y habilidades del profesor y proponerle un camino posible a través de ejercicios de aplicación que partan de lo más sencillo (actividades de comprensión lectora) hasta lo más complejo (enseñanza de asignaturas en inglés) hace que tanto ellos como estudiantes desarrollen competencias disciplinares en inglés de forma sistemática y participativa.

---

1 Texto derivado de la investigación "Transformación de las prácticas de internacionalización del currículo en educación superior".

**Palabras clave:** acompañamiento pedagógico ▪ currículo ▪ desarrollo profesoral ▪ inglés como medio de enseñanza-aprendizaje ▪ internacionalización ▪ práctica social.

## Abstract

*Internationalization of the curriculum is a social practice of collective construction that permeates the missional and strategic processes of higher education. A substantial strategy that impacts the curriculum, empowers educational stakeholders, and generates opportunities for collaboration is English language as a medium for teaching and learning processes. As a result, professional development and pedagogical accompaniment for lecturers have become a vital creative and reflective practice to develop a sequential process that decreases prejudices and barriers against English as a foreign language, and enriches strategies for internationalization. Therefore, identifying the lecturer's profile and skills, and proposing a possible pathway to follow through application exercises that start from the simplest (reading comprehension activities) to the most complex (teaching full courses in English), allow both lecturers and students to develop disciplinary competencies in English in a systematic and participatory manner.*

**Keywords:** curriculum ▪ english-medium instruction ▪ internationalization ▪ pedagogical accompaniment ▪ professional development ▪ social practice.

## Introducción

El currículo es una práctica social de construcción colectiva que busca transformar al ser humano que queremos educar. No obstante, la política curricular tiende a surgir antes que la práctica (Bonser y Grundy, 1988). Esta brecha es también un desafío para la internacionalización del currículo (IdC), dado que sigue siendo la estrategia menos atendida en internacionalización en América Latina, sumado a obstáculos tales como niveles bajos de competencia en lengua extranjera por parte de estudiantes, profesores y administrativos; pocas oportunidades de desarrollo profesoral para la internacionalización; abordajes técnicos o simplistas de la dimensión internacional en las políticas académicas institucionales;



poca comprensión de la internacionalización en casa (IeC); ausencia de estrategias que vinculen las tecnologías de la información y la comunicación con la internacionalización y el aprendizaje colaborativo global y virtual; currículos con poca flexibilidad que reducen la elección de rutas de aprendizaje del estudiante, entre otros (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018; Hoyos y Villamizar, 2018; Gacel-Ávila, 2018; Sena *et al.*, 2014).

En este estudio se abordan las prácticas de mejoramiento de competencias en inglés como lengua extranjera en componentes académicos disciplinares en la Universidad Católica de Manizales (UCM) en Colombia, su relación con el desarrollo profesoral y con la internacionalización de la docencia de profesores de programas profesionales.

Esta ruta de gestión de la internacionalización para llevar a cabo prácticas de fortalecimiento de competencias en inglés como lengua extranjera en profesores y estudiantes cobra especial relevancia en la UCM, teniendo en cuenta que únicamente el 3.4% de quienes ingresan a primer semestre de programas pregrado profesional demuestran competencias B1 o B2 en inglés, y no se cuenta con asignaturas de formación en inglés en el currículo formal.

## **Justificación**

La UCM construyó su Política de Internacionalización UCM Global en 2018 adoptando un modelo integral de internacionalización académica, administrativa y del campus, cuyos ámbitos están mediados por la IeC y la movilidad académica, contemplando la ciudadanía global, la multiculturalidad y el fortalecimiento de competencias en lengua extranjera (inglés) como categorías transversales institucionales para la internacionalización de la educación superior (Marín y Olaya, 2018).

Aunque la asignatura de Inglés no se encuentra en los planes de estudios de los programas de pregrado presencial, este hecho se convirtió en una oportunidad para que el fortalecimiento de competencias en inglés se promoviera de manera corresponsable con los profesores de los programas como protagonistas y el respaldo correspondiente de las directivas institucionales para la implementación de las acciones estratégicas y el acompañamiento a docentes.

El factor clave para el abordaje corresponsable y participativo fue la integración de la política de internacionalización con la plataforma

estratégica de la institución, tanto desde el discurso como desde las acciones planteadas. Al comunicar estas finalidades formativas articuladas a la misión y visión institucionales, en el imaginario de los profesores y de los estudiantes el inglés deja de ser un requisito de grado o de escalafón profesoral para convertirse en un medio para comunicarse con personas de diferentes orígenes, culturas y perspectivas, trabajar colaborativamente, resolver problemas e interactuar con la sociedad del conocimiento con empatía, asertividad, pensamiento crítico y creativo. De esta manera, dicho idioma se articula de forma más natural al objetivo institucional de “desarrollar capacidades para un desempeño global y conformar una comunidad diversa, inclusiva y multicultural que contribuya a una sociedad más justa, solidaria y fraterna” (UCM, 2018, p. 29).

## Estado del arte

La IdC ha sido mayormente comprendida como la incorporación de las dimensiones internacional, intercultural y global en el contenido del currículo, los resultados de aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo estudiantil de un programa académico (Leask, 2015, 2013, 2009).

Una de las estrategias para brindarle la dimensión internacional al currículo ha sido la incorporación de contenido y bibliografía extranjeros, así como la enseñanza de componentes académicos en inglés en países cuya lengua materna es diferente. Sin embargo, estas prácticas son insuficientes (Trinh y Conner, 2019; Renfors, 2019; Jones y Killick, 2013) si no están articuladas a los propósitos formativos, procesos y/o resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar. Se requiere la toma de decisiones reflexiva sobre la práctica educativa, en lugar de simplemente implementar políticas estandarizadas (Almeida *et al.*, 2019).

Por otro lado, existe una relación natural entre internacionalización, lengua y cultura. Por esta razón, el inglés como medio de enseñanza-aprendizaje (EMI, por sus siglas en inglés) —que se privilegia en el contenido disciplinar (Escobar-Urmeneta, 2019)—; el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (CLIL, por sus siglas en inglés) —en el que la lengua extranjera se aplica a la enseñanza de contenidos disciplinarios, sin perder de vista las competencias lingüísticas que se quieren desarrollar en los estudiantes (Díaz, Fields y Marsh, 2018; Escobar-Urmeneta, 2019)—,

y los denominados *international classrooms* (aulas internacionales) e *international programs* (programas internacionales) han sido estrategias de IdC en países donde el inglés no es la lengua materna.

En este sentido, cabe destacar como particularidad que el inglés es uno de los idiomas más hablados del mundo, así como que sus usuarios lo hablan como lengua extranjera (por ejemplo, inglés como lengua franca), contrario a otras lenguas mayoritarias, como el chino mandarín, el español, el árabe o el hindi, las cuales son principalmente habladas por personas nativas.

No obstante, poca atención se ha brindado a las implicaciones pedagógicas, didácticas y administrativas que conlleva la implementación de estrategias EMI tanto para profesores como para estudiantes, especialmente en países predominantemente monolingües (Trinh y Conner, 2019) y en los que el inglés no es la segunda lengua, sino una lengua extranjera.

Diferentes académicos de España, Italia, Corea y México, entre otros, viven esta realidad y expresan la necesidad de contar con apoyo académico, desarrollo profesoral, formación didáctica y adaptación metodológica para la enseñanza EMI (Helm y Guarda, 2015; Aguilar, 2015; Kim y Tatar, 2017; Reyes-López, 2016). Si hablamos en términos de continentes, en Iberoamérica, Asia e incluso el centro, sur y este de Europa, compartimos desafíos similares para desarrollar procesos formativos intencionados usando EMI, o aún más, si pensamos la integración de CLIL de manera más balanceada en educación superior.

Estudiantes y profesores han manifestado que enseñar o aprender en inglés no es suficiente para internacionalizar el currículo (Renfors, 2019; Trinh y Conner, 2019), sino que es necesaria una planeación sistemática de implementación de nuevas políticas e iniciativas curriculares, con reflexiones y adaptaciones continuas, acompañadas de formación de profesores para la ejecución en el aula y así prevenir frustraciones y confusiones (Yuan *et al.*, 2019).

Enseñar en una lengua extranjera es una apuesta formativa que no da lugar a la improvisación (Helm y Guarda, 2015). Por consiguiente, se requiere formación para que los conceptos se conecten con la práctica, dando lugar a innovaciones prácticas y pedagógicas (McKinnon *et al.*, 2019; Renfors, 2019; Wimpenny *et al.*, 2019).

## Metodología

La estrategia de integración sistemática del EMI tiene como objetivo mejorar las prácticas educativas de IdC a través del fortalecimiento de competencias en inglés como lengua extranjera en componentes académicos disciplinares de programas de pregrado.

La estrategia sigue una metodología de estudio de caso descriptivo-comprensivo para ampliar la mirada de las prácticas conducentes a EMI desde su contexto real, cercano y empírico (Yin, 2017), privilegiando las voces de los participantes implicados por medio de un análisis de contenido, con disciplina personal y subjetiva, que permite a los investigadores construir una mirada del objeto de análisis haciendo uso de su autonomía para identificar aquellos conceptos y categorías emergentes según su formación, las fuentes de análisis y el marco de referencia de la investigación (Porta y Silva, 2003; López Noguero 2002; Abela, 2002).

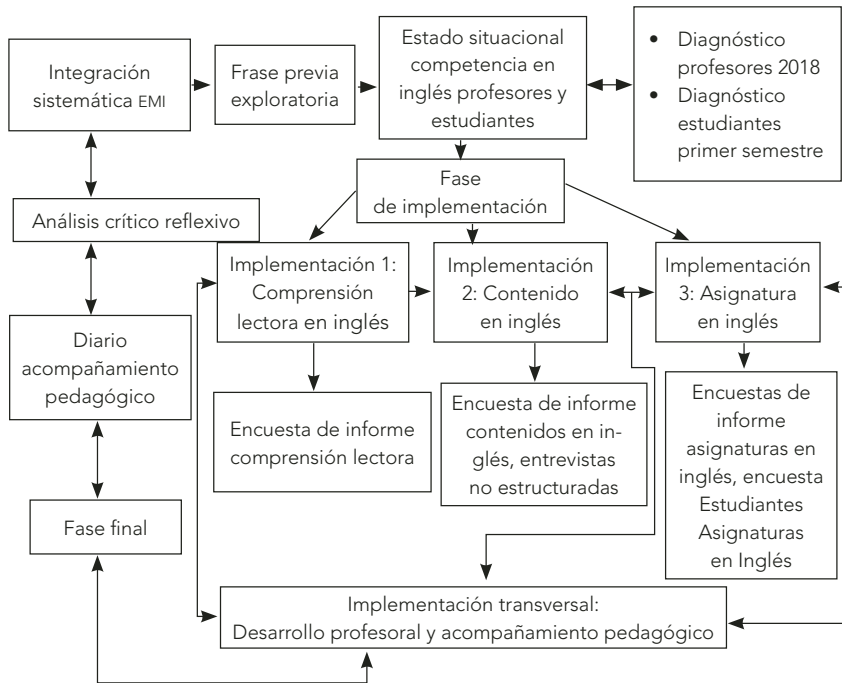
El estudio de caso permite ampliar la comprensión de la práctica cuando se tiene una mirada de intervención sobre la misma (Troia, 2013) para generar cambios en los que el diseño cuenta con una fase previa exploratoria, una fase de implementación de las acciones para intervenir la práctica y una fase final de análisis crítico reflexivo de todo el proceso, que generen aprendizaje sobre la práctica.

Dada nuestra mirada del currículo como una práctica social de construcción colectiva, la interacción con diversos actores institucionales permitió el desarrollo participativo y corresponsable de la estrategia de integración sistemática EMI de la siguiente manera: las direcciones de Planeación y de Aseguramiento de Calidad para incluir el diagnóstico institucional de inglés como una de las entradas para determinar la línea base de la IdC en el Plan de Desarrollo Institucional; las direcciones de los programas de pregrado en la selección y apoyo a los profesores que implementarían la estrategia; el Centro de Idiomas en la asignación de profesores como asesores para el diseño e implementación de los recursos de comprensión lectora adaptados al nivel de inglés esperado de los estudiantes, y el equipo de Relaciones Interinstitucionales e Internacionales con protagonismo principal de la asesora pedagógica para la IdC, quien estuvo involucrada en el plan de desarrollo profesoral y acompañamiento pedagógico a los profesores que estuvieron en el proceso

de integración parcial de contenidos en inglés y en la orientación de asignaturas totalmente en dicho idioma.

La siguiente ruta representa la estrategia de integración sistemática del EMI en las prácticas IdC de la UCM:

**Figura 14.1. Integración sistemática EMI**



Fuente: Elaboración propia.

Esta ruta se dividió en tres fases:

- 1. Fase previa exploratoria.** Se llevó a cabo en 2018 con 255 profesores para reconocer sus niveles de inglés en oralidad, comprensión auditiva, comprensión lectora y usos del lenguaje (gramática y vocabulario) por medio de las pruebas adaptadas de IELTS y B2 First. Asimismo, en 2019-1 se recogieron y analizaron los datos de las pruebas diagnósticas de primer semestre de

pregrado profesional presencial desde 2015, con una muestra de 1 892 estudiantes.

**2. Fase de implementación.** Según los resultados de la fase previa:

- a) En 2019, 51 académicos iniciaron la implementación de estrategias para incorporar el inglés a sus prácticas integrando ejercicios de comprensión lectora; en 2020-1 fueron 34, y en 2020-2, 12. En esta etapa se asignó un profesor de idiomas por programa para acompañar a los docentes de las disciplinas.
- b) Se realizó un curso de formación en estrategias didácticas para integrar contenidos en inglés en componentes académicos para 22 profesores. Veinte de ellos comenzaron a integrar contenidos en inglés en partes de sus clases en 2020-2. En esta etapa, la asesora de IdC fue profesora del curso y se convirtió en la asesora pedagógica acompañante del total de los participantes.
- c) En 2020-2, dos profesores comenzaron a orientar sus asignaturas completamente en inglés. En esta fase, las técnicas de recolección de datos fueron encuestas de informe de cada una de las implementaciones; la entrevista no estructurada y el diario de acompañamiento pedagógico se incorporaron al proceso desde la etapa "b)", y en la etapa "c)" se agregó la encuesta de percepción de asignaturas impartidas completamente en inglés aplicada a estudiantes.

**3. Fase final.** El análisis crítico y reflexivo de los investigadores, desde su rol en la gestión de la IdC y del acompañamiento pedagógico del EMI, permite ilustrar el estudio de caso de la UCM, el proceso de toma de decisiones para las intervenciones de la práctica, cómo se implementan las estrategias, cuáles son los resultados preliminares y por qué la reflexión sobre la práctica puede enriquecer el diálogo sobre la IdC en relación con el desarrollo profesional y la enseñanza universitaria mediada por el inglés como lengua extranjera en componentes académicos específicos.

## Resultados

La fase previa exploratoria inició en 2018 con el análisis del estado situacional de la competencia en inglés de profesores y colaboradores —a través de un examen diagnóstico institucional—, así como de estudiantes —mediante un examen diagnóstico para quienes ingresan a primer semestre a programas de pregrado presencial—, recogiendo los resultados de los periodos 2015 a 2019-1.

**Tabla 14.1.** Nivel de inglés de profesores, colaboradores y estudiantes

<b>Prueba diagnóstica de nivel de inglés del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)</b>	<b>Profesores y colaboradores N= 255 (2018)</b>	<b>Estudiantes N= 1892 (2015-2019-1)</b>
B2	12.2%	1.8%
B1	13.7%	1.6%
A2	8.2%	1.7%
A1	25.5%	8.8%
Pre-A1	40.4%	86%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 14.1 se aprecian tres grupos principales en los resultados de los profesores: a) 12.2% de profesores con una competencia B2; b) 21.9% en A2/B1, y c) 65.9% en Pre-A1/A1. Es decir que 87.8% aún no contaba con una competencia comunicativa que le permitiera pensar en orientar sus asignaturas en inglés, y el 12.2% restante era consciente de que contar con dicho código lingüístico no era suficiente para pasar a la enseñanza de sus componentes académicos en ese idioma (Kim y Tatar, 2017; Helm y Guarda, 2015). Por otro lado, en los estudiantes hay una marcada tendencia en los niveles más básicos de competencia Pre-A1/A1, lo cual representa un 94.8%.

Los profesores deben contar con las competencias comunicativas, pedagógicas y didácticas, y los estudiantes estar preparados para este tipo de formación. Por lo tanto, el análisis de los resultados de las pruebas

diagnósticas de inglés para estudiantes que ingresan a la universidad es un factor medular para los planes de integración de EMI a las prácticas curriculares de los programas. Con estos resultados, logramos identificar que, para orientar asignaturas en inglés, profesores y estudiantes requieren formación y una estrategia escalonada para llegar de una forma más natural y consistente al EMI en educación superior como estrategia para internacionalizar el currículo.

La fase de implementación se comenzó a desarrollar en 2019 con la primera acción orientada a diseñar y aplicar ejercicios de comprensión lectora en inglés en programas de pregrado profesional. Éste fue el primer momento de vinculación y trabajo colaborativo con profesores de programas.

Dado que el 87.8% de los profesores y el 94.8% de los estudiantes de primer semestre eran principiantes en sus conocimientos de inglés, la estrategia consistió en integrar escalonadamente la exposición al idioma en los programas profesionales, desde ejercicios de comprensión lectora en inglés A1 en primer año, hasta la orientación de asignaturas en inglés en el año 4 o semestres avanzados.

**Tabla 14.2.** Implementación escalonada de integración del inglés en asignaturas de programas académicos profesionales

Programa académico profesional	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
Comprensión lectora en inglés A1	X			
Comprensión lectora en inglés A2		X		
Comprensión lectora en inglés B1			X	
Comprensión lectora en inglés B2				X
Integración de contenidos en inglés en partes de la clase y/o unidades de las asignaturas			X	X
Orientación de asignaturas en inglés				X

Fuente: Elaboración propia.



Para esta estrategia, la dirección de cada programa de pregrado y la Dirección de Relaciones Internacionales acordaron asignar al menos un profesor por semestre para diseñar e implementar ejercicios de comprensión lectora (Tabla 14.2) con el acompañamiento de un profesor del Centro de Idiomas para la tipología de ejercicios, preguntas y adaptación de material según el nivel esperado. Esta estrategia ha permitido que tanto estudiantes como profesores vean el inglés más allá del requisito de grado o del escalafón profesoral y lo conciban como un medio de acceso a un mayor rango de recursos de conocimiento: “como profesora, me veo en la tarea de ir fortaleciendo el idioma a través de las lecturas de búsqueda” (Prof21), “los alumnos han reconocido la necesidad de utilizar el inglés como herramienta para investigar y continuar aprendiendo sobre el oficio creativo, mediante contenidos y lecturas que son pertinentes para el ejercicio publicitario” (Prof18).

Como resultado de la actividad del análisis crítico y reflexivo, los profesores destacan que para la práctica de comprensión lectora en inglés es necesario tener en cuenta la cultura organizacional, articulación de contenido y lengua extranjera, heterogeneidad en niveles, formación en estrategias didácticas, acompañamiento de profesores de idiomas y asignación de tiempos.

Dentro de la cultura organizacional, algunos profesores resaltan que, dada la continuidad en la implementación de la estrategia, los estudiantes están más sensibilizados (Prof5, Prof22). Sin embargo, recomiendan vincular la mayoría de asignaturas (Prof7) que sean parte de su contenido curricular (Prof4, Prof23), ya que “muchas veces el estudiante pierde el interés al no considerarlo un evento evaluativo, por lo que los docentes debemos trabajar fuerte en la motivación” (Prof8). Además, se sugiere que se escojan asignaturas de mayor carga horaria (Prof24).

La mayor valoración de la estrategia de comprensión lectora es la articulación del contenido y la lengua extranjera propias del área disciplinar (Prof25, Prof26, Prof27) puesto que “es definitivamente un avance en el desarrollo de capacidades en segunda lengua para la mayoría de estudiantes” (Prof28), lo cual ha favorecido el desarrollo de eventos académicos e interacción con expertos internacionales (Prof5, Prof11).

El gran reto experimentado es la heterogeneidad de niveles de inglés de estudiantes (Helm y Guarda, 2015), ya que incluso varios de ellos han

tomado la opción de portugués como lengua extranjera para su requisito de grado, en lugar de inglés (Prof28, Prof11, Prof29, Prof27). Por lo tanto, consideran prioritario que tomen sus clases de inglés desde primeros semestres (Prof29, Prof30, Prof28), puesto que “posteriormente irá a incurrir en el desarrollo de actividades evaluativas en varias de las asignaturas” (Prof28). Para otros profesores, este desafío representa una oportunidad de trabajo colaborativo (Kim y Tatar, 2017): “la participación es amplia, algunos estudiantes van más avanzados que otros en inglés y ayudan a los demás” (Prof26).

Por otro lado, los profesores expresan la necesidad de fortalecer sus capacidades de enseñanza, recursos y herramientas disponibles para el diseño e implementación de sus clases, estrategias que les permitan seguir promoviendo la internacionalización en el aula y las competencias necesarias que favorezcan las habilidades en inglés de los estudiantes (Prof1, Prof20, Prof31). Por consiguiente, el desarrollo profesoral y el acompañamiento pedagógico para la integración de contenidos disciplinares en lengua extranjera, para EMI y para la IdC emergen como fundamento esencial para la estrategia de internacionalización (Helm y Guarda, 2015). En este caso particular, los profesores destacaron relevante la asesoría y el acompañamiento para el desarrollo de la estrategia (Prof21, Prof28, Prof11, Prof24) e incluso como fortaleza del proceso: “el acompañamiento del Centro de Idiomas ha sido la principal fortaleza que se ha tenido para desarrollar la estrategia de internacionalización del currículo implementada” (Prof31).

Finalmente, la preocupación latente de los profesores se encuentra relacionada con la asignación de tiempos (Helm y Guarda, 2015; Kim y Tatar, 2017), puesto que la preparación de estas estrategias requiere dedicación (Prof32, Prof33, Prof26, Prof22, Prof27): “el tiempo destinado al desarrollo de estas actividades por parte del docente a veces no es el suficiente, incluyendo generación de material didáctico, evaluativo e informes” (Prof28).

La segunda acción comprende dos momentos: el desarrollo profesoral en estrategias didácticas para integrar contenidos en inglés en componentes académicos, y su aplicación en las clases.

En los informes de comprensión lectora en inglés, los profesores expresaron necesidades de formación didáctica. Por lo tanto, se tomó la

decisión de crear el curso de Estrategias Didácticas para Integrar Contenidos en Inglés en Componentes Académicos Profesionales (48 horas de formación). Se realizó en el mes de julio de 2020, con la participación de 22 profesores.

Este plan de formación fue creado y diseñado por la profesora encargada de gestionar prácticas de IdC y de realizar seguimiento a la estrategia. A partir de las necesidades expresadas en los informes, y considerando las competencias favorables para el proceso de implementación (van der Werf, 2012, citado en Helm y Guarda, 2015), se incluyeron propuestas relacionadas con la estructura de la clase (ideas para motivar a los estudiantes al inicio de la sesión, formas de presentar el contenido secuencialmente y cómo guiar la clase hacia la producción oral y escrita en inglés); uso de aplicaciones tecnológicas para beneficiar las cuatro habilidades comunicativas (implementación de herramientas multimedia para la escucha, el habla, la lectura y la producción oral a través de juegos con propósitos educativos, actividades en favor de la participación y expresión del estudiante y actividades de interacción y trabajo colaborativo), e integración de estrategias para el aprendizaje global interactivo y multicultural, fortaleciendo el uso y práctica del inglés durante las lecciones y el desarrollo de capacidades para un desempeño global (videoconferencias con expertos, clases espejo, intercambios virtuales y proyectos COIL).

El proceso de formación estuvo dirigido por un proyecto articulador donde los docentes propusieron un plan de acción que incluyera aquellas estrategias favorables para el desarrollo de su práctica en consideración a la didáctica propia de su asignatura. Dicho plan incluía modificaciones en las mediaciones pedagógicas institucionales, un cronograma propuesto por cada profesor para la implementación a lo largo del semestre y la planeación completa de mínimo una clase totalmente en inglés que sería llevada a cabo a lo largo del semestre.

En este escenario de acción, los temas principales que emergieron fueron la articulación de contenido y lengua extranjera, la cultura organizacional en inglés, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, escenarios de confianza en lengua extranjera y la heterogeneidad en niveles de inglés.

La articulación de contenido y lengua extranjera se asoció además con la generación de escenarios de confianza en lengua extranjera.

**Tabla 14.3.** Relación de la articulación de contenido y lengua extranjera con la generación de escenarios de confianza

Profesor	Testimonio
Prof19	Se realizaron <i>warm-up activities</i> para crear una atmósfera ideal para los estudiantes y disminuir el nivel de tensión ... el ejercicio de EMI se llevó a cabo en tres semanas de clase con intensidad de cuatro horas por semana.
Prof1	La aplicación de actividades en forma dinámica fue muy atractiva para los estudiantes, pues participaron activamente. Los estudiantes valoran el conocimiento del inglés aplicado al área de aprendizaje específica correspondiente.
Prof15	El desarrollo de estas actividades se caracterizó por la buena actitud y disposición mostrada por los estudiantes. Esto fue posible gracias a que al iniciar el semestre se realizó una sensibilización orientada a disminuir los niveles de temor y ansiedad de los alumnos frente a la inclusión del inglés en la clase.

Fuente: Elaboración propia.

Esta articulación incluso tuvo impacto en la cultura organizacional de un programa: “de este grupo, nueve estudiantes se vincularon al semillero Alejandría consumidor que se habilitó como un semillero en inglés. Los estudiantes de VII semestre inclusive sugirieron trabajar el semestre completo de esta manera” (Prof19).

Adicionalmente, los profesores expresaron que la integración parcial de contenidos en inglés en sus componentes también representa una oportunidad para el análisis crítico desde un enfoque multicultural de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ver Tabla 14.4).

Finalmente, frente a la heterogeneidad de los niveles, la reflexión de los profesores fue dirigida hacia la caracterización del nivel de inglés de los estudiantes (Aguilar, 2015) para poder adaptar sus estrategias didácticas y brindar el acompañamiento personalizado pertinente (ver Tabla 14.5).

**Tabla 14.4.** Relación de la articulación de contenido y lengua extranjera con los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Profesor	Testimonio
Prof11	Haber abordado el desarrollo sostenible y la economía verde desde una mirada crítica de frente a las realidades del contexto generó en los estudiantes una actitud reflexiva frente a mecanismos como el pago por servicios ambientales, el <i>fracking</i> , la urbanización, la salud, el deterioro y la protección del medio ambiente. Los ejercicios de comprensión de lectura, investigación y los conversatorios fueron los escenarios en los cuales los estudiantes abordaron los impactos y las implicaciones de la aplicación de este modelo de desarrollo a nivel global, regional y local.
Prof13	A través de un ambiente y un enfoque multiculturales ... se busca contribuir a los objetivos de desarrollo sostenible que pretenden sensibilizar a las personas frente al fenómeno del hambre y la pobreza en el mundo, el cuidado del medio ambiente y la promoción de la paz y la convivencia ciudadana.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 14.5.** Relación de la articulación de contenido y lengua extranjera con la heterogeneidad en niveles de inglés

Profesor	Testimonio
Prof1	Aprendí a identificar que no todas las actividades a aplicar son adecuadas para todos los estudiantes. Debe revisarse antes el grado de avance en el idioma con un diagnóstico previo y así aplicar las más pertinentes.
Prof19	En el caso de VI semestre hubo un poco más de dificultad porque cerca de tres estudiantes de 19 tienen debilidades en el idioma, para ello se trabajó tutoría y trabajo personalizado de modo tal que cumplieran con el objetivo.
Prof15	A partir de la experiencia se evidenció la necesidad de tener mayor claridad frente a los niveles de inglés de los estudiantes, ya que durante el desarrollo de las actividades, una parte de los alumnos manifestaba dificultades para el desarrollo de las mismas a causa de su bajo nivel de suficiencia en el inglés.

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del proceso formativo, los profesores resaltan cuánto mejora su capacidad para expresar ideas desde su experticia académica (Prof17), la posibilidad de interactuar con profesores internacionales invitados e incluso de explicar temáticas específicas de sus áreas a través de las actividades propuestas (Prof11, Prof12, Prof6, Prof3, Prof16, Prof5).

Se ha identificado que los profesores que han experimentado mayor exposición al inglés se sienten cómodos integrándolo a la enseñanza de sus asignaturas (Prof19, Prof34, Prof1, Prof4). Por otro lado, aquellos con menor exposición al idioma, no sólo se sienten inseguros implementando este tipo de estrategias, sino que también afirman que sus estudiantes no comprenden la información que están dando (Prof12) (van der Werf, 2012, citado en Helm y Guarda, 2015).

Los docentes que decidieron aplicar más de una actividad durante el tiempo asignado a su materia expresaron que sus estudiantes vieron este proceso como una oportunidad para dejar el temor y sus reservas al hablar en inglés; también dijeron comprender mejor lo que se explicaba y haber ampliado el rango de su vocabulario.

La tercera acción implementada propende a orientar componentes académicos totalmente en inglés en semestres avanzados del plan de estudios en programas de pregrados, y es la fase actualmente en desarrollo. Como resultado de la formación, los profesores pioneros (Aguilar, 2015) en la estrategia se proyectaron en el tiempo para la enseñanza de asignaturas completamente en inglés. El plan de acción a corto plazo para nuevas asignaturas orientadas en inglés se estructuró por los profesores participantes de la siguiente manera:

**Tabla 14.6.** Plan de acción de nuevas asignaturas EMI en pregrado

Programa	2020-2	2021-1
Publicidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Media and Trends</i></li> <li>• <i>Global and Intercultural Communication</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Management and Leadership</i></li> </ul>

Programa	2020-2	2021-1
Ingeniería Ambiental	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Advanced Wastewater Treatment Processes</i></li> <li>• <i>Experimental Design</i></li> <li>• <i>Matter and Energy Balance</i></li> <li>• <i>Corporate Management</i></li> </ul>
Administración de Empresas Turísticas	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cultural Landscape</i></li> </ul>
Arquitectura	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Theory of Urban Phenomena - Project 6</i></li> <li>• <i>Corporate Management</i></li> </ul>
Bacteriología	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Biotechnology</i></li> </ul>
Educación	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Analytical Geometry</i></li> <li>• <i>Entrepreneurship</i></li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

En el programa de Publicidad se orientaron las dos primeras asignaturas en inglés este semestre 2020-2, con la participación de 32 estudiantes, 19 de ellos internacionales.

**Tabla 14.7.** Estudiantes en asignaturas EMI 2020-2

Componente académico	Colombia (UCM)	Ucrania	México	Perú	Chile	Argentina
<i>Media and Trends</i>	7	9	1	1	0	1
<i>Global and Intercultural Communication</i>	6	6	0	0	1	0

Fuente: Elaboración propia.

Si bien cada área tiene su propia enseñabilidad, el hecho de integrar el inglés supone el diálogo entre la didáctica, el contenido y el idioma.

El Prof34 expresa cómo integrar el inglés al contenido de su asignatura “fue una renovación pedagógica, de tal forma que fue posible proponerle a los estudiantes estrategias diferentes para cada sesión y la oportunidad de aplicar de forma casi inmediata el contenido visto durante la asignatura”. Incluso menciona que “con respecto al desarrollo profesional, se percibe una capacidad ampliada para crear, conectar, vincular información nueva con aquella que ya está almacenada y la posibilidad de proyectarse a espacios de desempeño relacionados con la internacionalización”.

Aprender otro idioma, e incluso expresar con asertividad ideas a través de él, permite que la perspectiva de la realidad se amplíe y que las oportunidades sean más perceptibles, como lo expresa el Prof19, líder de *Media and Trends*:

El docente se enriquece del contexto cultural y social de los estudiantes, de observar las diferentes interacciones entre ellos, cómo resuelven los retos a los que se les expone y cómo cada uno agrega desde su personalidad y su campo de estudios las diferentes perspectivas y saberes.

Enseñar contenido haciendo uso de una lengua extranjera en un contexto donde la exposición a ella es drásticamente limitada supone retos personales y académicos. Ante dicha restricción, estas iniciativas permiten entrever que, a pesar de las dificultades, quienes se atreven a intentarlo encuentran cómo aplicar estrategias haciendo nuevos caminos para llegar al conocimiento y descubren otras formas para alcanzar los propósitos de aprendizaje sin abandonar la esencia de sus áreas haciendo “uso del inglés de forma espontánea y con propósitos comunicativos específicos según la actividad planteada” (Prof 34).

Aunque las asignaturas EMI iniciaron en el periodo 2020-2, estudiantes UCM han expresado que lo que más los ha marcado ha sido la experiencia intercultural de interacción con personas y estudiantes de otros países, cuya lengua materna no es el inglés.



**Tabla 14.8.** Experiencia de estudiantes UCM en la asignatura *Global and Intercultural Communication*

Estudiante	Testimonio
Est1	Lo que más me marcó fueron las charlas y los espacios con personas de otras partes del mundo que nos compartían sus conocimientos y su cultura. No sólo fue interesante aprender acerca de estos temas sino también poder escuchar e interactuar con personas las cuales el inglés tampoco es su primera lengua, pero al igual que nosotros estamos intentando dar lo mejor de nosotros mismos para poder comunicarnos con diferentes personas alrededor del mundo.
Est2	Las actividades que más marcaron mi experiencia en estos cursos fueron las interacciones que tuvimos con personas de otros países, con culturas muy diferentes a la de nosotros.
Est3	Para mí, lo mejor ha sido la interacción con personas extranjeras, ellas me permiten aprender mucho y hablar con calma y fluidez.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, los estudiantes expresaron que la integración del inglés a las clases que toman mejora su capacidad comunicativa e interactiva con culturas e idiomas diferentes (Est8), genera aprendizajes significativos (Est15) y una forma colectiva de crear conocimiento (Est9). Inclusive, al tomar su clase en inglés y compartir con estudiantes de otras nacionalidades que no cuentan con el español como lengua común de interacción, los alumnos lograron percibir que fueron más empáticos: “fue realmente interesante compartir con personas que, a pesar de tener culturas diferentes, pude observar que tienen valores como nosotros, son personas responsables, comprometidas, amables, entre otros aspectos” (Est6). En lo profesional también encontraron valor al tener este tipo de experiencias: “en cuanto a lo profesional, este tipo de experiencias son fundamentales, pues vivimos en un mundo globalizado donde el conocimiento se puede gestionar de manera más sencilla y amplia si fortalecemos nuestras capacidades comunicativas en otros idiomas” (Est7).

Los estudiantes extranjeros que fueron parte de los cursos orientados completamente en inglés manifestaron que a través de esta experiencia lograron nuevos aprendizajes interculturales (Est.Inter1, Est.Inter3), la oportunidad de conocer personas del otro lado del mundo (Est.Inter2), ganar confianza para hablarle a extraños especialmente durante la clase (Est.Inter5) y comprender que la cultura es todo lo que somos, tenemos, lo que nos rodea y quienes nos acompañan (Est.Inter1).

Éste es un proceso activo y participativo donde el docente transforma su manera de hacer las cosas al tiempo que se enriquece académica y profesionalmente. Mientras tanto, el estudiante ejercita todos sus sentidos para no sólo comprender la idea, sino también la temática que está siendo enseñada, con la oportunidad de compartir el aula con estudiantes de diferentes nacionalidades, culturas, lenguas y perspectivas.

## Conclusiones

En esta sección se presenta un análisis crítico reflexivo preliminar sobre las prácticas de IdC mediadas por la integración sistemática de EMI, desde una mirada de desarrollo profesoral, el asesoramiento pedagógico y las percepciones de algunos docentes en torno a la enseñanza de contenidos en inglés, ya que el currículo se desarrolla en y a través del proceso pedagógico (Elliot, 2005).

En primer lugar, el proceso de formación contextualiza al profesor con estrategias didácticas para la enseñanza de contenidos en inglés, le expone a la experiencia de aprender nueva información haciendo uso del idioma al tiempo que le prepara y guía en la implementación del inglés como medio de comunicación en sus clases, teniendo en cuenta que el fin último es el desarrollo de capacidades para un desempeño global en función del aprendizaje global interactivo y multicultural.

Si la meta es formar estudiantes que sean ciudadanos globales, se hace prioritario que sus docentes sean también profesores globales que les preparen para formar parte de un mundo interconectado, intercomunicado, interdependiente y multicultural. Son ellos los dinamizadores, los expositores, los voluntarios, los creativos y quienes lideran en sus aulas el involucramiento de los estudiantes (Aguilar, 2015).

La experiencia del profesor vivida desde el rol del estudiante promueve la aplicación de las estrategias planteadas a razón del dinamismo, la

interactividad y la integración. Sobresale el poder construir conocimiento a partir de la colaboración, el compromiso solidario, interdependiente y empoderador de ciudadanos globales versátiles y fluidos capaces de interactuar en todo tipo de contextos.

La formación experiencial propone la confianza como un elemento clave en el proceso y en este caso se vive en tres direcciones: la confianza del profesor en sí mismo para enseñar en una lengua extranjera el contenido de su experiencia; la confianza del profesor en su grupo de estudiantes al considerarlos capaces para lograr las metas propuestas para su componente académico, pero en una lengua diferente a la materna; y confianza entre profesor y asesor pedagógico.

El profesor que experimenta espacios de confianza los integra a las estrategias y actividades de clase, convirtiendo aquellas herramientas que considera funcionales en catalizadores de procesos de formación. Por ello, llevar la gestión de la internacionalización al interior del aula pone en ejercicio la pedagogía y experiencia del profesor quien, casi paralelamente, aprende a confiar en su grupo y crea ambientes abiertos a la participación y a la discusión.

Los estudiantes, por su parte, ven que es posible expresarse sin temor a ser juzgados por sus faltas gramaticales al usar el inglés y construir conocimiento. El aula se convierte en un espacio que no condena el error sino que lo usa para construir a través de él, donde profesor y estudiante ponen en ejercicio una lengua común diferente a la materna.

Muchas veces éste es un espacio detonado por la prevención o por un sinfín de anécdotas que exponen no sólo estrategias usadas, iniciativas de solución a dificultades y éxito en las actividades puestas en común con los estudiantes, sino también por dudas, inquietudes y miedos. El asesor pedagógico debe ejercitar la escucha atenta, activa y participativa, pues cuando una persona es escuchada se siente importante y percibe que es relevante lo que tiene para expresar, conecta con otros y se siente confiada para poner en palabras la experiencia vivida, por lo que la honestidad toma lugar en ese instante de comunicación.

Dentro de los temores más comunes está la incertidumbre ante la comprensión o no del contenido por parte de los estudiantes (Aguilar, 2015) en cuanto a la información que es compartida en inglés a razón de su suficiencia en el idioma (deducción generada a causa de la poca

participación por parte de ellos) en los semestres más bajos de los programas o en los semestres avanzados pero mixtos en cuanto al nivel de lengua (Prof7, Prof9, Prof12, Prof17). Otro miedo se produce cuando compara su nivel de inglés con el de sus estudiantes, poniendo a prueba su seguridad y llegando al punto de dudar acerca de aquello que expresa cuando expone el contenido de su especialización usando la lengua extranjera (Prof3, Prof5, Prof6, Prof11, Prof12, Prof16). Un tercer temor común tiene que ver con la percepción del tiempo excesivo que el profesor podría tardar explicando un solo tema al usar el inglés (Kim y Tatar, 2017), lo cual acarrearía como consecuencia el retraso en la organización de contenidos y actividades académicas a cubrir durante el semestre (Prof9), al igual que su calidad para alcanzar los aprendizajes esperados (Aguilar, 2015).

Con todo esto, una de las preocupaciones generalizadas tiene que ver con la asignación de tiempo (Aguilar, 2015) para la preparación de estas clases (Prof2, Prof8, Prof9, Prof12, Prof15), teniendo en cuenta la pertinencia del contenido, la elección de las estrategias en conformidad al nivel de lengua de los estudiantes y la creación de material (Helm y Guarda, 2015).

Después de escuchar, el asesor pedagógico debe abrir su abanico de posibilidades. Su rol está relacionado con guiar, acompañar y apoyar a sus compañeros, proponer cambios al cronograma y nuevas formas para la ejecución de las actividades. A razón de esto, y con el fin de reducir el nivel de estrés en el profesor, durante los encuentros es recomendable enfocarse más en la propuesta del docente que en la imposición del asesor, para así fomentar la toma de decisiones para la acción de manera voluntaria (Reyes-López, 2016).

Dentro de las decisiones adoptadas por el profesor, se resalta el fraccionar los momentos de la clase (compartidos durante el curso de estrategias didácticas para integrar contenidos en inglés en componentes académicos) y adaptarlos a sesiones diferentes (Prof3, Prof7), de tal forma que un día se inicia la clase en inglés, otro día se finaliza con él y en un tercer momento se explica algún tema de los contenidos a enseñar, de manera que en el último mes del semestre pueda elegir un día para orientar su clase por completo en dicho idioma (Kim y Tatar 2017).

Considerando que algunos profesores enfrentan grupos mixtos en relación con el idioma (Helm y Guarda, 2015) y que la exposición de los estudiantes al inglés es mínima en su mayoría, esta opción resulta favorable en dos sentidos. El primero tiene que ver con permitirle al profesor ganar confianza en un territorio conocido que, al usar el inglés, pareciera nunca antes haber sido transitado. El segundo se relaciona con el estudiante, con cuya cotidianidad académica se procura no interferir abruptamente, pues asiste a la clase con el supuesto de interactuar con el profesor en su lengua materna (Kim y Tatar, 2017). Esta estrategia ha permitido una preparación mutua: evitar predisposiciones innecesarias, disminuir la ansiedad de los profesores y los estudiantes frente a las clases y favorecer la ganancia recíproca de confianza (Prof7).

Finalmente, están aquellos profesores con ánimo decidido, arriesgado y entusiasta, quienes no sólo esperan integrar el inglés a sus cursos de manera exitosa, sino que también desean abrir nuevas puertas para la colaboración. Generalmente, son inquietos por el saber y proponen preguntas como “¿Qué elementos debo tener en cuenta para la evaluación de mis estudiantes, ya que tengo estudiantes que entregan su producción escrita en inglés y otros en español?” (Prof20) o “¿Qué puedo hacer para vincular a la conversación y al proceso formativo a un estudiante que se encuentra en formación doctoral pero manifiesta alta resistencia al inglés por cuestiones personales?” (Prof16). Incluso, conscientes de la necesidad de mejorar su interacción y comunicación asertiva en inglés (van der Werf, 2012, citado en Helm y Guarda, 2015), han propuesto la creación de un club de conversación académico interdisciplinar para reunirse a tratar estos temas de interés desde dos miradas: 1) la experiencia y didáctica de cada área, y 2) la necesidad de contar con pares académicos internacionales que ya hayan aplicado estrategias CLIL y EMI en sus componentes, considerando al inglés como una lengua extranjera (Prof1, Prof3, Prof4, Prof8, Prof16).

Los estudiantes valoran el esfuerzo de sus profesores replanteando su manera de enseñar, en discurso, didáctica e idioma. Se muestran esperanzados en ver cómo a través de este proceso ellos pueden iniciar relaciones con otros países. El contenido de sus asignaturas toma un aire internacional y sus aulas se expanden al brindarles otras formas de aprender.

Un nuevo reto se hace evidente desde la individualidad de cada profesor, quien ahora es más consciente del “para qué” y del “cómo” enseñar, teniendo en cuenta que el inglés es un vehículo para la comunicación académica y que la aplicación de las estrategias de IdC es un laboratorio para la innovación educativa.

## Referencias

- Abela, J.A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*. <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2014/07/Andr%C3%A9u-J.-2000.-Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf>
- Aguilar, M. (2015). Engineering lecturers' views on CLIL and EMI. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(6), 722-735. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1073664>
- Almeida, J., Robson, S., Morosini, M. y Baranzeli, C. (2019). Understanding internationalization at home: Perspectives from the global North and South. *European Educational Research Journal*, 18(2), 200-217.
- Bonser, S.A. y Grundy, S.J. (1988). Reflective deliberation in the formulation of a school curriculum policy. *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 35-45. doi:10.1080/0022027880200103
- Díaz Pérez, W., Fields, D.L. y Marsh, D. (2018). Innovations and challenges: Conceptualizing CLIL practice. *Theory Into Practice*, 57(3), 177-184. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484037>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Cuarta edición). Ediciones Morata.
- Escobar-Urmeneta, C. (2019). An introduction to content and language integrated learning (CLIL) for teachers and teacher educators. CLIL. *Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19.
- Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance*. UNESCO-IESALC, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Gacel-Ávila, J. (2018). *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), Universidad de Guadalajara.
- Helm, F. y Guarda, M. (2015). "Improvisation is not allowed in a second language": A survey of Italian lecturers' concerns about teaching their sub-

- jects through English. *Language Learning in Higher Education*, 5(2), 353-373. doi:10.1515/cercles-2015-0017
- Hoyos, J. y Villamizar, L. (2018). Asociación colombiana de universidades. En: J. Gacel-Ávila, *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe*, pp. 227-236. Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), Universidad de Guadalajara.
- Jones, E. y Killick, D. (2013). Graduate attributes and the internationalized curriculum: Embedding a global outlook in disciplinary learning outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165-182.
- Kim, J. y Tatar, B. (2017). Nonnative English-speaking professors' experiences of English-medium instruction and their perceived roles of the local language. *Journal of Language, Identity y Education*, 16(3), 157-171. doi:10.1080/15348458.2017.1295811
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Leask, B. y Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare: a journal of comparative and international education*, 43(1), 79-101. doi:10.1080/03057925.2013.746566
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, (4), 167-180.
- Marín, M.A. y Olaya, C. (2018). *UCM Global Política de Internacionalización*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- McKinnon, S., Hammond, A. y Foster, M. (2019). Reflecting on the value of resources for internationalising the curriculum: exploring academic perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 138-147.
- Renfors, S.M. (2019). Internationalization of the curriculum in Finnish higher education: Understanding lecturers' experiences. *Journal of Studies in International Education*. doi:10.1177/1028315319888464
- Reyes-López, M.M. (2016). Experiencias del método CLIL en educación superior. El caso de la Universidad de Colima. *Libros Universidad Nacional Abierta y a Distancia*, 298-303.



- Sena, A.P., Matos, F.R.N., Machado, D.Q. y Sena, A.M.C. (2014). Internacionalização da educação superior: um estudo com alunos intercambistas de uma instituição de ensino superior do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(122). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1512>
- Trinh, A.N. y Conner, L. (2019). Student engagement in internationalization of the curriculum: Vietnamese domestic students' perspectives. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 154-170.
- Troia, M. (2013). *On enhancing professional development within an internationalisation context* [Unpublished PhD Dissertation]. University of Groningen, Netherlands.
- Universidad Católica de Manizales. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2018-2025*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Wimpenny, K., Beelen, J. y King, V. (2020). Academic development to support the internationalization of the curriculum (IoC): A qualitative research synthesis. *International Journal for Academic Development*, 25(3), 218-231.
- Yin, R.K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.
- Yuan, R., Li, S. y Yu, B. (2019). Neither "local" nor "global": Chinese university students' identity paradoxes in the internationalization of higher education. *Higher Education*, 77(6), 963-978.



# 15. Aula Espejo. Los espacios curriculares internacionales: una oportunidad para aportar una visión globalizada a las prácticas profesionales en la licenciatura en Contaduría. Universidad de Guadalajara, México-Universidad del Litoral, Argentina

---

Sandra Eva Lomelí-Rodríguez  
Sandra del Carmen Canale  
Melisa Bergese  
Ernesto Guzmán Aguilar

## Resumen

Por muchos años, en el ambiente de la educación superior, la internacionalización fue concebida como sinónimo de movilidad de los actores de la vida universitaria. Actualmente, esta noción se ha vuelto mucho más amplia y trata de promover una serie de acciones hacia el interior de las universidades para incorporar a la totalidad de los estudiantes en estos procesos internacionales, sin hacer necesaria la movilidad hacia otros países. Se procura, de esta manera, capacitar y desarrollar actitudes y aptitudes en todos los estudiantes con el fin de prepararlos para un desarrollo profesional inserto en un mercado cada vez más globalizado.

En este marco, y con el objetivo de contribuir al desarrollo sistemático y sostenido para los estudiantes con conocimientos, habilidades y actitudes con perspectivas y competencias internacionales e interculturales, entre la Universidad del Litoral, Argentina, y la Universidad de Guadalajara, México, hemos realizado un estudio en paralelo de los factores que influyen en la determinación del costo laboral en cada país, analizando la

importancia de las cadenas globales de valor y la responsabilidad social empresarial. Para ello, involucramos a alumnos de la licenciatura en Contaduría Pública de ambos países, impartiendo clases espejo en materia de Costos Básicos.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ■ cadenas globales de valor ■ costo laboral.

## Abstract

*In the university education environment, and for many years, internationalization was conceived as a synonym of mobility of the actors of university life. Currently, this notion has become broader, about promoting a series of actions within universities, in order to incorporate all students in these international processes, without requiring their mobility to other countries. Thereby, the aim is to train and develop attitudes and aptitudes in all students in order to prepare them for professional development inserted in an increasingly globalized professional market.*

*In this framework, and with the purpose of contributing to the systematic and sustained development for students with knowledge, skills and attitudes with international and intercultural perspectives and competencies, the Universidad del Litoral, Argentina, and the Universidad de Guadalajara, Mexico, have carried out a parallel study of the factors that influence the determination of labor cost in each country, analyzing the importance of global value chains and corporate social responsibility. For the above, students of the Bachelor of Public Accounting from both countries were involved, teaching mirror Basic Costs classes.*

**Keywords:** internationalization of the curriculum ■ global value chains ■ labor cost.

## Introducción

La educación superior, concebida como un bien público social, no escapa a los efectos de lo que se ha denominado *globalización*, pues en las últimas décadas, la producción y transmisión del conocimiento se ha visto sensiblemente afectada por la dimensión internacional que la atraviesa. Como educadores, no podemos ser ajenos a esta realidad. Es nuestro

deber brindar a los estudiantes una visión completa del mundo actual dentro de cada temática a abordar.

Actualmente, se habla de internacionalización integral (*comprehensive internationalisation*) como un proceso que involucra a todos los actores de la educación superior, sean éstos responsables de su gestión, profesores o estudiantes, así como a los servicios institucionales tanto los académicos como de apoyo. Ya no se asocia el concepto de *internacionalización* únicamente a la movilidad, sino que también incluye a las actividades dentro de la misma universidad. Para John Hudzik (2015), “la internacionalización integral es un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a través de la enseñanza, la investigación y las misiones de servicio de la educación superior”.

En este contexto, la internacionalización del currículo (IdC) pretende generar estrategias destinadas a preparar a la totalidad de los estudiantes para que puedan adquirir competencias que les permitan desarrollarse en un mercado de trabajo cada vez más globalizado.

En la Universidad de Guadalajara (UdeG), la misión articuladora del *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030* menciona como proyecto educativo:

... la internacionalización desarrolla un conjunto de habilidades cognitivas y multiculturales, a las que se les denomina competencias globales, que habilitan a los estudiantes para desempeñarse en contextos laborales, sociales y culturales distintos a los suyos, y fomentan la adquisición de valores como la pluralidad, el respeto y la tolerancia. La Universidad de Guadalajara ha logrado en las últimas décadas ser una universidad pública pionera en este rubro en México, al grado de ser considerada como una de las instituciones de educación superior de América Latina con mayor presencia y visibilidad en el nivel global. (Universidad de Guadalajara, 2014b, p. 73).

Por otro lado, en el *Plan de Desarrollo Institucional* de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) para el periodo 2010-2019, el proceso de internacionalización se plantea como un eje rector de las políticas institucionales. Así, la UNL entiende que la internacionalización integral:

... debe moldear el *ethos* institucional y sus valores, y alcanzar a toda la institución, a su gobernanza, a los líderes institucionales, los profesores, los estudiantes, y a todo el servicio académico y unidades de apoyo. No se debe visualizar a la internacionalización integral como un objetivo en sí mismo, sino como una contribución a la calidad de la educación y la investigación para el beneficio de los estudiantes. (Universidad Nacional del Litoral, 2015, p. 2).

Como fruto de las estrategias de internacionalización de ambas instituciones, durante el año 2017 una de las autoras del presente trabajo realizó una estancia académica en la Universidad del Litoral, Argentina, en el marco del Programa de Movilidad de Académicos y Gestores México-Argentina (MAGMA), que es un programa de reciprocidad: “Se trata de grupos de universidades que se asocian a través de la membresía en común a organismos y asociaciones para llevar a cabo un programa de movilidad con un compromiso económico para cada una de las partes” (Universidad de Guadalajara, 2014a, p. 128.).

Dentro de este proceso, un proyecto que maneja la UNL con otras universidades internacionales, llamado Aula Espejo, se planteó como una línea de trabajo de la IdC. Esta actividad consiste en dictar cátedra de manera paralela en una línea de investigación común para dos profesores de diferentes instituciones de educación superior (IES).

El proyecto fue registrado por las investigadoras autoras del presente trabajo en una convocatoria ofertada por la UNL para proyectos de internacionalización de espacios curriculares, con lo que se brindó la oportunidad a grupos de docentes, direcciones de carreras y/o departamentos, coordinaciones de áreas y/o ciclos y secretarías académicas de proponer y desarrollar actividades académicas que tengan como fin último la internacionalización de los espacios curriculares de las carreras de grado donde se desempeñan. Desde allí, se busca promover la difusión y el intercambio del conocimiento disciplinar y temáticas generales en clave internacional e intercultural. Se trata además de generar sensibilidad y consciencia en la comunidad universitaria respecto a las principales problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales de la región y del mundo.

En la UNL se propuso trabajar en la cátedra de Contabilidad de Costos de la carrera de Contador Público, programa académico al que

pertenecen las docentes autoras del presente trabajo de ambos países. Se propuso una actividad de movilidad estudiantil virtual apoyada en el uso de TIC (tecnologías de la información y comunicación). Se planteó como una actividad en conjunto con el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara (CUNORTE) con la asignatura Costos Básicos de la licenciatura en Contaduría Pública.

El tema seleccionado es el estudio del costo del factor trabajo en México y Argentina, con un abordaje transversal con cuestiones atinentes a la responsabilidad social empresarial. Las actividades de aprendizaje diseñadas aportaron al análisis de situaciones particulares de las condiciones laborales afrontadas en la región, en el marco del rol desempeñado por estos países dentro de los esquemas productivos de las cadenas globales internacionales de valor.

## Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo la implementación de la experiencia de movilidad virtual a través de un proyecto de Aula Espejo dentro de la cátedra de Contabilidad de Costos en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL y la cátedra de Costos Básicos de la licenciatura en Contaduría Pública del CUNORTE de la UdeG, en el marco del programa de IdC del MAGMA.

Dentro de los propósitos de dicho programa se destacan el de procurar que los estudiantes comprendan la práctica de sus profesiones y disciplinas en otras culturas y países, y el de alentar a los profesores a mejorar la perspectiva internacional, comparativa y global en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las acciones planteadas consiste en la internacionalización de los espacios curriculares en la formación de grado, entendido esto como un esfuerzo orientado a la incorporación de la dimensión internacional en la enseñanza que promueva la inclusión de contenidos vinculados a problemáticas relevantes para la agenda internacional.

Esta iniciativa fue considerada como una oportunidad para innovar en la metodología para tratar temas de la asignatura vinculados con la práctica profesional referida al análisis del costo laboral. Con base en ello, se presentó una propuesta para la realización de una actividad con la modalidad de aula espejo UNL-UdeG.

En las siguientes secciones se describen los objetivos, la metodología, el formato y las herramientas utilizadas en la actividad, la justificación del tema seleccionado y los resultados obtenidos.

## **Desarrollo**

El intercambio virtual se realizó con alumnos de cuarto año de la carrera de Contador Público en la UNL, que cuenta con la mayor matrícula de estudiantes y menores ofertas y posibilidades de intercambio dentro de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE). Los alumnos de la UdeG participantes cursaban el quinto semestre de la licenciatura en Contaduría Pública. Uno de los objetivos del diseño de esta actividad fue hacer partícipes a un grupo de estudiantes con menores posibilidades de una movilidad internacional. En virtud de las diferencias de aplicación de normas contables e impositivas en los países, la experiencia representa una actividad de internacionalización y de interculturalidad por la interacción de alumnos y profesores de ambos países.

Por otro lado, a partir de esta actividad se buscó abrir caminos para la consecución de actividades en otras asignaturas del Departamento de Contabilidad e Impuestos de la FCE-UNL y del Departamento de Contaduría y Finanzas del CUNORTE-UdeG, no sólo en el plano académico, sino también en relación a investigaciones de temáticas contables de impacto para América Latina.

## **Objetivos**

En particular, se establecieron los siguientes objetivos:

### **1. *Objetivos generales***

- Incorporar en los estudiantes competencias que les permitan comprender y adaptarse a la cultura social y empresarial de diversos países, en pos de facilitar la futura inserción profesional en empresas u organizaciones con proyección internacional.
- Analizar las características del costo del factor trabajo, con especial énfasis en la responsabilidad social de las organizaciones.



## 2. *Objetivos específicos*

- Analizar comparativamente entre Argentina y México las disposiciones legales en materia laboral y la incidencia de las cargas sociales en el costo de la mano de obra.
- Describir distintas metodologías de cálculo del costo laboral, en función del análisis del punto anterior.
- Indagar sobre indicadores que corroborar que esto sea correcto de las empresas en torno al factor trabajo.

### **Justificación de la temática seleccionada**

El reconocimiento de las diferencias culturales de las naciones es de vital importancia y propicia el estudio de casos comparados que posibilitará —tanto a los estudiantes como a los docentes— la creación de estrategias de estudio y de trabajo particulares.

En las últimas décadas el comercio internacional ha sufrido cambios relevantes motivados, entre otras cuestiones, por la reducción de las barreras arancelarias, el avance tecnológico —con especial énfasis en TIC, el rol de los Estados, la tendencia a la integración regional y el papel que desempeñan las grandes corporaciones en el denominado *orden global*—. Si bien la globalización no es un fenómeno nuevo, es importante considerar las transformaciones de las relaciones comerciales y las inversiones internacionales de los últimos treinta años.

A partir de la década de los ochenta comenzó un proceso de descentralización de las empresas transnacionales. Ahora, son ellas mismas quienes distribuyen su operación en todo el mundo, desde el diseño del producto hasta la fabricación de las piezas, su ensamblaje y comercialización. Así, según Ferrando (2013), “una característica de la actualidad es que pocos productos son elaborados enteramente en un solo país y cada vez más, en las ventas de un producto, se incluyen distintos tipos de servicios relacionados” (p. 1).

En este fenómeno, visibilizado en la fragmentación geográfica de la producción, su desintegración y la integración del comercio, la intensificación del proceso de tercerización de actividades de las empresas dentro y fuera de su país (*outsourcing/offshoring*) ha alterado el funcionamiento de la producción y los modelos comerciales a nivel mundial, y ha

contribuido a los desarrollos de las investigaciones de las denominadas *cadena global de valor* (CGV). Así, se deben desarrollar en los alumnos competencias para actuar en un contexto mundial donde las barreras entre países se diluyen y es necesario adecuarse a diferentes culturas.

En este esquema, el costo laboral es uno de los posibles factores diferenciadores entre empresas radicadas en distintos países que pueden influir en la inclusión en las CGV, por lo que resulta un desafío para las naciones no desarrolladas insertarse en este orden global manteniendo una visión sustentable del trabajo.

Cabe destacar que todo costo tiene un componente físico y un componente monetario (Cartier, 2017). En el caso particular del factor trabajo, el componente físico se determina en función de la cantidad de puestos de trabajo y de horas trabajadas, en tanto que el componente monetario es el precio o valor otorgado que depende del salario o retribución pactada y de la incidencia de distintos derechos que, en términos generales, se denominan *cargas sociales*.

De este modo, queda en evidencia que las diferencias en el costo laboral entre países se generan por la confluencia de numerosas variables, y en el caso del componente monetario, no sólo influye el monto de las remuneraciones, sino también numerosos conceptos que deben ser abonados en función de derechos laborales y de seguridad social de los trabajadores definidos por los Estados.

En relación específica a la problemática de los costos, la disciplina involucra conocimientos y conceptualizaciones generales que facilitan su traslado entre distintos países. En este sentido, es factible encontrar técnicas y metodologías de costos de carácter universal. No obstante, las especificidades en materia legal, las características propias de producción de cada país, las diferentes realidades económicas y sus usos y costumbres deben ser identificadas por los estudiantes, junto a las necesidades de adaptación pertinentes.

El tema específico desarrollado en espejo —factor trabajo— tiene diversas aristas o dimensiones de análisis, entre ellas, las reglamentaciones y disposiciones legales y los beneficios o cargas sociales, cuestiones que presentan numerosas variantes y diferencias a nivel mundial.

## El desarrollo de la actividad

Esta movilidad virtual se llevó a cabo por medio de diferentes TIC. Se utilizó un entorno virtual para intercambiar información de diferente tipo, realizar foros y plantear las actividades; por otro lado, se impartieron clases en espejo mediante videoconferencias. Además, las actividades planteadas requerían de búsqueda de material complementario en la web para cumplir las consignas.

Nos encontramos en una sociedad de la información y en una economía basada en el conocimiento que requiere de competencias en TIC para participar plenamente como ciudadanos. Por lo tanto, su uso en el aula constituye una motivación para los estudiantes, brinda encuentros de aprendizaje más activos y genera una experiencia docente más dinámica.

En primer lugar, mediante el entorno virtual,<sup>1</sup> se intercambió información sobre cada una de las instituciones. A modo de presentación, se compartieron videos institucionales para conocer sobre el lugar donde cada grupo de estudiantes desarrolla sus estudios y el contexto que los rodea. Además, cada alumno preparó una hoja de presentación con su foto para darse a conocer entre los estudiantes de ambos países.

Luego, se realizó una clase en espejo utilizando un sistema de videoconferencias. Las docentes participantes hicieron una presentación conjunta donde se mostraron características esenciales del costo de la mano de obra, el impacto de las cargas sociales y su aplicación en Argentina y México. También se expusieron temas relativos a las CGV y a la responsabilidad social de las empresas en torno a este factor.

Luego de esta actividad, se propuso la lectura de diferentes artículos sobre los temas abordados, solicitando que seleccionaran una temática para, luego de la lectura y análisis crítico, compartir conclusiones y comentarios en los foros de discusión.

En una segunda etapa, se plantearon actividades a realizar en equipos de trabajo (dos mexicanos y dos argentinos por cada uno). Una actividad consistió en el análisis de la herramienta Matriz del Costo de la

---

1 Se creó un espacio virtual en la plataforma Moodle de la Universidad del Litoral, en el que los profesores tenían la atribución como editores del curso y los alumnos de México y Argentina podían realizar las actividades programadas.

Mano de Obra (Rodríguez-Jauregui, 1995). Esta herramienta fue trabajada previamente en clases con los alumnos argentinos, pero resultaba un tema desconocido para los alumnos mexicanos, por lo que fue de mucho aprovechamiento el compartir buenas practicas entre docentes.

Tal como hemos mencionado, el cálculo de todo tipo de costo surge de la multiplicación de un componente físico por un componente monetario. En el caso del costo de la mano de obra productiva jornalizada, el componte físico está dado por la cantidad de horas/hombre y el componente monetario surge de la valorización de costo de una hora/hombre. Dicho componente dependerá de los siguientes conceptos:

1. Las llamadas *contribuciones patronales*, que engloban una serie de obligaciones del empleador a los organismos de previsión social, que incluyen aportes al sistema de salud y de jubilaciones, fondos de desempleo, seguros, entre otros. Dependiendo de cada sector o actividad, también pueden existir aportes patronales a las entidades gremiales.
2. El *sueldo anual complementario* o *aguinaldo*, una retribución adicional que se abona a los empleados y que está presente en ambos países, pero con diferencias en cuanto a su forma de cálculo. Si bien se abona en un determinado momento en el año, en el caso de Argentina se da en los meses de junio y diciembre, mientras que en México, sólo en diciembre. Resulta parte indivisible del costo de la mano de obra y corresponde contemplar su devengamiento mensualmente.
3. Las llamadas *ausencias pagas* (Argentina) o *ausencias justificadas* (México) se refieren a los días que el operario no se presenta a trabajar, pero por los que le corresponde percibir igualmente su retribución. Éstos incluyen días feriados, licencias ordinarias, licencias por enfermedad y otros tipos de ausencias comúnmente llamadas *licencias especiales*. En Argentina están contempladas en la Ley de Contrato de Trabajo y pueden variar dependiendo de cada convenio colectivo del sector o rama en particular (licencia por matrimonio, fallecimiento de familiar, por examen, por mudanza, día del gremio, etcétera). En México se encuentran

en la Ley Federal del Trabajo y son de aplicación para todos los sectores por igual.

4. También pueden existir horas donde el empleado esté presente pero no efectivamente produciendo, que son los llamados *descansos*, que constituyen un derecho para el trabajador.

Estas situaciones deberán ser consideradas a la hora de calcular el costo de una hora/hombre a través de una mecánica que permite medir su incidencia por cada hora efectivamente trabajada.

- A decisión del empleador, pueden constituirse previsiones para afrontar posibles indemnizaciones futuras por despido, que se calculan como un determinado porcentaje sobre la masa salarial estimado en función a criterios propios de cada empresa.
- Existen conceptos relacionados con el costo de la mano de obra que implican una suma dinero y no se materializan como un porcentaje sobre los sueldos. Éstos pueden provenir de obligaciones del empleador, según la normativa de aplicación en cada caso, o porque éste voluntariamente quiera otorgar algún beneficio adicional. Entre ellos encontramos la entrega de uniformes y material de seguridad, el pago de seguros como cuotas fijas, la entrega de refrigerios dentro del horario laboral, etcétera.

Rodríguez Jáuregui (1995), partiendo de la propuesta de Singer Jonker (1972), establece una serie de pasos basados en diferentes cálculos matemáticos para transformar a términos porcentuales aquellos conceptos expresados en otras unidades de medida (particularmente nos referimos al cálculo de la incidencia de las ausencias pagas, descansos y de los conceptos fijos). Con esto se construye una matriz de doble entrada que relaciona todos los conceptos mencionados para llegar a un dato final que representa cuánto se incrementa el valor del jornal/horario y, finalmente, dar con el costo laboral por hora/hombre.

Consideramos esta matriz como una herramienta efectiva para determinar el costo laboral de la mano de obra productiva y que, con adecuaciones, también podrá ser utilizada para el resto del personal. La docente mexicana compartió esta apreciación, y como primera actividad

se planteó construir la matriz, con los ajustes necesarios, de la mano de obra productiva para una empresa de Guadalajara.

Otra actividad tuvo relación con el tema de responsabilidad social y trabajo decente. Es importante que los estudiantes de hoy, profesionales del mañana, entiendan que no se es socialmente responsable sólo al cumplir con las normas legales y que el trabajo constituye uno de los principales mecanismos de inclusión social. El trabajo que integra es aquel que, en términos de la Organización Internacional del Trabajo (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2017, p.12), es definido como *trabajo decente*: "trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, con remuneración adecuada y protección social, y en el cual los derechos son respetados".

A partir de la lectura reflexiva de algunos artículos propuestos, e incentivando la búsqueda de otros textos o casos de responsabilidad social vinculados al factor trabajo, se solicitó a los estudiantes que propusieran acciones a desarrollar dentro de una PYME (pequeña y mediana empresa) e indicadores para su medición y seguimiento.

Estas dos actividades se plantearon como alternativas y cada grupo debía seleccionar una. Los estudiantes utilizaron el entorno virtual para una primera comunicación y conformar los grupos. A partir de allí utilizaron herramientas comunes en la interacción social: correos electrónicos, mensajes de WhatsApp y otras redes sociales. Éstas son las herramientas que ellos usan en el día a día y que rápidamente adaptan y personalizan para, en este caso, llevar adelante una actividad académica.

Cabe destacar que la actividad se llevó a cabo con la participación de todos los colaboradores de la cátedra (pasantes y adscriptos), quienes también se involucraron con diferentes formas de acompañamiento.

## Resultados

Siendo ésta una actividad en el ámbito de los procesos de integración internacional de ambas universidades en el marco del programa de IdC, podemos afirmar que hemos cumplido con los objetivos de que una mayor cantidad de estudiantes de grado cuenten con una exposición considerable a contenidos internacionales, comparativos y globales, y que logren una comprensión de la práctica de sus profesiones y disciplinas en otras culturas y países.

En la selección de los temas se puso un especial énfasis en el rol del profesional de las Ciencias Económicas en relación a la responsabilidad social de las empresas respecto al factor trabajo. La sensibilización de los estudiantes en esta temática resulta esencial para su formación como personas y como profesionales. Así lo han considerado las autoridades nacionales al incluirlo como parte de los contenidos mínimos para la carrera de Contador Público en Argentina, según lo establecido en la Resolución 3400-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación.

Hemos encontrado un alto interés por parte de los estudiantes respecto a esta temática, situación que refuerza nuestra intención de incorporar en las clases la vinculación de aspectos de responsabilidad social referidos al factor trabajo, así como en contenidos sobre la preparación de informes de gestión para la toma de decisiones que aborden este aspecto.

Dentro de las actividades planteadas, se trabajó en una búsqueda direccionada en internet, entendiendo que los estudiantes, aun después de graduarse, deberán continuar su formación día a día, por lo que es necesario que adquieran competencias para llevar adelante un aprendizaje autónomo a partir del uso integrado de recursos TIC en el aula.

Otro de los objetivos fue el de un análisis comparativo entre ambos países. A partir de éste, los estudiantes dimensionaron cómo las normativas de cada país pueden afectar significativamente en la determinación del costo de la mano de obra, lo que impacta en su competitividad y los vuelve más o menos atractivos para organizaciones globales al momento de seleccionar el lugar donde radicar sus plantas dentro de las CGV.

Por otro lado, cumpliendo con el objetivo de ser un disparador para futuras investigaciones de temáticas contables de impacto para América Latina, a partir de esta actividad los docentes involucrados profundizaron el análisis que se comenzó a trabajar con los estudiantes, dando lugar a una ponencia aprobada para su presentación en un evento internacional.

## **Conclusiones y recomendaciones**

Reflexionando sobre esta práctica, podemos concluir que hemos sobrepasado las expectativas planteadas inicialmente. Nuestra principal intención se centraba en desarrollar en los estudiantes competencias que les permitieran comprender las culturas y realidades de otros países,

otorgándoles así una oportunidad de intercambio posiblemente inviable de otro modo.

Compartir buenas prácticas entre docentes con diferentes legislaciones pero en una misma disciplina fue retador y gratificante. Debemos reconocer que la experiencia vivida fue superadora.

Si bien se trabajó alrededor de un tema específico de la disciplina que acotaba naturalmente la extensión de la actividad, se generó un flujo de relaciones entre sujetos propias del intercambio, difíciles de cuantificar pero sobradamente valiosas para todos los integrantes.

Se destaca que, además de las experiencias compartidas entre los estudiantes, se fortalecieron las relaciones entre las docentes participantes, quienes continuaron con actividades de investigación aplicada en la temática abordada y obtuvieron resultados que fueron volcados y transmitidos en congresos disciplinares de alcance internacional.

En el camino recorrido hubo que sortear algunos obstáculos de organización, que se comparten en este escrito para que los docentes que en el futuro quieran replicar experiencias de este tipo tengan como antecedentes.

Entre ellos se destaca la necesidad de sincronizar los tiempos académicos de las distintas instituciones participantes. La conciliación entre los docentes no fue un problema, pero, entre el estudiantado, cada país se encontraba en momentos distintos de cursado y exámenes, por lo cual la dinámica de grupos se vio con algunas dificultades.

Es importante considerar que, al momento de realizar los trabajos para la aprobación de la actividad, la integración de los grupos mezclando alumnos de ambas instituciones fue una propuesta inicial. Era un anhelo que las relaciones interpersonales se profundizaran con dicho intercambio. No obstante, luego hubo que constituir equipos con integrantes sólo de Argentina y de México, dadas las dificultades de tiempo mencionadas. Este obstáculo se subsana, también, con la posterior exposición de los trabajos en encuentros *online* sincrónicos.

Otro aspecto a analizar es la disponibilidad de las plataformas de cada una de las universidades participantes. En este caso, ambas entidades contaban con recursos. No obstante, dada la diversidad de tecnologías aplicadas, hubo que coordinar con los sectores del área de informática respectiva.



Más allá de las dificultades que fueron sorteadas, la compleja tarea del docente de transmitir conceptos, ideas, conocimientos y saberes que le permitan al alumno desempeñarse y construir criterios propios, adquiere, con las actividades desarrolladas en el programa, una forma diferente y con una potencialidad que merece un espacio en nuestra currícula.

Para cerrar, se puede recomendar a las áreas responsables de internacionalización de ambas universidades el considerar esta actividad como intercambio académico virtual que fortalece la IdC de ambas universidades. Esto, a su vez, puede estrechar los lazos de colaboración académica, misma que a gran escala reduce los costos y riesgos de traslado de alumnos y profesores.

Esta actividad logró que alumnos mexicanos viajaran virtualmente a Argentina y alumnos argentinos viajaran virtualmente a México, estableciendo criterios de trabajo afines y desarrollando temas en común para ambos programas de estudio pero con diferencias por el entorno cultural, político y social de cada país.

El buen resultado del programa fue en gran medida por el trabajo previo para la definición de actividades por parte de los académicos de ambas universidades, el cual quedó reflejado en su planeación académica, donde se establecieron temas, fechas y el sistema de evaluación para los alumnos de ambos países.

Con base en esta experiencia, se recomienda a las universidades asignar un área que controle y autorice las clases programadas en esta modalidad, así como para el registro de alumnos que participen en este tipo de actividades internacionales, que podrían ser a través de formatos específicos.

## Referencias

- Cartier, E. (2017). *Apuntes para una teoría del costo*. Editorial La Ley.
- Ferrando, A. (2013). *Las cadenas globales de valor, los países en desarrollo y sus PYMES*. Instituto de Estrategia Internacional (IEI).
- Ferrer, A. (1999). La globalización, la crisis financiera y América Latina. *Comercio Exterior*, Vol. 49, Núm. 6, BANCOMEXT, 527-536.
- Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive Internationalization*, 1a edición. Routledge.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. (2007). *Responsabilidad social y trabajo decente*. Gobierno de Argentina.
- Rodríguez-Jáuregui, H. (1995). *Costos para empresarios*. Ediciones Macchi.
- Singer Jonker, G. (1972). *Costo industrial y control presupuestario*. Ediciones Macchi.
- Universidad de Guadalajara (UdeG). (2014a). *Informe Internacionalización 2014*. Coordinación General Académica. Universidad de Guadalajara. [http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/Informe\\_CGCI\\_2014.pdf](http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/Informe_CGCI_2014.pdf)
- Universidad de Guadalajara (UdeG). (2014b). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 "Construyendo el futuro"*. Talleres de Pandora, S.A. de C.V.
- Universidad Nacional del Litoral. (2015). *Plan de Desarrollo Institucional Universidad Nacional del Litoral. "Una nueva etapa del proceso de internacionalización de la Universidad Nacional del Litoral: Hacia la internacionalización integral de la Institución"*. Secretaría de Relaciones Internacionales.

## 16. *Global Citizenship Class*: una estrategia para la internacionalización del currículo en el CULAGOS

---

Diana Costilla-López  
Ana María Flores-Muñiz  
Auria Lucía Jiménez-Gutiérrez  
Alma Eduwigis Rangel-García  
Francisco Alba-Muñoz

### Resumen

El Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara presenta el taller *Global Citizenship Class* como una estrategia de internacionalización en casa para la internacionalización del currículo, promoviendo el desarrollo de competencias globales y de las cuatro habilidades: comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita del idioma inglés como segunda lengua, con la finalidad de generar un programa de acompañamiento a lo largo de la formación de licenciatura. En este taller participan estudiantes inscritos en diversos programas educativos ofertados en la sede Lagos de Moreno y docentes de diferentes perfiles profesionales cuyo dominio del inglés como segundo idioma es intermedio-avanzado y que, en algunos casos, cuentan con experiencias de movilidad académica, sirviendo esto como punto de partida para establecer un diálogo bidireccional mediante actividades didácticas que promuevan el uso del inglés como *lingua franca*.

**Palabras clave:** internacionalización ■ internacionalización del currículo ■ internacionalización en casa ■ competencias globales.

### Abstract

*The Centro Universitario de los Lagos of the University of Guadalajara presents the Global Citizenship Class proposal as a strategy of interna-*

*tionalization at home and for the internationalization of the curriculum, promoting the development of global competencies and the four skills: reading and listening comprehension, oral and written expression of English as a second language, with the purpose of generating an accompaniment program throughout the undergraduate education. Students enrolled in various educational programs offered at the Lagos de Moreno campus and teachers of different professional profiles whose command of English as a second language is intermediate-advanced and who, in some cases, have academic mobility experiences participate in this workshop, serving as a starting point to establish a two-way dialogue through didactic activities that promote the use of English as a lingua franca.*

**Keywords:** *internationalization ■ internationalization of the curriculum ■ internationalization at home ■ global competencies.*

## **Introducción**

Para una institución de educación superior (IES), formar ciudadanos globales es imperante y genera diversos compromisos con la sociedad. La formación de profesionales comprometidos con lo que ocurre en el mundo, y que además presenten competencias interculturales, conlleva a replantear el quehacer como institución educativa y la importancia de la relación con los sectores empresariales y de gobierno, pues la oferta educativa tiene que responder a las exigencias del mundo globalizado en el que el alumno necesita estar conectado, ser asertivo e involucrarse.

En este sentido, el aprendizaje de una segunda lengua es, sin duda, una ventana al mundo de las oportunidades. En este caso, el inglés es considerado el idioma universal de la literatura, la ciencia, la cinematografía, entre otros.

No podemos ignorar la importancia del inglés como un idioma internacional. Es importante mencionar que los estudiantes de inglés deben experimentar oportunidades ricas y bien integradas para participar en la escucha, el habla, la lectura y la escritura a través de actividades bien planificadas por los profesores. (Amrak y Malik, 2010, p. 231).

Beelen y Jones (2018) definen a la internacionalización en casa (IeC) como la integración intencionada de las dimensiones internacional e intercultural en el plan de estudios formal e informal para todos los estudiantes en entornos de aprendizaje domésticos. La IeC difiere según la disciplina y el contexto, y hace uso de una variedad de oportunidades de aprendizaje internacional e intercultural dentro y alrededor de la universidad.

La IeC y la internacionalización del currículo (IdC) van de la mano, pues no se pueden separar para su implementación. Desde este punto de vista, se establece que la IdC juega un papel clave en la formación de las competencias globales a través de la integración de una dimensión internacional e intercultural en la estructura curricular, como en el contenido de los programas y los planes de estudios, que permite formar egresados globales.

La internacionalización del currículo es definida como la integración de la dimensión internacional y multicultural en los contenidos y formas de los programas de curso, con la finalidad de formar egresados para actuar profesional y socialmente en un contexto internacional y multicultural. (Montecinos, 2019, p. 759).

La IdC puede analizarse desde dos enfoques: como un proceso y como un producto. En el primero, promueve la incorporación de una dimensión internacional e intercultural en el contenido del plan de estudios, así como en las disposiciones de enseñanza y aprendizaje y los servicios de apoyo de un programa de estudio (Leask citado en Leask, 2015). Por otra parte, entendida como un producto, la IdC implica un plan de estudios internacionalizado que logra involucrar a los estudiantes a través de la investigación informada internacionalmente, con diversidad cultural y lingüística, para convertirlos en profesionales con visión internacional e intercultural (Leask, 2009).

El Centro Universitario de los Lagos (CULAGOS) propone la estrategia de internacionalización *Global Citizenship Class* para formar ciudadanos globales, además de mejorar las cuatro habilidades para el aprendizaje del inglés: comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita. Se trata de un taller de carácter extracurricular con temas selectos sobre interculturalidad, impartido en su totalidad en inglés por docentes con

diferentes perfiles profesionales. Está diseñado para ser un programa de acompañamiento a lo largo del periodo de formación de los estudiantes de pregrado. Durante el calendario 2019B se formó un grupo piloto y se dio continuidad al mismo durante los ciclos 2020A, 2020B y 2021A.

El propósito de esta estrategia es brindar a los estudiantes que al ingresar a la licenciatura ya cuentan con un nivel avanzado de inglés, un espacio para tratar diversos tópicos de interés general en un entorno extracurricular y, así, compartir experiencias de internacionalización que les motiven y preparen para acceder a programas de movilidad, tales como estancias en el extranjero. De igual manera, se tiene contemplado que el uso de un inglés técnico les sea de utilidad a lo largo de su formación académica, a la vez que desarrollan el sentido para ser ciudadanos globales, observando su entorno inmediato: “El contexto local —las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas— provee oportunidades y desafíos para la internacionalización del currículo” (de Wit y Leask, 2015, p. 12).

Esta estrategia corresponde a una actividad paralela al currículo formal considerado en la malla curricular de cada programa académico, que abona al currículo informal. Teniendo en cuenta que la educación informal se lleva a cabo de manera espontánea en cualquier momento de la vida del individuo, a diferencia de la educación denominada “formal”, la cual sigue una pauta curricular establecida, el individuo recibe gran influencia en la adquisición de actitudes y valores provenientes de diversos contextos (Smither en Martínez, Tobón y López, 2019).

Por tratarse de un fenómeno social, el presente artículo es el resultado de una investigación empírica con enfoque cualitativo, de tipo etnográfico y, por lo tanto, descriptivo, basada en la observación participante y apoyada en datos cuantitativos generados a partir de un instrumento de encuesta.

Etnografía en el aula es una técnica de investigación que puede utilizarse en distintos marcos teóricos. Permite descubrir la conducta habitual en instituciones y grupos concretos. La técnica básica es la “observación participante”; consiste en observar y registrar las conductas participando en las actividades. Se obtiene así una visión desde dentro. (Pérez, 1994, p. 176).

Cabe señalar que los datos recabados en la encuesta sirven para enriquecer las perspectivas observadas en el aula, así como rescatar expresiones textuales de los participantes mediante preguntas abiertas enfocadas a su visión y significación del taller como parte de su proceso de aprendizaje del idioma y el desarrollo de competencias.

### **Internacionalización en el CULAGOS**

En México, las instituciones privadas, representadas por la Federación de Instituciones Mexicanas para la Educación Superior (FIMPES), han sido las primeras y con mayor trayectoria en la internacionalización de la educación superior, especialmente para la movilidad estudiantil. Por otro lado, las instituciones públicas forman parte de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual cuenta con la Dirección de Cooperación Internacional, cuyo objetivo es apoyar a las instituciones afiliadas en el fortalecimiento de las relaciones de cooperación con otros países mediante programas que promuevan el intercambio académico. El Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) también cuenta con un programa de internacionalización, con alianzas estratégicas con el Consorcio para Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) para movilidad académica (Navarrete y Navarro, 2014). Así pues, el fomento para la internacionalización cuenta con el apoyo de diversas asociaciones y unidades específicas en las IES, pues es un eje estratégico que interesa a nivel nacional.

El caso de la Universidad de Guadalajara (UdeG) no es distinto. En su *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030* (PDI), impulsa las estrategias de internacionalización como uno de los ejes principales en la búsqueda de calidad en la formación de profesionales para que logren competir en un mundo globalizado:

... la internacionalización está presente con un peso significativo en los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad, incluyendo los *rankings* globales. Su implementación se lleva a cabo a través de un conjunto de estrategias organizacionales y programáticas, las cuales son resultado de un marco teórico y aplicado especializado. (UdeG, 2014, p. 73).

El CULAGOS, situado en la región Altos Norte del estado de Jalisco, es uno de los centros regionales de la Red Universitaria de la UdeG y, a la fecha, el más pequeño en población estudiantil. Sin embargo, desde sus inicios, ha sido de los más activos en participación en distintos programas de leC, brindando a la comunidad un panorama más amplio y accesible, demostrando que la internacionalización no se limita a la movilidad.

Con apoyo de la Coordinación de Internacionalización (antes Coordinación General de Cooperación e Internacionalización), el CULAGOS es pionero en la participación en programas y firma de convenios con instituciones en el extranjero, tales como el Akita College, el Centro de Biotecnología de la Universidad Politécnica de Madrid, Erasmus+ Capacity Building, PROFIC, entre otros. De igual manera, miembros de su comunidad educativa han participado en programas de capacitación para profesores y alumnos de manera presencial y en línea impartidos por instituciones educativas reconocidas como Harvard, MIT, Babson College, Boston College, Arizona State University y la State University of New York, por mencionar algunas.

Frecuentemente se piensa que la movilidad académica es la actividad más importante en la que el alumno adquiere las competencias y habilidades internacionales e interculturales relevantes para la vida profesional y personal de un joven universitario. Sin embargo, en una institución pública como el CULAGOS no se cuenta con el presupuesto suficiente para apoyar a que toda su comunidad estudiantil, o la mayoría, tenga esta experiencia. La limitación presupuestal es una de las principales causas por las que sólo el 3% de los estudiantes la tuvieron durante 2019 (CGCI, 2019). Considerando lo antes expuesto, el CULAGOS busca la inclusión y equidad respecto a las oportunidades de sus estudiantes a través de estrategias de leC e IdC.

Existen diversas iniciativas de fomento a la internacionalización. Tal es el caso de CULAGOS Sin Fronteras y la Universidad Internacional de Verano (evento transdisciplinar que congrega expertos nacionales e internacionales). En lo que se refiere al dominio de un idioma, existen los programas FILEX y JOBS, apoyados por la administración central de la UdeG. Estos últimos apoyan a los estudiantes a cumplir con su requisito de egreso en el nivel de una lengua extranjera que exigen los diferentes programas educativos. Sin embargo, existen algunos que ingresan al nivel superior



con el nivel de idioma mínimo solicitado para la titulación en los dictámenes de los programas educativos. Por otro lado, hay algunos que, aunque ya cuentan con el dominio de un segundo idioma, les hace falta fomentar o generar una visión global y reflexionar sobre cuál es su rol como profesionales dentro de la sociedad en un contexto mundial, así como sobre la importancia de la ciudadanía global. Tal como sostiene Knight (2003), la educación internacional es una propuesta para desarrollar perspectiva y competencia global en los egresados, además de propiciar habilidades cognitivas requeridas en el nuevo siglo.

Debido a lo anterior, surgió la propuesta *Global Citizenship Class*, dirigida a estudiantes que desde sus primeros semestres ya han alcanzado un nivel intermedio-avanzado del idioma inglés. La estrategia tiene la finalidad de favorecer el desarrollo de competencias globales y motivarlos a participar en intercambios académicos.

### **Educación para la ciudadanía global**

La UNESCO (2015) define como *ciudadanía global* al sentido de pertenencia a una comunidad más amplia con una humanidad común, haciendo énfasis en la interdependencia política, económica, social y cultural, además de la interconexión entre lo local, lo nacional y lo global. En este sentido, propone tres dimensiones para promover el aprendizaje: la cognitiva, la socioemocional y la conductual. A continuación se enlistan los aprendizajes esperados para cada una de las dimensiones:

- En la dimensión cognitiva, los estudiantes adquieren conocimiento y comprensión sobre problemas locales, nacionales y globales, así como de la interconexión e interdependencia de diferentes países y pueblos. Además, desarrollan habilidades para el análisis y aprendizaje crítico.
- Respecto a la dimensión socioemocional, experimentan un sentido de pertenencia a la humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades basados en los derechos humanos. También desarrollan actitudes de empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad.
- En cuanto a la dimensión conductual, se espera que actúen de manera efectiva y responsable a nivel local, nacional y global

para un mundo más pacífico y sostenible. Asimismo, desarrollan la motivación y la voluntad para tomar las medidas necesarias (UNESCO, 2015).

Si bien el enfoque de ciudadanía global de la UNESCO y otras instituciones está dirigido a la educación básica inicial, las mismas dimensiones pueden considerarse para el nivel superior.

La ciudadanía global responsable, y aquellos que buscan desarrollarla en los estudiantes, reconocerán que todos los seres humanos necesitan pensar local, nacional y globalmente y comprometerse con una forma de ciudadanía cosmopolita que enfatice el bienestar colectivo conectado a través de las dimensiones locales, nacionales y globales. (Rizvi citado en de Wit y Leask, 2017, p. 226)

Trabajos como el de Saperstein (2020) rescatan la importancia de una educación para una ciudadanía global, y señalan que, aunque se ha incluido en el currículo de la educación básica de los Estados Unidos, el origen del problema surge de la formación de los profesores, pues no fueron capacitados con una visión global así como hace años no eran capacitados en el uso de la tecnología. Esto explica el que la mayoría de los niños y jóvenes en dicho país menciona no haber tocado temas o eventos mundiales en las aulas.

Saperstein (2020) hace referencia a las encuestas que el Council on Foreign Relations realizó en Estados Unidos en 2016 a un grupo de mil 203 jóvenes de 18 a 26 años de edad, donde se revelaron brechas significativas entre lo que ellos entienden sobre el mundo actual y lo que necesitan saber para navegar y competir en él exitosamente. Lo anterior es muestra de que las carencias en la educación con un enfoque hacia la ciudadanía global no son exclusivas de nuestro país, pues sistemas educativos que ya han incluido esta temática en sus planes curriculares de educación básica no necesariamente han logrado ponerlo en marcha con buenos resultados.

Para el contexto local, basta decir que no se cuenta con registro de planes de estudios a nivel básico o superior que definan la ciudadanía global como uno de sus ejes curriculares; si bien existen actividades que

fomenten la IdC, no existe una estrategia integral. Peraza Sanginéz (2016) analizó la situación del bachillerato tras la reforma educativa del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) en el 2008 y el establecimiento del Marco Curricular Común en el 2009, en donde, aunque se persigue la implementación del concepto de ciudadanía global, la realidad dista de la planeación, pues existen muestras de un acercamiento a la formación de la ciudadanía que no consigue la dimensión correcta de una visión global, la cual además se encuentra desarticulada de su versión inicial de los cursos de Ética y Civismo del nivel básico de primaria y secundaria. Lo anterior implica que los estudiantes que ingresan al nivel superior no tienen antecedentes de una formación educativa en torno a la ciudadanía global.

De igual manera, los programas educativos que ofrece el CULAGOS (2020), salvo la licenciatura en Lenguas y Culturas Extranjeras, no incluyen dicho enfoque explícitamente. En este punto radica la importancia de buscar estrategias que fomenten un desarrollo del individuo como ciudadano de su contexto inmediato con responsabilidad y proyección del entorno mundial, iniciando con un acompañamiento extracurricular.

Contar con una formación con perspectiva histórica, geográfica, sociológica, económica, jurídica y política del mundo, meta de la *Global Citizenship Class*, en conjunto con la formación disciplinar de cada estudiante, promueve una formación de tipo integral que desarrolla la responsabilidad y sustentabilidad en los individuos como profesionales y entes sociales relacionados con su contexto inmediato y las condiciones mundiales actuales.

### **Objetivo de la propuesta**

La internacionalización debe ser para todos, por lo cual existen diversas estrategias para su fomento e implementación. El PDI (UdeG, 2014), en su objetivo 12, correspondiente al eje temático "Internacionalización", establece el desarrollo de competencias globales e interculturales en los estudiantes, para lo cual propone cuatro estrategias: 1) generar una política integral de internacionalización de mediano y largo plazo; 2) integrar la dimensión internacional, intercultural y global en los programas educativos de la Red; 3) incrementar y diversificar las acciones de movilidad estudiantil, y 4) integrar el aprendizaje de idiomas extranjeros en

los programas de la Red y promover la certificación de las competencias lingüísticas de los estudiantes mediante pruebas estandarizadas nacionales o internacionales.

De acuerdo con las estrategias del PDI, considerando las condiciones del CULAGOS y en atención a sus características, incluso cumpliendo un requisito de egreso de sus respectivos programas educativos, los estudiantes que al ingreso a nivel superior ya cuentan con buen dominio del inglés podrían continuar con sus estudios de un segundo idioma e incorporar una dimensión global.

El proceso para dichos estudiantes era casi nulo, pues recibían solamente un enfoque a modo producto al brindarles, en algunas unidades de aprendizaje, actividades en las que investigaban y leían documentos de sus áreas de interés en idioma inglés, sin que existiera un espacio de convivencia para su práctica.

Para cumplir con este objetivo, se generó el taller *Global Citizenship Class*, a cargo de la Unidad de Lenguas y Formación Integral (ULFI) del CULAGOS, el cual se dirige a los estudiantes de todos los programas educativos del Centro Universitario y ha sido apoyado por docentes de diferentes departamentos.

De esta forma, con la intención de mejorar las habilidades orales y auditivas en inglés, favorecer el uso del enfoque técnico en sus respectivas carreras y brindar la oportunidad de crecimiento profesional y personal, se planteó el siguiente objetivo: Ofrecer un taller de conversación totalmente en inglés para estudiantes de nivel intermedio-avanzado que fomente, a partir de la interacción social y las cuatro habilidades lingüísticas, las competencias globales necesarias para la participación en programas de movilidad.

Se habla de fomentar y preparar para la participación en programas de movilidad porque las estancias propiamente tienen finalidades más específicas y con mayor profundidad formativa, entre las que destacan ayudar a estudiantes a través de una experiencia académica con gran diversidad intercultural, interétnica y social para que puedan fomentar el pensamiento independiente y la capacidad de adaptación a la diversidad cultural, de eliminar barreras de comunicación, de expandir la visión profesional y, entre otras más, de generar las bases de la ciudadanía global (Miranda y Ramírez, 2020, p. 11).

Cabe señalar que, aunque es uno de los objetivos de este programa y suele ser la cara más atractiva de la internacionalización, como ya ha sido mencionado, no todos tienen la oportunidad de realizarla. Sin embargo, este programa permitirá el desarrollo de las nociones e importancia de la ciudadanía global en los estudiantes que participen.

## Competencia global

De acuerdo con Knight (1999), la competencia para la internacionalización no se centra en un cúmulo de personas, sino que “el énfasis radica en el desarrollo general del individuo como ciudadano local, nacional e internacional” (p. 22), de manera que la formación individual de los estudiantes resulta indispensable en la posibilidad de convertirse en un ser global.

Si se aborda a la IdC mediante aportes interculturales al perfil de egreso de los estudiantes de nivel superior para el desarrollo de una competencia global, es necesario puntualizar sus características. Gacel-Ávila (2003) plantea que son atributos de la competencia global: el conocimiento, la empatía, la aceptación, el manejo de idiomas extranjeros y la realización de tareas específicas. El taller propuesto trabaja directamente en el desarrollo de inglés como segunda lengua, a la vez que se presentan contenidos variados y secuencias didácticas para promover actitudes interculturales.

Rodríguez Garcés (2015) propone como punto detonante de la competencia global incrementar la adquisición de un segundo idioma y aumentar el tiempo de exposición escolar incluso de manera extracurricular, pues, se sabe, la competencia lingüística es un proceso complejo para los no nativos, no sólo por no habitar el país en cuestión, sino por las diferencias a las que se enfrenta el hablante, como estructuras comunicativas, semánticas, sintácticas y fonéticas.

Por varias razones, un profesor tradicional de inglés tiende a enseñar las cuatro habilidades por separado; es decir, los materiales y las actividades son diseñados para enfocarse en una habilidad ignorando las otras. Debemos integrar las cuatro habilidades como en la vida real, pues esto puede traer mayores beneficios en la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma (Jing, 2006).

A continuación se abordarán las competencias lingüísticas que se fomentan en la *Global Citizenship Class*: la comprensión lectora y auditiva, la expresión escrita y oral del inglés como segunda lengua, además de la interacción social que resulta primordial en su desarrollo.

Cada una de las sesiones de la *Global Citizenship Class* tiene como finalidad presentar diversos materiales y estilos de enseñanza para potenciar los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, si bien la expresión oral es una de las habilidades promovidas, la comprensión lectora y la expresión escrita del inglés siempre están presentes, pues ambas se relacionan directamente con la competencia comunicativa de tipo oral.

Autores como Bygate y Wade (citados en Rico, Ramírez y Montiel, 2016) definen la *competencia oral* como la habilidad de formar oraciones abstractas adecuadas a condiciones y momentos específicos, la cual se fomenta a través de la interacción en diversos contextos. Por su parte, Hymes (citado en Rico, Ramírez y Montiel, 2016) define la *competencia comunicativa* como la habilidad para producir lenguaje en situaciones determinadas y de manera socialmente aceptable. En este sentido, actividades que fomentan el diálogo libre en el aula propician la práctica de vocabulario, construcción de oraciones y manejo de tiempos gramaticales para establecer desde ideas sencillas hasta argumentos de tipo complejo. De igual manera, sirven para que los alumnos pongan en práctica todo su bagaje de conocimientos en materia de gramática, fluidez y pronunciación, a la par del desarrollo de las habilidades para escuchar, distinguir y analizar fonemas y expresiones a través de la competencia auditiva, puesto que todas las sesiones son totalmente en inglés: el contenido, actividades, instrucciones, organización y demás situaciones que se presenten en el aula.

Las secuencias de colaboración promueven el trabajo en equipo. Ésta es una práctica que fomenta el escuchar, mediar y compartir. Rico (2005) define la *interacción social* como un cúmulo de actividades adecuadas para el desarrollo de la competencia comunicativa, entre las cuales se pueden incluir conversaciones, debates, diálogos, improvisaciones y representaciones, potenciadas con el uso de material didáctico que incluya señales, símbolos, dibujos, mapas, textos de revistas y periódicos.

## Desarrollo de la *Global Citizenship Class*

A partir de una propuesta de su Rectoría, la Unidad de Lenguas y Formación Integral del CULAGOS, con el apoyo de la Secretaría Académica, planeó el taller *Global Citizenship Class*, el cual se conforma por sesiones semanales de dos horas. Dos sesiones se consideran un módulo, con un tema determinado, impartido cada uno por profesores del CULAGOS. La invitación a los académicos se hace a través de correo electrónico antes de iniciar el programa, y los interesados mandan su propuesta de temática a abordar. Cabe mencionar que se cuenta previamente con un listado de maestros con alguna certificación o que han presentado exámenes en la Unidad de Lenguas para identificar el nivel de inglés que dominan.

Los tópicos son propuestos por los mismos profesores, con la finalidad de compartir experiencias de vida que incluyen formación académica y de internacionalización, en algunos casos. Con la intención de promover un conjunto global de experiencias de aprendizaje, las cuales abarcan las formativas propias a su perfil y algunas extracurriculares (Gacel-Ávila, 2003), se ha optado por un enfoque interdisciplinar, contando con el apoyo de docentes de diferentes formaciones profesionales, cuyas habilidades comunicativas y bagaje personal enriquecen las estrategias del taller de idioma.

En la etapa inicial del grupo piloto, se estableció solamente como sede el campus ubicado en Lagos de Moreno. Sin embargo, se espera que en los próximos ciclos se inicie un grupo par en la sede alternativa del CULAGOS, ubicada en la ciudad de San Juan de los Lagos.

En la siguiente tabla se enlistan los temas que se han presentado en los ciclos que lleva en marcha el taller.

**Tabla 16.1.** Lista de tópicos presentados en la *Global Citizenship Class* cada calendario

Módulo	Calendario 2019B	Calendario 2020A	Calendario 2020B
Primero	Ciudadanía global / <i>Global citizenship</i>	Encuentro intercultural / <i>Intercultural encounter</i>	<i>Envisioning global citizenship in the 21st century: the ideal of cosmopolitanism in a turbulent world</i>
Segundo	Comprensión de una cultura extranjera para mejor gestión del idioma / <i>Comprehension of a foreign culture for a better language management</i>	Ciudadano(a) global / <i>Global citizen</i>	<i>Intercultural competences</i>
Tercero	Estrategias para enfrentar la transición universitaria / <i>Coping strategies for college transitions</i>	Un poco de literatura inglesa / <i>A little bit of English literature</i>	<i>Let's talk about food</i>
Cuarto	Laser: luz para la vida / <i>Laser: light for the life</i>	Movilidad internacional y competencia intercultural / <i>International mobility and intercultural competences</i>	<i>History of the globalization</i>
Quinto	La importancia de buenos hábitos alimenticios / <i>Importance of good eating habits</i>	Planeación estratégica y desarrollo infalible (ciencia e ingeniería para productos/resultados) / <i>Strategic planning and infallible development (science and engineering to make products/results)</i>	<i>Linguistic attitudes in globalization</i>



Módulo	Calendario 2019B	Calendario 2020A	Calendario 2020B
Sexto	Importancia de la internacionalización en la educación superior / <i>Importance of internationalization in higher education</i>	El ambiente / <i>The environment</i>	<i>Global innovation and entrepreneurship</i>
Séptimo	Ciudadanía digital / <i>Digital citizenship</i>	Alfabetización mediática / <i>Media literacy</i>	-----

Fuente: Elaboración propia.

Los temas antes mencionados corresponden a tres de las áreas temáticas de orientación actitudinal y de valor que propone la UNESCO (2013) como parte de los programas dedicados a la educación de la ciudadanía global, relacionados con cuestiones de: a) derechos humanos, b) ambientales y c) interculturales.

La UNESCO (2015) postula como principales tópicos de aprendizaje los siguientes:

1. Sistemas y estructuras locales, nacionales y globales.
2. Problemas que afectan la interacción y la conectividad de comunidades a nivel local, nacional y global.
3. Supuestos subyacentes y dinámica de poder.
4. Diferentes niveles de identidad.
5. Diferentes comunidades a las que pertenecen las personas y cómo están conectadas.
6. Diferencia y respeto por la diversidad.
7. Acciones que pueden tomarse individualmente y colectivamente.
8. Comportamiento ético responsable.
9. Comprometerse y actuar.

De estas temáticas, las que aún no se han abordado en el taller, como puede verificarse en la Tabla 16.1, son temas concernientes a justicia social y económica. En el desarrollo de la *Global Citizenship Class* se irán añadiendo las temáticas no abordadas hasta ahora, así como profundizando en los tópicos sugeridos para promover la educación de la

ciudadanía global, en este caso, a través del perfeccionamiento del inglés como segunda lengua.

### **Metodología para la implementación de la estrategia**

Al inicio del ciclo escolar 2019B se realizó el examen diagnóstico a los estudiantes de primer ingreso de los diez programas educativos ofertados en el CULAGOS en la sede Lagos de Moreno, en busca de aquellos que tuvieran un nivel avanzado-intermedio de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, B1 como mínimo deseado.

El proceso inició durante un curso de inducción donde se les habló del programa y, con el apoyo de la Secretaría Académica y las coordinaciones de carrera, se les externó la invitación a participar en el taller a los estudiantes que contaban con el nivel necesario. Antes se aplicaron exámenes de tipo diagnóstico a 450 estudiantes, de los cuales 21 obtuvieron un nivel B1 o B2, a quienes se les invitó a pertenecer al grupo. Sin embargo, únicamente se inscribieron veinte.

Este grupo inicial se conformó con la siguiente distribución de estudiantes por programa académico: cuatro de Humanidades, uno de Electrónica y Computación, tres de Mecánica Eléctrica, cuatro de Mecatrónica, dos de Bioquímica, cuatro de Psicología y tres de Ingeniería Industrial. Adicionalmente, se incorporaron 12 de ciclos avanzados que también fueron invitados a participar, puesto que cumplían con el nivel de inglés requerido, con lo que al final se tuvo un total de 32 alumnos para iniciar el curso. La distribución de género de los participantes fue del 30% de mujeres y 70% de hombres.

Por otro lado, las y los docentes invitados cuentan con un nivel B2 de dominio del idioma inglés como mínimo y tienen diferentes perfiles y grados profesionales, lo que ha abonado a dar forma al taller a través de sus experiencias de formación y participación en programas de estancias académicas internas y externas a la UdeG, tales como: el Programa de Movilidad para Formación, Investigación y Docencia (PROMOFID); Programa de Capacitación de Estudiantes SEP-SRE; Proyecta 100,000 Estados Unidos de América; *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*; *English as a Medium of Instruction (EMI)*, entre otros. Cada uno de los ponentes ha propuesto temas y actividades para las sesiones, lo que ha propiciado un diálogo bidireccional con los estudiantes para fomentar

las competencias comunicativas del inglés como segunda lengua, con un enfoque intercultural en pro de la competencia global.

Las sesiones se han basado en diversos enfoques pedagógicos y actividades para desarrollar competencias (como aprendizaje basado en miniproyectos y diferentes secuencias didácticas), a fin de hacer de la clase un espacio versátil que propicie el aprendizaje de forma significativa, colaborativa y libre.

Este curso fue diseñado para ser impartido de manera dinámica, con un enfoque centrado en los estudiantes, siendo ellos el principal agente de aprendizaje, fomentando la libertad de expresión a través de la manifestación de sus ideas y exponiendo sus inquietudes sobre cómo ser un ciudadano global, valorando su contexto local y nacional para identificar, generar empatía y reconocerse en otras culturas a partir de semejanzas y diferencias.

En cuanto a la cuestión operativa del taller, se propuso un horario de 1 a 3 pm, considerando que sería el momento óptimo para lograr la convergencia de estudiantes con diferentes horarios, pues por pertenecer a diferentes programas educativos, cada uno de ellos forma parte de distintos grupos de su formación disciplinar adonde asisten a clases regularmente.

Tras concluir el calendario 2019B, quedaron 18 estudiantes del grupo inicial. Esta deserción resultó ser un reflejo de la suscitada en su programa educativo: algunos alumnos de primer semestre se replantearon su elección de perfil profesional y solicitaron bajas voluntarias con la intención de cambiar de programa educativo. Al grupo que culminó en el ciclo escolar 2019B se unieron, para el siguiente calendario, estudiantes que ingresaron en el ciclo 2020A, e incluso algunos otros de niveles avanzados a quienes se convocó a través de las redes sociales y correo electrónico, para llegar a un total de 27 estudiantes.

Las actividades durante 2019 y al inicio del ciclo 2020A se llevaron a cabo de forma presencial, como la mayoría de los cursos ofertados por la Unidad de Lenguas y los de tipo disciplinar, con exposiciones por parte de los docentes, momentos de participación individual, grupal y en equipo. Lo anterior dio lugar a estrategias y actividades basadas en las diferentes temáticas.

Sin embargo, con la llegada de la contingencia sanitaria derivada de la COVID-19, algunos alumnos interrumpieron actividades, por lo que al final del ciclo 2020A sólo 13 concluyeron satisfactoriamente las actividades regulares del taller. Por otra parte, el calendario 2020B lo iniciaron 13 estudiantes y lo terminaron diez. En este periodo se realizaron las adaptaciones necesarias para transitar de lo presencial a la virtualidad mediante el apoyo de distintas plataformas como Meet, Zoom y Google Classroom. Las sesiones fueron grabadas para posterior revisión por si a algún estudiante no le fue posible participar de forma sincrónica. La dinámica fue la misma para el ciclo escolar 2021A.

## Resultados de la estrategia

En el ciclo escolar 2021-A se contaba con un grupo de 30 estudiantes en promedio por semestre, quienes asistieron cada semana a las sesiones de la *Global Citizenship Class*. A su vez, han sido 13 los docentes que han presentado tópicos multidisciplinares en áreas como Ciencia y Tecnología, Literatura, Historia, Medioambiente y otros temas de cultura general.

La intervención de estudiantes avanzados, algunos que incluso ya han participado en estancias académicas de movilidad en el extranjero, ha sido un detonante para el desarrollo del taller, pues sus experiencias enriquecen el diálogo sobre situaciones cotidianas al salir del país y enfrentarse a otra cultura. Además, por tratarse de sus pares, se espera que la influencia en los de primer ingreso pueda ser mayor que la que podrían ejercer los profesores.

La asistencia y participación de los estudiantes ha sido activa, considerando que se trata de un taller extracurricular. Es posible concluir que esta propuesta abona al currículo informal, el cual es importante para el desarrollo de competencias blandas y duras necesarias para su desarrollo profesional y social en el contexto actual.

Al concluir el primer ciclo en 2019B, como proceso de evaluación que permite aumentar su calidad y alcances, se realizó una breve encuesta de opinión a los alumnos participantes sobre los temas y estructura del curso. Los resultados que destacaron como pros fueron: el gusto por los temas, las actividades, la posibilidad de practicar inglés, la libertad y respeto para pronunciar sin temor a la burla o señalamiento. En este sentido, es importante destacar que los estudiantes y profesores cuentan con un nivel

intermedio-avanzado del idioma, el cual radica en la lectocomprensión, dejando la capacidad de escribir y hablar en un plano menor, en la mayoría de los casos.

Por otra parte, como obstáculo se identificó el horario, incompatible para ambos turnos. El establecido inicialmente coincidió en el momento designado como “espacio de comida”. Sin embargo, para los alumnos del turno matutino resulta una jornada que concluye más tarde de lo habitual, mientras que para los del vespertino implica adelantar el inicio de las sesiones de clases habituales. Por otro lado, algunos estudiantes dijeron que les gustaría se desarrollarán más actividades que propicien la integración como grupo (ULFI, 2020).

En la pregunta “En general, ¿cómo calificas las clases?” (*Overall, how would you rate the class?*), se obtuvo una respuesta favorable, indicando que el desempeño y la dinámica fue de su agrado: el 100% de los estudiantes eligieron respuestas entre “buena” y “excelente”, además de que reconocieron que los facilitadores se encontraban muy bien preparados respecto a los tópicos y forma de llevar a cabo las sesiones (ULFI, 2020).

En uno de los módulos del segundo curso, se realizó la siguiente pregunta a los estudiantes: “¿Crees que el programa de Ciudadanía Global te está ayudando a desarrollar fluidez en tus habilidades y conocimientos para convertirte en un ciudadano global?” (*Do you think the Global Citizenship program is helping you develop fluency in your skills and knowledge to become a global citizen?*). En las siguientes viñetas se presentan tres respuestas textuales, escritas en inglés, como ejemplo de la opinión de los asistentes:

- *Yes, I think it's helping me because in every session we talk about a lot of different things we can do to become a good global citizen, and I learn concepts and better ways of behavior in different aspects. My experience has been good so far, and I hope we keep doing this kind of activities in the near future* (Estudiante 1).
- *I think that the Global Citizenship program helps because we know different cultures and many things we can know and share about our citizenship with the rest of the world. My experience in the Global Citizen sessions was good because I understood how*

*I can be a part of a global support and the benefits in the world* (Estudiante 2).

- *Yes, I've learned about culture diversity and the respect that they deserve, also the responsibility we have over the word. My experience in class was very good, I enjoyed the activities and the information was interesting* (Estudiante 3).

Las expresiones arriba citadas son una muestra de las capacidades estructurales y gramaticales del inglés de los estudiantes, quienes manifiestan que les ha gustado el taller, la temática y las actividades. Es posible afirmar que ya se presentan rasgos y perspectivas de ciudadanía global, pues la experiencia del curso ha permitido a los estudiantes ver su compromiso con el mundo que les rodea. Algunos hacen mención sobre cómo les hace tener una visión integral. Además, es posible rescatar de su discurso los conceptos de diversidad cultural, respeto, responsabilidad, compartir y beneficios para el mundo.

### **Características determinantes para los buenos resultados de la estrategia de IdC**

En el plano administrativo, cabe destacar la necesidad de un horario en común, que no se empalme con la carga horaria de los estudiantes de las diferentes carreras y que garantice la integración de docentes y de otros alumnos en ciclos superiores. Otro detalle a considerar son las plataformas educativas, las cuales deben permitir sesiones virtuales, dadas las circunstancias derivadas de la emergencia sanitaria de la COVID-19.

Para el calendario 2020B, se abrió la convocatoria a través de redes sociales y del programa de radio "CULAGOS sin fronteras", que promueve la Coordinación de Internacionalización de dicho centro. En este ciclo escolar se reunió un grupo de 13 estudiantes con el proceso de selección antes mencionado. El trabajo se realizó totalmente en línea, con Google Classroom como plataforma, y Zoom o Meet para las sesiones virtuales. Contar con la posibilidad de generar talleres de conversación semipresenciales para la comunicación sincrónica y asíncrona entre los estudiantes es una forma de mantener actividades de integración social y de promoción de la expresión oral y escrita en una segunda lengua.

Desde el punto de vista pedagógico, el taller se centra en el estudiante. El programa ha impulsado a los docentes participantes a impartir temas o sesiones de sus clases en inglés para que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar las habilidades de comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita de lengua extranjera, mediante distintas actividades en pareja o en equipo. A partir de una narrativa multidisciplinar, se promovieron las cuatro habilidades de manera conjunta para dialogar y proponer soluciones a problemáticas de un contexto real.

Cabe mencionar, en este sentido, que implementar y mantener el programa ha sido un reto, desde empatar horarios de docentes y estudiantes hasta mantener el interés de los jóvenes para evitar la deserción, producto del cambio de carrera o de la dedicación de mayor tiempo hacia sus actividades curriculares.

Adicionalmente, la emergencia sanitaria derivada de la COVID-19 ha generado gran impacto en el entorno educativo. El caso de la internacionalización no es distinto, pues la movilidad presencial se redujo hasta anularse completamente durante los últimos dos ciclos escolares, y la migración a la modalidad virtual ha surgido como única alternativa para continuar con el programa.

## **Conclusiones**

Para concluir, vale la pena destacar que, por tratarse de una actividad extracurricular y no obligatoria, todos los involucrados decidieron participar por decisión propia. Quizá por eso, el taller se convirtió en un excelente entorno de aprendizaje y colaboración para los alumnos, propicio para expresar ideas libremente al no estar sujetos a una evaluación sumativa.

Asimismo, fue un espacio para poner en marcha estrategias y situaciones didácticas para fomentar en los estudiantes el desarrollo de competencias blandas, tales como trabajo en equipo, liderazgo, creatividad, comunicación efectiva, puntualidad y la capacidad de adaptación, las cuales son indispensables para la incorporación laboral con una conciencia de ciudadanía global en un entorno más demandante.

Si bien es una estrategia que se encuentra en sus inicios, está rindiendo frutos en cada uno de los participantes: los estudiantes se encuentran entusiasmados por los tópicos y la práctica semanal, y para los docentes, que en su mayoría no habían impartido una clase en segunda lengua,

esta experiencia ha resultado un reto por demás gratificante, dado que favorece las capacidades orales y auditivas de su práctica educativa, las cuales podrán trasladarse a sus respectivas disciplinas.

Finalmente, el alcance e impacto de la *Global Citizenship Class* se verán reflejados a mediano plazo conforme sus estudiantes opten por solicitudes en convocatorias y programas de movilidad virtual o saliente para incrementar sus competencias interculturales, a la vez que continúan su formación profesional. Si bien cualquier estudiante del CULAGOS puede participar en convocatorias, se busca que las y los jóvenes asistentes a este taller generen una influencia en sus pares de clases regulares, que a partir de esta experiencia de leC puedan ser semillas en proyectos sustentables o de emprendimiento y que compartan los principios de la educación para una ciudadanía global. Se sabe que por factores económicos, sociales y de salud, no todos podrán realizar movilidad saliente. Sin embargo, pueden optar por otras disponibles, como la movilidad virtual.



## Referencias

- Akram, A. y Malik, A. (2010). Integration of language learning skills in second language acquisition. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(14), 231-240.
- Beelen, J. y Jones, E. (2018). Internationalization at home. En: *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Dordrecht: Springer.
- CGCI. (2019). *Informe de Actividades 2018*. Coordinación General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara.
- CULAGOS. (2020) *Oferta académica*. [www.lagos.udg.mx](http://www.lagos.udg.mx).
- CULAGOS y Ortiz, M. (2019). *Global Citizenship Class: el CULAGOS continúa impulsando la internacionalización en casa | Centro Universitario de los Lagos*. Universidad de Guadalajara. <http://www.lagos.udg.mx/noticia/global-citizenship-class-el-culagos-continua-impulsando-la-internacionalizacion-en-casa>
- de Wit, H. y Leask, B. (2015). Internationalization, the Curriculum and the Disciplines. *International Higher Education*, (83), 10-12. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9079>
- de Wit, H. y Leask, B. (2017). Re-imagining the University for the 21st Century. En: F.X. Grau, C. Escrigas, J. Goddard, B. Hall, E. Hazelkorn y R. Tandon (Eds.), *Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local* Global University, pp. 222-235. Network for Innovation (GUNI).
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior: Paradigma para la ciudadanía global*. Universidad de Guadalajara.
- Jing, W.U. (2006). Integrating skills for teaching EFL —Activity design for the communicative classroom. *Sino-US English Teaching*, 3(12), 122-133.
- Knight, J. (1999). *Quality and internationalisation in higher education*. OECD.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Martínez Iñiguez, J.E., Tobón, S. y López Ramírez, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63.

- Miranda, R.C. y Ramírez, H.G.R. (2020). La movilidad académica en la escuela normal: una estrategia para la consolidación institucional. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Montecinos, M.V. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(3), 754-775.
- Navarrete Casales, Z. y Navarro Leal, M.A. (2014). *Internacionalización y Educación Superior*. Paralibro.
- Peraza Sanginés, C. (2016) Interpretaciones de la educación para la ciudadanía global en la reforma de la educación media superior en México. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 135-159 doi:10.5944/reec.28.2016.17092
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.
- Rico Yate, J.P., Ramírez Montoya, M.S. y Montiel Bautista, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*, vol. 8, núm. 1, abril-septiembre, 1-15. Universidad de Guadalajara.
- Rico, A.M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3, 79-94.
- Rodríguez Garcés, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés: La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles educativos*, 37(149), 74-93.
- Saperstein, E. (2020) Global citizenship education starts with teacher training and professional development. *Journal of Global Education and Research*, 4(2), 125-139. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.4.2.1121>
- UdeG. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. Construyendo el futuro*. Universidad de Guadalajara.
- ULFI. (2020). *Global Citizenship Class - Informe de Actividades*. Centro Universitario de los Lagos.
- UNESCO. (2013). *Education for 'global citizenship': a framework for discussion*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. Francia: UNESCO.

# 17. Curso conjunto internacional: una estrategia de internacionalización curricular para la formación del perfil global y la proyección social

---

Carolina Franco-Arroyave  
Catalina Cerquera-Arbeláez

## Resumen

El proceso de internacionalización de la educación superior ha propiciado a las instituciones el reconocimiento de su identidad, desde su modelo pedagógico, su contexto y el perfil de su comunidad académica para planear y ejecutar las estrategias más pertinentes para la formación en ciudadanía global de estudiantes y docentes. No ajenos a esta perspectiva, el Tecnológico de Antioquia–Institución Universitaria (TdeA) le apuesta a un proceso de internacionalización transversal y conectivo configurado en cuatro proyectos estratégicos: internacionalización en casa (IeC), cooperación internacional, diplomacia académica y movilidad académica.

El diplomado conjunto en *Coaching*, Innovación y Emprendimiento, desarrollado entre el TdeA de Colombia y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) en Chile, es una estrategia de internacionalización curricular con una perspectiva de aprendizaje conectivo, donde los estudiantes, a través de la movilidad y la flexibilización curricular, fortalecen competencias disciplinares y globales al servicio de la comunidad.

**Palabras clave:** internacionalización conectiva ▪ perfil global ▪ proyección social ▪ curso conjunto internacional.

## Abstract

*The process of internationalization of higher education has enabled institutions to recognize their identity, from their pedagogical model, their*

context and the profile of their academic community to plan and execute the most pertinent strategies for the training in global citizenship of students and teachers. Not alien to this perspective, Tecnológico de Antioquia-University Institution (TdeA) is committed to a transversal and connective internationalization process configured in four strategic projects: internationalization at home, international cooperation, academic diplomacy, and academic mobility.

The joint course in Coaching, Innovation and Entrepreneurship, developed between the TdeA from Colombia and the Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) from Chile, is a curricular internationalization strategy with a connective learning perspective, where students, through mobility and curricular flexibility, strengthen disciplinary and global competencies at the service of the community.

**Keywords:** connective Internationalization ■ global profile ■ social engagement ■ international joint course.

## Introducción

La internacionalización es un proceso transversal que impacta el desarrollo misional de las instituciones de educación superior (IES) a través de estrategias conectivas con la comunidad académica, que incluye a estudiantes, docentes, egresados, directivos y administrativos. Promueve un entendimiento de las perspectivas globales e interculturales del proceso de formación de un sujeto. Es en esta relación entre lo internacional, lo académico y lo cultural que la internacionalización es definida desde una mirada inclusiva en la que se da especial relevancia al currículo y a los resultados de aprendizaje con enfoque internacional. De Wit y Hunter (2015), retomando los postulados de Knight (2008), resaltan la intencionalidad de la internacionalización, que integra perspectivas interculturales y globales en los objetivos, procesos y resultados de aprendizaje del acto educativo con el objetivo de “mejorar la calidad en la educación y la investigación para todos los estudiantes y personal administrativo, y hacer una contribución significativa a la sociedad” (p. 3).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.) define la *internacionalización* como “un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las IES con sus pares en otros lugares del

mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado” (§ 1) partiendo de estrategias como la movilidad académica de estudiantes y docentes, proyectos de doble titulación, desarrollo de investigaciones conjuntas, suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, participación en redes internacionales y desarrollo de acciones hacia la internacionalización del currículo (IdC). De igual manera, el Acuerdo por lo Superior 2034 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2014) ha ubicado a la internacionalización como uno de los temas más relevantes para la proyección del sistema educativo en el país, destacando que ésta debe enmarcarse en un contexto de cooperación académica que tenga en cuenta los entornos sociales y culturales de la institución.

Reconociendo los aspectos de intencionalidad, inclusión, interculturalidad, perspectiva global y resultados de aprendizaje, el Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria (TdeA) le ha dado protagonismo a la IdC que, de la mano con otras estrategias como la movilidad y la cooperación, permite diseñar planes de estudios internacionalizados a partir de dos características presentadas por Leask (2014):

1. Un currículo desarrollado en un contexto enmarcado por diferentes culturas y prácticas desde el conocer, hacer y estar, en diferentes disciplinas o áreas del conocimiento.
2. Una estrategia de formación docente en la cual los profesores sin la experiencia, habilidades o conocimientos necesarios para internacionalizar el plan de estudios puedan ser apoyados por expertos en el proceso de definir los resultados de aprendizaje internacionalizados previstos y las acciones para que los estudiantes los alcancen. (p. 6).

Dicho protagonismo se plasma en la política institucional de internacionalización (PII) (Tecnológico de Antioquia, 2019), donde se define a la IdC como “un proceso de incorporación de la perspectiva global, interdisciplinaria y multicultural a la gestión curricular, generando capacidades en las comunidades académicas para habitar el mundo como ciudadanos globales participando de valores comunes y universales” (p. 12). Lo anterior, con los siguientes objetivos:

- a) Brindar una perspectiva más amplia de la educación superior y de los horizontes profesionales de la comunidad académica.
- b) Ofrecer currículos compatibles en el contexto global.
- c) Fomentar la interdisciplinariedad, la globalización y la interculturalidad como aspectos transversales en los diseños curriculares.
- d) Formar profesionales con competencias internacionales como ciudadanos globales con sensibilidad cultural.
- e) Fomentar la competitividad internacional de sus egresados, sus programas y la misma institución. (p. 13).

Es así que desde la IdC se espera involucrar a los estudiantes en la apropiación y generación de conocimiento de carácter internacional y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística para una perspectiva internacional, intercultural e interdisciplinar que los formen como profesionales y ciudadanos globales (Leask, 2014). Con base en esto, el interés por acciones de IdC planeadas, intencionadas y bajo el reconocimiento de la identidad institucional es una apuesta del TdeA para incorporar la dimensión global en los contenidos, metodologías de enseñanza/aprendizaje, estrategias de evaluación y resultados de aprendizaje.

Este capítulo presenta un caso de estudio, método para aprender de una instancia compleja basado en el entendimiento comprensivo de esa instancia obtenido a través de la descripción extensiva y su análisis, tomado como un todo en su contexto (GAO, 1990). Su objetivo es la comprensión de la complejidad de una práctica de IdC en el contexto de una IES, sus procesos y relacionamientos, y cómo a partir de esto se puede entender dicha práctica, con sus respectivas causalidades y productos de impacto (Harrison *et al.*, 2017). Por lo tanto, podemos clasificar este caso de estudio como *intrínseco*, pues busca explorar un programa específico y no construir o probar una teoría (Stake, 1995). De acuerdo con la clasificación de la GAO (1990), es también un caso *ilustrativo*, pues tiene un carácter descriptivo con el fin de agregar realismo y ejemplificación a la información sobre un programa o una política.

La socialización de buenas prácticas es una estrategia de gran utilidad, pues le permite a las IES reconocer en las experiencias de otros una oportunidad para construir y mejorar procesos y prácticas propias. En este caso particular, el diplomado conjunto en *Coaching*, Innovación

y Emprendimiento es una estrategia que vincula diferentes proyectos de la internacionalización de la educación superior, como la movilidad académica, la cooperación interinstitucional y la IdC, para la formación en ciudadanía global de estudiantes y docentes de la institución.

El reto de formar ciudadanos globales toma como referente el trabajo de entidades como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que define las *competencias globales* como la capacidad del sujeto de examinar asuntos locales, globales e interculturales para comprender las perspectivas y visiones del mundo de otros y, a partir de esto, participe en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas con personas de diferentes culturas, y actúe por el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible (OCDE, 2018). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la *educación para la ciudadanía mundial* como el escenario para reflexionar sobre los retos globales y la toma de acción en aras de contribuir a una sociedad pacífica, tolerante y sostenible, partiendo de la creatividad, la innovación, la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2019).

Con el ánimo de presentar los detalles y desarrollo de la estrategia objeto de este capítulo, se expondrán las particularidades y la complejidad del caso, desde la planeación hasta sus resultados, para su comprensión y la de las actividades a su alrededor. La mirada asumida, considerando la naturaleza descriptiva del caso de estudio, será la del *investigador de casos como profesor*, definido por Stake (2010) como aquel que tiene el propósito de “informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar” (p. 83) los conocimientos fruto del caso. Con base en lo anterior, la presentación se efectuará a partir de tres consideraciones: la descripción del contexto, la descripción de la práctica como símil de la observación y la planeación de la práctica como símil del análisis documental.

## Descripción del contexto

El TdeA es una IES pública de carácter departamental ubicada en la ciudad de Medellín, Colombia, con impacto en varias regiones del departamento de Antioquia. Inició sus labores académicas en 1983 y tiene como misión la formación de personas comprometidas con el desarrollo del departamento y del país en los ciclos de formación técnica profesional, tecnológica, profesional universitaria y avanzada. Actualmente, cuenta con 24 programas de pregrado y ocho de posgrado, agrupados en cuatro facultades académicas: Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas, Facultad de Derecho y Ciencias Forenses, Facultad de Educación y Ciencias Sociales y Facultad de Ingeniería.

Desde su proyecto educativo institucional (PEI), el TdeA tiene como objetivo la construcción de conocimiento, el fomento del espíritu humanista, crítico e investigativo, la responsabilidad social y el desarrollo sostenible desde el modelo pedagógico sociocrítico (MPSC) que lo sustenta (Tecnológico de Antioquia-IU, 2015). Busca impactar a una población de más de 12 mil estudiantes, de los cuales el 98% proviene de familias de bajos recursos, y a los más de 37 mil egresados que aportan al desarrollo del departamento de Antioquia.

Con base en la PII, el TdeA concibe la internacionalización como un proceso transversal de incorporación de la perspectiva global a la gestión académica y administrativa que, a partir del reconocimiento y la valoración de los contextos e identidades institucional, regional y nacional:

- Proyecta la institución para ser reconocida en el ámbito local, departamental e internacional.
- Garantiza la adquisición de competencias de los estudiantes para el desarrollo de su perfil internacional y así participar en la resolución de problemas propios de su entorno.
- Mejora la capacidad institucional para responder a los cambios que propone la sociedad del conocimiento.
- Explora nuevos escenarios internacionales para el intercambio, las relaciones de cooperación y el fortalecimiento académico. (Tecnológico de Antioquia-IU, 2019, p. 3).



Con esta definición, se establece que el proceso de internacionalización de la educación superior parte del reconocimiento de la identidad y del contexto, y por tanto se debe definir un proceso propio que responda a las características de la cultura organizacional. Para el TdeA, el proceso de internacionalización tiene los siguientes objetivos:

- Promover la formación integral de los estudiantes como ciudadanos globales competitivos en mercados laborales internacionales.
- Favorecer la comprensión del sistema educativo frente a sistemas de otros contextos geográficos.
- Fortalecer la identidad institucional, regional y del país en interdependencia con la diversidad.
- Construir comunidad académica con otras comunidades internacionales.
- Crear nuevos conocimientos con intercambios de saberes, prácticas y sinergias globales.
- Proyectar a nivel internacional los avances, programas y servicios de la institución.
- Posicionar la institución y sus programas en el ámbito internacional.
- Consolidar la cooperación con otras instituciones de educación superior y organismos del orden internacional.
- Alcanzar altos estándares de calidad de acuerdo con las tendencias de la educación internacional. (Tecnológico de Antioquia-IU, 2019, p. 5).

Para el logro de estos objetivos, el TdeA consolida su proceso de internacionalización desde cuatro proyectos estratégicos: leC, cooperación internacional, diplomacia académica y movilidad académica.

1. *Internacionalización en casa (leC)*. Promueve la internacionalización en la comunidad académica a través de la implementación de estrategias que no impliquen la movilidad fuera del país. Este proyecto pretende impactar los quehaceres cotidianos de la vida académica desde dos enfoques: el campus intercultural y la IdC.
2. *Cooperación internacional*. Fomenta el intercambio y la cooperación académica e investigativa con IES, organismos de cooperación, centros de investigación e innovación y redes de cooperación, que son la base de este proyecto estratégico.

3. *Diplomacia académica*. Busca posicionar a la institución y a su comunidad académica en los escenarios relevantes y pertinentes de educación internacional, como redes, asociaciones y grupos académicos, para hacer de ella un actor dinámico en las agendas estratégicas regionales e internacionales.
4. *Movilidad académica*. Es un proceso que implica el desplazamiento físico o virtual de una institución a otra para el desarrollo de actividades académicas (Tecnológico de Antioquia-IU, 2019). Específicamente, pretende que docentes, estudiantes y administrativos estén inmersos en escenarios globales con fines académicos y culturales.

Cabe resaltar que, si bien la IdC se concibe en el TdeA como una estrategia de leC, ésta sí incluye actividades de movilidad como una práctica de flexibilización curricular que diversifica los escenarios de enseñanza-aprendizaje y permite una metodología de aprendizaje experiencial e inmersiva donde se fortalecen las competencias globales.

Así, el TdeA ha priorizado la IdC desde su PEI a partir de la pedagogía sociocrítica y la educación para la diversidad, que permiten la valoración de las identidades individuales, institucionales y regionales. Es éste, entonces, un proceso a través del cual se incorporan las perspectivas global, interdisciplinar y multicultural a la gestión curricular para proveer a las comunidades académicas de capacidades para habitar el mundo como ciudadanos globales. Todo lo anterior se aborda desde cuatro enfoques: la cultura etnorrelativa, la innovación y flexibilidad curricular, los perfiles globales de la comunidad académica y los escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Es bajo este modelo de internacionalización que el TdeA concibe el diplomado conjunto en *Coaching*, Innovación y Emprendimiento: una experiencia que conecta los proyectos estratégicos del proceso y que integra cuidadosamente múltiples ejercicios de internacionalización curricular. Este diplomado promueve la cooperación internacional entre dos IES latinoamericanas y se desarrolla como una estrategia de aprendizaje conectivo donde los estudiantes, a través de experiencias locales y de movilidad, fortalecen competencias disciplinares, transversales y globales que se integran al plan de estudios mediante la flexibilización curricular.

Aquí se entiende al *aprendizaje conectivo* de acuerdo a los postulados de George Siemens (2005): el aprendizaje se concentra en la conexión de nodos de información especializada, y es un proceso continuo y cambiante donde se crea una red personal de aprendizaje. Por tanto, no es un proceso formativo lineal ni unidireccional, sino que los estudiantes lo enriquecen desde esas conexiones propias con sus intereses, experiencias y relaciones. Partiendo de este paradigma, surge la IdC conectiva (Aponte y Peña, 2018), otro pilar del proceso de internacionalización del TdeA desde el cual se busca la creación de redes de conocimiento y aprendizaje que se alimenten de los saberes de los sujetos que se interrelacionan y que, a su vez, convierten al sujeto en receptor y emisor de conocimiento para construir saberes sustanciosos que produzcan nuevas respuestas y tengan significado y sentido para quienes interactúan en dicha red.

### Descripción de la práctica

El diplomado<sup>1</sup> conjunto en *Coaching*, Innovación y Emprendimiento es una estrategia de aprendizaje conectivo, con movilidad en doble vía, en la que estudiantes y docentes comparten una experiencia formativa con el objetivo de construir redes de aprendizaje para la generación de nuevos conocimientos en su área disciplinar. En esta experiencia se ofrece un escenario de aprendizaje que integra la multiculturalidad —pues ofrece las perspectivas académicas de dos contextos geográficos y culturales distintos— y el servicio social —gracias a que el proceso formativo se extiende más allá de las aulas para desarrollar las competencias profesionales y transversales en vinculación con la comunidad y al servicio de ella.

El TdeA formula este proyecto en asociación con uno de sus aliados estratégicos regionales: la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), en Concepción, Chile. Asimismo, diseñado con la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FCAE) del TdeA, articula múltiples acciones de la PII.

---

1 Se entiende por *diplomado* un curso de educación continua que busca profundizar sobre aspectos específicos de una disciplina, con una intensidad horaria promedio de 120 horas. El diplomado no es una formación conducente a titulación formal.

Este diplomado es un instrumento innovador desde el proyecto estratégico de movilidad académica, pues busca hacer de ésta un proceso más inclusivo. Trascendiendo la tradicional movilidad de intercambio semestral, el diplomado tiene un diseño intensivo con una movilidad en doble vía: una semana en Chile, una semana en Colombia. Así disminuyen algunas de las principales barreras de acceso a la movilidad para la población estudiantil del TdeA: los costos de manutención y la duración (esta última de especial relevancia para los estudiantes trabajadores y cabezas de hogar). Además, con base en la excelencia académica y con el propósito de ofrecer una experiencia de vida a aquellos con las mayores limitaciones económicas, las instituciones participantes ofertan apoyos financieros recíprocos para los estudiantes entrantes y salientes, en el marco de la cooperación y la responsabilidad social.

Este escenario de aprendizaje fortalece también al proyecto de cooperación académica, pues permitió a las instituciones consolidar una alianza estratégica que trasciende la movilidad y, sumando recursos, avanza hacia la construcción colectiva de un programa de formación que integra los saberes y las fortalezas institucionales, que a su vez generan nuevas capacidades desde la docencia y la proyección social.

La propuesta curricular de este diplomado se enmarca en el programa de Administración Comercial donde, buscando ofrecer rutas de formación flexibles que se adapten a las diferentes necesidades, capacidades y perfiles de los estudiantes, se incluye como una de las modalidades de trabajo de grado en complemento a las modalidades de investigación, práctica interinstitucional y emprendimiento.

El desarrollo de las competencias disciplinares se centra en las habilidades de gerencia estratégica requeridas para los profesionales de las Ciencias Administrativas, donde los estudiantes son capaces de diseñar modelos de negocio productivos, innovadores, sostenibles y socialmente responsables. Por otra parte, las competencias transversales se centran en el liderazgo y el *coaching* ontológico, que buscan ampliar las actuaciones de los estudiantes y su rol en el desarrollo local y global transformando la percepción e interpretación de su entorno, así como dominando su cuerpo, lenguaje y emociones. Sumado este diseño a un ambiente de aprendizaje que promueve el entendimiento desde la diversidad, que ofrece perspectivas divergentes y que empodera al estudiante

en su proceso de aprendizaje y en su impacto social, se consolida un proyecto que aporta sustancialmente al desarrollo de las competencias del perfil global.

El diplomado se compone de dos módulos de formación: 1) *Coaching Ontológico*, ofrecido por la UCSC, y 2) *Innovación y Emprendimiento*, dirigido por el TdeA. Durante la primera semana, al explorar los fundamentos del *coaching* y las habilidades de liderazgo, los estudiantes inician un trabajo colaborativo en equipos binacionales y se realiza una estancia con emprendedores de la comunidad mapuche<sup>2</sup> para conocer de cerca sus proyectos productivos e identificar las necesidades particulares de cada uno para la consolidación de un modelo de negocio sostenible. En la segunda semana, se embarcan en el módulo de emprendimiento para diseñar, desde las necesidades estratégicas de cada proyecto, una propuesta de mejoramiento que pueda ser aplicada por la comunidad. Para esto, los estudiantes se sumergen en el ecosistema de innovación y emprendimiento de la ciudad de Medellín, seleccionada como sede del Centro de la Cuarta Revolución Industrial para América Latina del *World Economic Forum* (2019). Para el cierre del curso, los alumnos presentan el proyecto final, coevaluado por los docentes de las dos instituciones, y se entrega a los emprendedores.

En resumen, esta propuesta formativa ofrece una experiencia intercultural que fomenta y amplía su repertorio expresivo y comunicacional. A través de un aprendizaje transformacional, conectivo y colaborativo, el estudiante se empodera de sus acciones y de la responsabilidad hacia su formación, el otro y su comunidad. Asimismo, se fortalece el pensamiento estratégico, la visión sistémica de las organizaciones y el espíritu emprendedor.

---

2 El mapuche es uno de los pueblos originarios más notorios de Chile ubicados en la región centro-sur del país. Los mapuches presentaron una fuerte resistencia durante la Guerra de Arauco. Tras la delimitación de su territorio, se vieron forzados a concentrarse en actividades campesinas (Biblioteca Nacional de Chile, 2018).

## Planeación de la práctica

El TdeA y la UCSC suscribieron un convenio marco de cooperación en el año 2018, producto de algunas iniciativas emprendidas por docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Entre ellas se encuentran: estancias docentes para reconocer buenas prácticas; profesores invitados para el fortalecimiento de la planta docente y programas de pregrado; vinculación a redes de investigación; participación en eventos académicos y científicos; publicaciones conjuntas, y misiones institucionales. Así, este relacionamiento se ha convertido en una alianza estratégica para el TdeA, abarcando diversas áreas disciplinares y estableciendo un portafolio de proyectos para la internacionalización de la docencia, la investigación y la extensión. Gracias a este convenio se otorgó un marco regulatorio inicial para el desarrollo del diplomado y la posterior suscripción de un convenio específico para este fin.

Por otra parte, el proyecto estratégico de IdC se compone de un ciclo de formación, planeación, ejecución y evaluación, del cual nace el diplomado como proyecto de la FCAE y de la Dirección de Internacionalización (DINT).

Este ciclo comienza por la capacitación de un grupo de docentes quienes, como enlaces con la DINT, lideran el proceso de internacionalización en sus programas. Esto tiene como propósitos: apropiarse de los conceptos, modelos, objetivos y estrategias de la internacionalización de la educación superior; diagnosticar el estado actual de la internacionalización en su programa, y establecer objetivos estratégicos y metas para los próximos cuatro años en esta materia. Todo ello, en concordancia con el plan de desarrollo institucional (PDI).

Adicional a los planes de IdC de cada programa, se consolida un plan institucional y se realiza la construcción colectiva de dos instrumentos fundamentales para el desarrollo del proceso: la PII, como marco orientador del proceso, y el índice de internacionalización, como instrumento para la evaluación y clasificación de los programas.

A nivel institucional, el *Plan de Internacionalización del Currículo* (Tecnológico de Antioquia-IU, 2018) define tres objetivos estratégicos en relación con los enfoques mencionados en la PII:

1. *Cultura etnorrelativa*. Fomentar una cultura organizacional abierta y flexible que permita la construcción de interculturalidad, la gestión eficiente de los proyectos de IdC y el aprovechamiento de nuevas oportunidades del entorno.
2. *Perfiles globales*. Favorecer una cultura etnorrelativa y promover la innovación curricular de la comunidad académica.
3. *Innovación curricular*. Modernizar y actualizar de manera continua y permanente las propuestas curricular y pedagógica para la formación de profesionales globales.

Por su parte, la FCAE, tras el diagnóstico de la internacionalización de sus programas, define en su plan de IdC cinco objetivos estratégicos y los proyectos para su logro (Tecnológico de Antioquia-IU, 2018):

1. *Incrementar las capacidades de internacionalización*. Para este objetivo, la FCAE se propone fortalecer, desde la cooperación académica, sus propias capacidades construyendo vínculos con IES en el extranjero para el desarrollo de proyectos de docencia, investigación y extensión, así como la vinculación a redes disciplinares y científicas.
2. *Desarrollar un perfil internacional del estudiante*. Ofertar acciones de internacionalización en el aula, con objetos de estudio de relevancia internacional, metodologías activas de aprendizaje y clases espejo, entre otras. También se pretende fortalecer el perfil global desde una oferta de prácticas profesionales y trabajo de grado con énfasis en la internacionalización, sea desde su objeto o desde su metodología, y desde la creación de una oferta de módulos y asignaturas en otras lenguas.
3. *Revisar el componente internacional de los programas*. Examinar y actualizar los meso y microcurrículos para la inclusión de competencias globales y las perspectivas interdisciplinares, internacionales e interculturales en el diseño, desarrollo y evaluación, así como actualizar los planes de estudios en vinculación con la agenda global y local de desarrollo y las tendencias de la disciplina.
4. *Desarrollar la marca global de la Facultad*. Cooperar con centros de excelencia y fortalecer la oferta de cursos virtuales, asesorías

y consultorías, considerando las capacidades institucionales y de región en materia de finanzas, innovación y emprendimiento.

5. *Avanzar en una visión global de la Facultad.* Impulsar la certificación internacional de los profesores y la oferta de oportunidades de capacitación continua para estudiantes docentes y egresados.

Para planear e implementar las acciones específicas que llevarán a la FCAE a cumplir estos objetivos, se construyeron tres instrumentos transversales que dan el sustento a los proyectos que se ejecutarán en los años por venir, entre ellos, el diplomado de *Coaching*, Innovación y Emprendimiento. Estos instrumentos son: el estudio de tendencias de la disciplina, el estudio de referentes curriculares y las agendas estratégicas de relacionamiento.

1. *Estudio de tendencias de la disciplina.* Es un estudio analítico y propositivo que tiene el objetivo de analizar las tendencias mundiales, nacionales y locales de la disciplina y/o área de conocimiento del programa académico. Tiene en cuenta las necesidades del entorno, los perfiles laborales relacionados con las áreas del saber, los avances investigativos y los temas coyunturales. Lo anterior sirve para determinar desafíos y oportunidades que influirán en la toma de decisiones de desarrollo estratégico del programa académico en los próximos diez años, en especial aquellas relacionadas con cambios curriculares y desarrollos investigativos. Bajo este primer instrumento, la FCAE identificó al entrenamiento ejecutivo, la Revolución 4.0, el emprendimiento y el pensamiento estratégico organizacional como tendencias clave para incluir en los currículos de sus programas académicos, sus líneas de investigación y sus proyectos de extensión.
2. *Estudio de referentes curriculares.* Consiste en un análisis estratégico y comparativo entre programas académicos con el cual se busca identificar las prácticas más representativas llevadas a cabo por otras IES o programas académicos de la misma o similar área de conocimiento. Su objetivo es evaluar y analizar la denominación, los componentes curriculares, los objetivos, el perfil profesional y demás aspectos diferenciadores de los programas



académicos de otras IES nacionales y extranjeras, con el ánimo de identificar puntos de referencia para futuras estrategias y acciones. Uno de los aspectos más relevantes de este estudio es que permite que el programa académico reconozca los aspectos diferenciadores propios y las acciones de mejora relevantes a implementar. En el marco de este estudio, la FCAE encontró en la UCSC una institución con experiencia en los negocios internacionales y el *coaching*, con impacto en emprendimientos sociales y un referente en los procesos de vinculación con el medio y el desarrollo regional.

3. *Agendas estratégicas de relacionamiento*. Éstas estructuran la planeación de los relacionamientos de un programa académico desde dos puntos de vista: socios para exportar y socios para importar. En los socios para exportar se identifican IES que podrían beneficiarse de los elementos diferenciadores y fortalezas de un programa académico del TdeA, sean de su objeto de estudio, prácticas innovadoras, recursos e infraestructura académica, vinculación con actores de interés, entre otros. En los socios para importar se reconocen las oportunidades de mejora que tiene el programa del TdeA y se identifican las IES que puedan ofrecer ese valor agregado y con las cuales construir proyectos de mutuo beneficio. Por tanto, el objetivo de la agenda estratégica es organizar los relacionamientos institucionales de los programas académicos bajo una mirada que reconozca los puntos comunes y complementarios con los que se puede trabajar conectivamente para establecer las metas, avances y seguimientos de las acciones en pro de la construcción de comunidades académicas sostenibles.

Cada uno de estos instrumentos de planeación permitió direccionar el interés del programa de Administración Comercial del TdeA hacia la UCSC con su programa en Ingeniería Comercial, permitiendo plasmar dicho interés en el plan de movilidad anual, otro instrumento de planeación en el que cada programa académico define los objetivos, países e IES con los cuales llevará a cabo actividades de movilidad saliente y entrante de estudiantes, su pertinencia y articulación con el currículo.

El plan de movilidad anual se encarga de agrupar los intereses de cada una de las Facultades del TdeA, lo que permite la planeación logística y financiera de las movidades para el siguiente año, buscando el desarrollo de movidades que se caractericen por la internacionalización del conocimiento, por la inclusión y que desde su contenido y experiencia se integren al plan de estudios y/o currículo de un programa académico, aportando al desarrollo del perfil global de estudiantes y docentes.

Con estos fundamentos de la planeación estratégica de la internacionalización de la FCAE del TdeA, se construye entonces el proyecto del diplomado conjunto en *Coaching*, Innovación y Emprendimiento. Éste consolida la cooperación con la UCSC y permite fortalecer las capacidades de internacionalización y la marca global de la Facultad, pues es una oportunidad para que las IES trabajen conjuntamente en pro de acciones para formar profesionales con competencias internacionales, como ciudadanos globales con sensibilidad cultural que se caracterizan por un pensamiento crítico, estratégico y organizacional. En línea con los hallazgos de las tendencias de la disciplina, los resultados de aprendizaje se orientan al desarrollo de habilidades de emprendimiento en pro de la competitividad internacional de los egresados, los programas y las mismas instituciones. Asimismo, el diplomado enriquece la internacionalización del programa de Administración Comercial, ya que se oferta como una modalidad de trabajo de grado, apuntando al objetivo de fortalecer el componente internacional en la estructura del programa, flexibilizando las rutas formativas para los diversos perfiles de los estudiantes y ofreciendo escenarios de enseñanza-aprendizaje innovadores que promueven el aprendizaje experiencial, conectivo y colaborativo.

El diseño de este proyecto considera los resultados del estudio de referentes curriculares y la agenda estratégica de relacionamiento, lo que posibilita un trabajo colaborativo entre la UCSC y el TdeA que se articula con las políticas académicas y de internacionalización de ambas instituciones y que genera valor para ambas comunidades universitarias.

Gracias al exhaustivo proceso de planeación y la efectiva articulación entre los actores participantes, se hizo frente a los obstáculos surgidos de proyectos de esta naturaleza. Los principales retos del diplomado fueron los siguientes:

1. *Financiación de la movilidad.* Como se mencionó, el TdeA atiende mayoritariamente a una población proveniente de familias de bajos recursos, por lo que la inversión económica que implican las movilizaciones internacionales tiende a ser el primer obstáculo para incentivar una participación diversa. Para esto, el TdeA y la UCSC contemplaron una estrategia conjunta donde, a través de sistemas de incentivos y recursos propios, la IES de origen cubriría los costos del transporte aéreo. En el caso del TdeA, se asignaron recursos del presupuesto del plan de movilidad de la Facultad, de acuerdo con los criterios de excelencia académica establecidos en la política de movilidad académica. Adicional a esto, bajo un modelo de reciprocidad, la IES de destino cubriría el alojamiento, alimentación y transporte interno de los estudiantes visitantes.
2. *Logística académica.* Se realizó una planeación académica conjunta para la totalidad del diplomado. Sin embargo, ésta debió ajustarse posteriormente debido a las diferencias en los calendarios académicos y horarios. Se buscó que las actividades de movilidad, cuya dedicación es exclusiva durante dos semanas, no interfiriera con las demás actividades académicas de los estudiantes.
3. *Reconocimiento de créditos.* Considerando las políticas curriculares de cada institución, el reconocimiento de créditos no fue igual en ambas instituciones. Tras explorar las diferentes opciones, y desde la autonomía universitaria, cada IES definió la estrategia para que este proyecto quedase integrado en el plan de estudios. Para el caso del TdeA, este proyecto y sus entregables son tomados como modalidad de trabajo de grado; sus créditos, por lo tanto, son reconocidos en la asignatura Trabajo de Grado I cursada en el noveno semestre. Para la UCSC, el diplomado fue reconocido como una asignatura electiva.
4. *Intervención con la comunidad.* De manera temprana, se identificó el riesgo de un trabajo comunitario desde una perspectiva intervencionista. Para mitigarlo, se involucró a la comunidad de emprendedores desde la primera etapa de formación para que el diagnóstico de necesidades fuese construido de manera

conjunta, y no impuesto por los académicos y alumnos. Asimismo, al ser éste un proyecto institucional y no sólo de los estudiantes, se buscó garantizar el impacto efectivo en la comunidad al trabajar con los proyectos en las cohortes siguientes, garantizando su aplicabilidad y sostenibilidad.

### **Resultados destacados**

El diplomado se lleva a cabo anualmente con cohortes de veinte alumnos: diez colombianos y diez chilenos. Como se estipuló, las instituciones han destinado recursos para el apoyo de los estudiantes entrantes y salientes, buscando que ésta sea una estrategia de internacionalización inclusiva que beneficie a aquéllos con excelencia académica pero que, por sus condiciones socioeconómicas, no puedan participar en acciones de movilidad internacional.

Desde los procesos misionales, esta iniciativa se consolida como un proyecto de cooperación para la internacionalización de la docencia y la extensión, pues se ofrece de manera permanente como opción de trabajo de grado en el plan de estudios y establece una relación continua con la comunidad a través del acompañamiento a los proyectos de emprendimiento. Cabe resaltar que, para hacer de ésta una relación que verdaderamente impacte al entorno y contribuya de manera efectiva al desarrollo local, las intervenciones con la comunidad mapuche no son realizadas una sola vez, sino que cada cohorte retoma los proyectos productivos previamente intervenidos, desde diferentes perspectivas y necesidades, hasta lograr una sostenibilidad y beneficio tangibles.

Se han trabajado cuatro proyectos de emprendimiento en el marco del diplomado:

1. *Proyecto avícola* para la comercialización de huevos azules de las gallinas araucanas, endémicas de esta región chilena.
2. *Proyecto de ecoturismo*, donde se reconoce a la región desde sus cultivos, gastronomía, paisaje y actividades de recreación y deporte.
3. *Producción de harina de trigo artesanal* conservando las costumbres culinarias y culturales de los mapuches para un producto más saludable.

4. *Producción de bebida maqui*, una bebida refrescante a base del cultivo ancestral de maqui.
5. *Proyecto gastronómico*, que ofrece comida típica de la región.

Como producto para la evaluación de los resultados de aprendizaje, se documenta un modelo de negocios que permitirá a los emprendedores consolidar las bases para acceder a fuentes de financiación y la formalización de su proyecto productivo en cuatro etapas:

1. *Cartografía del emprendimiento*, donde se documenta la historia y trayectoria del emprendedor.
2. *Aplicación del Human Canvas*, un modelo propio desarrollado en el diplomado, que combina los elementos tradicionales del *Business Canvas Model* (Osterwalder y Pigneur, 2010) con otros del *coaching* ontológico, y en el que se desarrollan el modelo administrativo y las características de los emprendedores. Esto permite identificar oportunidades de mejora desde el negocio, así como desde las habilidades personales de los emprendedores.
3. *Diseño del modelo de negocio*, incluyendo el análisis de las fuerzas competitivas de Porter (1979).
4. *Elaboración del Elevator Pitch* en formato de video.

Por su parte, los estudiantes destacan no sólo la experiencia formativa, sino también la posibilidad de construir redes de aprendizaje y personales que les brindan nuevas perspectivas desde lo profesional y desde las realidades sociales comunes y divergentes a las que se ve enfrentada la región latinoamericana.

## Conclusiones

Esta experiencia sirve como referencia para la planeación y ejecución de proyectos de IdC. Partiendo de la descripción del contexto, la práctica y su planeación, provee una visión de cómo integrar diferentes estrategias orientadas a la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y su acercamiento a otras culturas, y a ofertar escenarios de aprendizaje prácticos orientados “al desarrollo sistemático

(intencionado) de los resultados del aprendizaje internacionales e interculturales” (Leask, 2014, p. 5).

Las características más relevantes de los buenos resultados de esta práctica se presentan desde cada uno de los públicos que intervienen en ella: la institución, los docentes y los estudiantes, y la manera en cómo éstos se relacionan directamente con la estrategia de internacionalización del TdeA.

La institución, como ente administrativo y académico, influye en el éxito de prácticas de este tipo al propiciar que las Facultades, con sus respectivos programas académicos, tengan una ruta clara y planeada, creada desde las tendencias y el reconocimiento del contexto y plasmada en el plan de IdC y el plan de movilidad anual, que son el hilo conductor en materia de internacionalización.

Se reconoce que, al contar con una planeación estratégica, la institución puede definir las metodologías y socios para establecer los relacionamientos, presupuestos y cronogramas de ejecución, y evaluar sus resultados e impacto para la comunidad académica. Es así como, desde la DINT, se acompaña a los programas académicos en cada una de las etapas de planeación, ejecución y evaluación, siendo esto un factor de éxito por materializar el proceso de internacionalización de la institución y su presencia transversal y conectiva.

Desde la perspectiva de la gestión académica, destaca la articulación con los currículos académicos que permiten su flexibilidad. El diplomado conjunto es una oportunidad para innovar en la gestión y desarrollo del currículo de una asignatura y para enriquecer el plan de estudios desde los contenidos, resultados de aprendizaje, metodologías, escenarios de aprendizaje y construcción de redes.

Los docentes son el segundo factor que garantiza los buenos resultados de la práctica. Gracias su mirada disciplinar y específica, llevan el contexto al conocimiento y viceversa. El trabajo con los profesores, tanto del TdeA como de la UCSC, consolida un curso conjunto desde lo disciplinar y cultural para que los conocimientos se construyan a través del aprendizaje conectivo. Cabe resaltar que los docentes, con su trabajo interdisciplinar (desde la Psicología hasta la Administración), su motivación para participar en los proyectos de internacionalización, su pasión y la vocación que

los impulsa a enriquecer profesional y afectivamente el proceso formativo de los estudiantes, son sin duda los pilares del éxito del programa.

El reto principal del trabajo docente se manifiesta en la planeación académica conjunta, donde se articulan los resultados de aprendizaje, contenidos y metodologías desde cada contexto disciplinar e institucional. Éste es un momento en el que se pueden generar tensiones. Sin embargo, para mitigar dificultades en este proceso, la Dirección de Internacionalización proporciona herramientas para la ejecución de los cursos conjuntos a partir de dos enfoques: formativo y de planeación.

El enfoque formativo se construye a partir de un ciclo de talleres con los docentes del comité curricular de cada programa académico del TdeA, cuyo objetivo es que se apropien de las etapas estratégicas (diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación) para el desarrollo de acciones y proyectos de IdC. De esta manera, se les capacita en temáticas como formulación de proyectos, comunicación intercultural, creación de instrumentos de planeación, elaboración de catálogos de asignaturas bajo la Clasificación Internacional Normativa de la Educación (CINE) y el desarrollo y planeación de cursos conjuntos bajo un modelo de resultados de aprendizaje, entre otras.

Por su parte, el enfoque de planeación consiste en la creación de instrumentos que faciliten la organización académica de los docentes. De esta manera, mediante un formato denominado “propuesta de actividades de internacionalización”, el profesor del TdeA y el profesor extranjero tienen la posibilidad de organizar la actividad que desean impartir de manera conjunta, definir los resultados de aprendizaje, planear las sesiones desde la perspectiva del marco lógico, crear estrategias de coevaluación y aprendizaje colaborativo, prever los recursos físicos y económicos y desarrollar el plan de trabajo docente.

De manera adicional, la movilidad de docentes, administrativos y directivos en torno al diplomado fomenta el desarrollo de su perfil global, amplía la perspectiva y enfoque de sus saberes disciplinares, permite el intercambio de conocimiento y buenas prácticas y promueve el posicionamiento institucional y su mejoramiento continuo.

El éxito del diplomado conjunto como estrategia de aprendizaje conectivo también depende del compromiso de los estudiantes participantes. Su disposición a sacar provecho de la experiencia, a realizar las

actividades académicas con calidad y a desarrollar la empatía requerida para el trabajo comunitario genera resultados de alto valor para todos los grupos de interés. El reto es prepararlos previamente para embarcarse en la experiencia intercultural. Esto se logra a través de interacciones equitativas entre las culturas que posibiliten la generación de expresiones culturales y disciplinarias compartidas “adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2005, p. 5)

Asimismo, la movilidad de estudiantes permite el reconocimiento institucional en el extranjero y el fortalecimiento del proyecto de formación del perfil global que la OCDE (2018) define como:

... la capacidad para examinar local, global e interculturalmente los problemas, para entender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otros, para participar en interacciones efectivas con personas de diferentes culturas, y para actuar por el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. (p.7).

En resumen, la Figura 17.1 presenta los factores clave para el éxito del diplomado.

**Figura 17.1. Factores de éxito**

Institución	Docentes	Estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación institucional</li> <li>• Articulación de las Facultades con la Dirección de Internacionalización</li> <li>• Flexibilidad curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo conjunto</li> <li>• Perspectiva formativa</li> <li>• Perspectiva de planeación</li> <li>• Desarrollo profesional e investigativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionamiento conectivo</li> <li>• Interculturalidad</li> <li>• Formación del perfil global</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.



La planeación y el desarrollo del diplomado dejan algunas lecciones para la implementación de proyectos académicos internacionales. En primer lugar, la importancia del proceso de selección del socio. Sin lugar a duda, el hecho de contar con uno que responda a la agenda estratégica institucional, con lineamientos de internacionalización y cooperación afines y capacidad institucional comparable, permite el desarrollo de un proyecto balanceado y recíproco que tributa a los objetivos y misiones institucionales de ambas partes, así como la construcción de nuevas capacidades en los dos contextos. La existencia de relaciones y actividades previas entre estas IES propició una base sólida de confianza y calidad, lo que hizo de éste un proyecto institucional anualmente replicado y no una actividad aislada y desarticulada de las estrategias institucionales

Una lección adicional es la relevancia de la planeación académica, logística y financiera. Si desde el TdeA no se hubiesen tenido estrategias intencionadas y coherentes —como la creación planes de IdC y de movilidad, y de instrumentos como los estudios de tendencias y de referentes curriculares—, la identificación de las temáticas de trabajo, la selección del socio y la disponibilidad presupuestal hubiesen sido una tarea más difícil de lograr, corriendo el riesgo de no llegar a tener el impacto formativo deseado.

Desde lo pedagógico, una lección muy enriquecedora fue comprender el nivel de compromiso que llegan a tener los estudiantes cuando se tienen en cuenta estrategias de aprendizaje activo y conectivo con comunidades, y cuando éstas son incluidas en los procesos formativos de manera que apoyan el aprendizaje y flexibilizan los currículos. Esto deja como reto para las IES participantes, e incluso para las externas, definir cómo fortalecer las estrategias de proyección social desde el currículo y el aprendizaje basado en servicio.

Para concluir, la experiencia del diplomado expuesto es un claro ejemplo de la articulación entre la gestión administrativa y académica que permite la consolidación de estrategias pensadas, planeadas y ejecutadas para la formación del perfil global de la comunidad académica bajo una mirada donde lo disciplinar y lo social, enmarcados en la internacionalización transversal y conectiva, construyen aprendizajes conjuntos que nutren el perfil global institucional y de cada uno de los públicos participantes.

## Referencias

- Aponte, C. y Peña, V. (2018). *Internacionalización conectiva: el currículo en un mundo en red*. Dirección de Publicaciones Universidad Católica Santiago de Guayaquil.
- Biblioteca Nacional de Chile. (2018). El pueblo mapuche. *Memoria Chilena*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-781.html>
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. CESU. [https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515\\_recurso\\_1.pdf](https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf)
- de Wit, H. y Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*, (83), 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>
- General Accounting Office (GAO). (1990). *Case study evaluations*. <https://www.gao.gov/assets/pemd-10.1.9.pdf>
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. y Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *FQS*, 18(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2655>
- Leask, B. (2014). Internationalizing the Curriculum and all Students' Learning. *International Higher Education*, (78), 5-6. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/issue/view/629/28>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). ¿Qué es la internacionalización de la educación superior? *MinEducación*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/196472:Internationalizacion-de-la-educacion-superior>
- Osterwalder, A. y Pigneur, Y. (2010). *Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers*. John Wiley & Sons.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Porter, M.E. (1979). The structure within industries and companies' performance. *The review of economics and statistics*, 214-227.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.

- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tecnológico de Antioquia-IU. (2015). *Acuerdo N° 03. Proyecto Educativo Institucional*. Consejo Directivo, TdeA.
- Tecnológico de Antioquia-IU. (2018). *Plan de Internacionalización del Currículo. Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas*. Dirección de Internacionalización, TdeA.
- Tecnológico de Antioquia-IU. (2021). *Aquí comienza tu camino al mundo: Internacionalización TdeA*. <https://www.tdea.edu.co/index.php/aqui-comienza-tu-camino-al-mundo>
- Tecnológico de Antioquia-IU. (2019). *Acuerdo N° 04. Política Institucional de Internacionalización*. Consejo Académico, TdeA.
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Educación para la ciudadanía mundial*. <https://es.unesco.org/themes/ecm>
- World Economic Forum (WEF). (2019). *Colombia asume el papel de líder mundial en la Cuarta Revolución Industrial y abre un centro de tecnología emergente en Medellín*. <https://www.weforum.org/press/2019/04/colombia-asume-el-papel-de-lider-mundial-en-la-cuarta-revolucion-industrial-y-abre-un-centro-de-tecnologia-emergente-en-medellin/>





**Las asociaciones y otras  
colaboraciones internacionales en  
la internacionalización del currículo**



# 18. Apoyando la internacionalización a través de una red de universidades\*

---

Courtney Hartzell

Betty Leask

## Resumen

Con el uso de información recolectada en entrevistas semiestructuradas con 15 miembros del cuerpo de docentes y personal de cinco disciplinas académicas en dos universidades de una red europea, este estudio cualitativo indagó en cómo su participación en las actividades de una red universitaria influyó su entendimiento de la internacionalización de currículo (IdC). Se encontró que los eventos de la red permitieron interacciones significativas, las cuales ayudaron a los individuos a ir más allá de sólo compartir sus experiencias y de validar sus puntos de vista sobre la IdC. Los entrevistados examinaron de manera crítica sus acercamientos a la IdC y sus políticas universitarias. El compromiso con la red contribuyó a las conceptualizaciones sobre la IdC y a una mayor adaptabilidad al cambio de entornos interculturales. Las aportaciones de este estudio son valiosas para los líderes universitarios, profesionales encargados de la gestión de la internacionalización y quienes busquen mejorar la IdC en sus instituciones.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ■ redes universitarias ■ cooperación intercultural.

## Abstract

*Using data from semi-structured interviews with 15 members of faculty and staff across five academic disciplines in two universities in a European network, this qualitative study explored how faculty and staff engagement*

\* Texto original en inglés traducido al español.

*in a university network's activities influenced their understanding of internationalisation of the curriculum (IoC). The study found that network events enabled significant interactions which assisted individuals to move beyond sharing experiences and validating their views of IoC. Faculty and staff also critically examined their approaches to IoC and their university policies. Engagement in the network contributed to conceptualizations of IoC, and greater adaptability to changing, intercultural environments. The contributions of this study are valuable for university leaders, practitioners, and those seeking to advance internationalisation of the curriculum in their institutions.*

**Keywords:** *internationalisation of the curriculum ■ university networks ■ intercultural cooperation.*

## **Introducción**

Para navegar a través de las presiones de la globalización, las universidades han adoptado políticas de internacionalización y planes enfocados en la movilidad, la investigación, la enseñanza y el aprendizaje (de Wit y Callan, 1995). Las actividades, para el cumplimiento de este objetivo, han incluido programas de doble grado, investigación colaborativa, movilidad de estudiantes y personal, desarrollo curricular y asociaciones externas (Hunter y Sparnon, 2018). En años recientes ha habido un interés creciente por la internacionalización del currículo (IdC), la cual ha asumido un lugar prominente en muchas estrategias institucionales y planes, así como en la literatura sobre educación superior.

La IdC ha sido reconocida como algo más que una o más actividades desconectadas, tales como estudiar en el extranjero o la implementación del inglés como medio de instrucción (EMI). Por el contrario, ha sido conceptualizada como un sistema complejo que requiere una atención estratégica recurrente, negociación y comunicación a través y entre instituciones. Al mismo tiempo, hemos sido testigos de la creación de redes universitarias, como el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO y la iniciativa "Universidades Europeas" (Tadaki y Trewan, 2013; O'Malley, 2019). Y mientras esta última incluye todo el mapa curricular como una prioridad en el área, se ha explorado poco la manera en que las redes pueden ayudar a



facilitar, informar y mantener la IdC. Existe un potencial obvio que une a las instituciones con objetivos y ambiciones compartidos, y provee una plataforma para quienes trabajan dentro de ellas para tener conversaciones interinstitucionales, interculturales e internacionales invaluable, sobre todo en el área de la IdC. A pesar de que se cuenta con bastante material documental sobre programas de doble grado y programas en el extranjero, no hay estudios enfocados en cómo las redes universitarias internacionales influyen en el entendimiento de este amplio concepto.

Este trabajo reporta, a manera de investigación cualitativa, la participación y compromiso por parte del cuerpo de docentes y del personal responsable de la internacionalización en las actividades de una red universitaria y cómo éstas influenciaron su entendimiento de la IdC. Los resultados proveen reflexiones valiosas sobre cómo las universidades pueden aprovechar sus redes para apoyar y fomentar el compromiso de su personal académico en la internacionalización de su plan de estudios, incluyendo contenidos, enfoques de enseñanza y resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Para ello, el documento inicia discutiendo los conceptos clave sobre redes universitarias e IdC. La metodología utilizada y los resultados de la investigación se enfocan en cómo la información sobre la naturaleza de la participación de los académicos y el personal universitario en esta alianza de red puede utilizarse para avanzar en la IdC. A pesar de que el caso de estudio en el cual este documento se basa es pequeño, las entrevistas a detalle con los miembros del personal en dos universidades brindaron información y consideraciones útiles sobre cómo las instituciones pueden aprovechar sus redes para internacionalizar sus planes de estudios.

### **Características clave de las redes universitarias**

Para entender el valor añadido de cualquier red universitaria a la práctica de la IdC, es necesario diferenciar las *redes* de las *asociaciones* o *colaboraciones*. Algunos académicos, como de Wit (2004) y Beerkens (2018), proveen tipologías de las metaorganizaciones relacionadas a la educación superior internacional: asociaciones, alianzas universitarias o redes y colaboraciones. Beerkens (2018) usa parámetros como el alcance, el tamaño, la selección de miembros, la duración y la medida de compromiso para distinguir a una red de una colaboración o una asociación. Especifi-

camente, a lo que se refiere el término de *red universitaria* es a una alianza voluntaria de múltiples propósitos entre tres o más universidades que “conversan e interactúan entre sí para obtener un beneficio mutuo” (Tadaki y Trewan, 2013, p. 373), con lo que se obtienen ventajas competitivas que de otra manera no se podrían lograr (Middlehurst, 2015; Beerkens, 2018). Las redes, también llamadas *alianzas* o *consorcios*, tienen un objetivo general, son dirigidas por los presidentes o los rectores universitarios por lo regular y “tienen una longevidad indefinida” (de Wit, 2004, p. 36).

Las redes universitarias internacionales difieren en tamaño y en su enfoque. Algunos ejemplos de éstas son: Columbus, una alianza de universidades europeas y latinoamericanas; el Consorcio Europeo de Universidades Innovadoras (ECIU); la Red Internacional de Universidades (INU), y la Red Europea de Nuevas Universidades para la Investigación (YERUN). La mayoría de ellas tiene propósitos múltiples enfocados en la compartición de experiencias y de las mejores prácticas a lo largo de una amplia gama de funciones de enseñanza, investigación y servicio. Las redes son formadas con un interés colectivo en mente, el cual satisface idealmente a todos los involucrados (Beerkens, 2018). Al mismo tiempo, son complejas y deben sosegar a un gran grupo de partes interesadas de las instituciones.

Siguiendo los pasos de Fumasoli y Huisman (2013), este estudio considera que las universidades tienen la capacidad de acción para alinear estratégicamente sus redes para apoyar las actividades institucionales y las relaciones externas. La capacidad de acción es evidente en la selección y la participación en la afiliación, así como en el compromiso del personal académico en sus actividades, incluyendo aquellas enfocadas en el currículo, la enseñanza y el aprendizaje.

Existe el potencial en las redes para apoyar las agendas de internacionalización. Por ejemplo, un esfuerzo colaborativo y estratégico entre los miembros puede aumentar la participación por parte de los estudiantes en los esquemas de movilidad o las habilidades académicas del personal con respecto a la IdC. Las redes ofrecen ventajas significativas para que el personal académico se relacione y colabore en el diseño de los cursos, así como en la enseñanza y el aprendizaje. A su vez, permiten que las universidades aprovechen los recursos únicos de los colaboradores al mismo tiempo que se trabaja en una meta compartida. Por ejemplo, pueden

apoyar al personal a otorgar oportunidades para que todos los estudiantes desarrollen importantes habilidades interculturales y perspectivas globales a través del aprendizaje internacional colaborativo en línea o COIL (por sus siglas en inglés), intercambio virtual y otras actividades asociadas con la internacionalización en casa (IeC). Esto es importante, ya que, a pesar de los años de esfuerzo colectivo y cuantiosas inversiones, incluso grandes programas diseñados para facilitar y promover la movilidad académica como el programa Erasmus, no se ha logrado elevar los niveles promedio de participación en las experiencias de movilidad más allá del 10% de estudiantes a nivel mundial (de Wit y Leask, 2015; OECD, 2021). No obstante, todos deben tener la oportunidad de desarrollar sus habilidades, conocimientos y concientización necesarios para trabajar como profesionales y ciudadanos en el contexto local e internacional.

### **Internacionalización del currículo (IdC)**

Uno de los enfoques de la IdC es el de preparar a los egresados para habitar en un mundo globalizado, complejo e interconectado (Leask, 2015). También puede ser impulsora de un compromiso cualitativo para la enseñanza y el aprendizaje, ampliar la inclusión de estudiantes marginados y estimular el compromiso académico innovador (Hunter y de Wit, 2016).

Existen muchas definiciones de IdC. Este estudio utilizó la propuesta por Leask (2015), la cual plantea que se trata de un proceso para integrar “dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido curricular, así como en los resultados del aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de cualquier programa de estudio” (p.9).

A menudo, este concepto no es bien comprendido por el personal y por el cuerpo de docentes (Hudzik, 2015; Leask, 2013). Algunos estudios empíricos han señalado posibles causas de esta confusión. Incluso quienes participan activamente en las iniciativas de la IdC parecen entender de manera distinta los conceptos de *internacionalización*, *currículo* y *ciudadanía global* (Kirk et al., 2018). Al no brindar tiempo ni espacio para conectar y establecer un consenso a través de sesiones de desarrollo profesional, de iniciativas individuales o en comunidades de práctica, el entendimiento de la internacionalización es, a menudo, limitado, superficial y subjetivo (Brewer y Leask, 2012; Green y Whitsed, 2015). Aunado

a esto, la profundidad en la conceptualización de la IdC y la motivación para participar en iniciativas asociadas se ven influenciadas frecuentemente por culturas disciplinarias preestablecidas. Las conceptualizaciones de la IdC del cuerpo de docentes y del personal reflejan el grado en que se enfrentan a desafíos en sus enfoques, pensamientos y actitudes (Clifford, 2009).

Un cuerpo de investigaciones muestra que tanto los docentes como el personal están abiertos a la participación en la IdC cuando les representa un reto intelectual y es apoyado por una comunidad de práctica (Zou *et al.*, 2019). Las redes universitarias ofrecen oportunidades en ambos aspectos, pero poco se sabe sobre cómo y si es posible que influyan en la comprensión y los enfoques de la IdC. Así pues, la pregunta que guió este estudio fue: ¿Cómo es que la participación del cuerpo de docentes y del personal en una red universitaria influencia la IdC en las instituciones asociadas?

Investigaciones previas han analizado enfoques y experiencias dentro de un departamento o una institución de manera individual, pero ninguna en el contexto de una afiliación de red (Leask, 2013). Los estudios sobre programas transfronterizos de grado y sobre el aprendizaje informal del cuerpo de docentes a través de las redes de aprendizaje, comunidades de práctica o redes de enseñanza en la educación superior fueron útiles para enmarcar este análisis (Pataraiia *et al.*, 2015; Van Waes *et al.*, 2015; Waterval *et al.*, 2015). Dichos trabajos ilustraron qué tan desafiante puede resultar para los académicos aprovechar las redes de aprendizaje y preservar los programas de doble grado, debido a las limitaciones en el número de interacciones entre docentes y personal, por la falta de proximidad física o de tiempo para reunirse, por la cultura de cada departamento, por jerarquías institucionales o simplemente porque es de “difícil acceso al público” (Van Waes *et al.*, 2015, p. 22). Adicionalmente, remarcan obstáculos en la coordinación curricular y diversos intereses por parte de los docentes (Waterval *et al.*, 2015). Sin embargo, revelan que, a través de las interacciones de las redes, el cuerpo académico vive más experiencias en las que se tiene la oportunidad de intercambiar ideas, recursos, conocimiento y mejores prácticas (Pataraiia *et al.*, 2015). Estos estudios también aclaran algunos de los retos sobre el sostenimiento de redes de aprendizaje, a pesar de haber evidencia

de que los académicos pueden actuar como agentes de cambio en las redes, influenciado el aprendizaje de otros y, simultáneamente, profundizando el propio (Pataráia et al., 2015). Los resultados de estas vertientes sugieren que el cuerpo de docentes y el personal podrían beneficiarse de las interacciones en una alianza de red comprometida con la IdC, pero también podrían no obtener beneficios.

Este estudio tiene la hipótesis de que las redes universitarias pueden aumentar la participación del cuerpo de docentes y del personal, profundizar su comprensión de la IdC y de la internacionalización misma, y estimular la innovación a través de la colaboración interinstitucional e intercultural. Al no existir una definición común sobre la participación del cuerpo de docentes y del personal, este estudio adaptó la referente a los estudiantes, la cual se entiende como las “experiencias académicas, sociales y de comportamiento” en las que se participa formal e informalmente y que mejoran su comprensión del trabajo que realizan (IGI Global, s.f.).

La teoría de la fortaleza de los vínculos débiles (SoWT, por sus siglas en inglés) de Granovetter (1973) se usó como fundamento teórico. Ésta describe cómo es que las microinteracciones afectan los patrones de niveles macro, los cuales, a su vez, influenciarán futuras microinteracciones. La SoWT fue útil al momento de analizar la influencia que la participación en las actividades de las redes tenía en la conceptualización de la IdC por parte del cuerpo de docentes y del personal.

## Metodología

Los beneficios de la participación de los docentes y del personal en las actividades de la red universitaria son complejos, difíciles de cuantificar y están basados en percepciones e interacciones humanas, por lo que este estudio tiene un enfoque cualitativo (Creswell, 2013).

Se buscó entender cómo la participación de los docentes y del personal en las actividades de la red influenciaban su entendimiento sobre la IdC. La información fue brindada por los miembros de dos instituciones de las cinco asociadas a una red universitaria europea, lo cual implicó un conocimiento previo de las iniciativas formales para la IdC de cada universidad. Derivado de ello, se hizo la hipótesis de que, al pertenecer a la misma red, se podrían presentar oportunidades únicas para el intercambio

de ideas y la expansión de las conexiones personales en relación a la consolidación de las conceptualizaciones de la IdC.

Aun cuando los investigadores estaban familiarizados con la red y conocían de algunas actividades organizadas para la IdC, el impacto de éstas en cómo el personal y el cuerpo de docentes pensaban acerca de la IdC era desconocido en su mayoría. Se entrevistó a un grupo elegido de individuos de las dos universidades, quienes se esperaba que estuvieran directamente involucrados en la red y que, por lo tanto, fueran capaces de brindar información relevante (Onwuegbuzie y Collins, 2007; Patton, 1990). Adicionalmente, se utilizó el muestreo de bola de nieve. Se invitó a que los participantes sugirieran a otros académicos quienes hubieran estado involucrados en las actividades de la red. La información se recolectó de noviembre de 2019 a febrero de 2020, con entrevistas semiestructuradas de preguntas abiertas.

En estudios en los que se analizan fenómenos similares, los investigadores han argumentado que el grupo de muestreo apropiado es de entre cinco a 25 participantes (Polkinghorne, 1989). Uno de quince permitió una combinación representativa de docentes y de personal académico de ambas universidades. Cada grupo estuvo conformado por cuatro miembros del personal y tres del cuerpo de docentes. Estos últimos representaron a cinco disciplinas académicas diferentes.

Se usaron dos protocolos de entrevistas: el primero, para los docentes, es decir, los encargados de la enseñanza en sus respectivas universidades; el segundo, para el personal, es decir, los coordinadores de las iniciativas o de los programas que apoyan al cuerpo académico. La duración de las entrevistas varió de treinta minutos a dos horas y media, y fueron llevadas a cabo por videoconferencia a través de la plataforma Skype. Adicionalmente, cada entrevista, después de ser transcrita, se envió a los participantes para verificación (Maxwell, 2013). La información se validó a través de una referencia cruzada de las declaraciones de los participantes acerca de la red y sus eventos, y se tomó una medida extra al hacer referencias cruzadas al sitio web de la red para verificar los datos. Las transcripciones de las entrevistas fueron codificadas, lo que permitió una exploración a profundidad del fenómeno (Strauss y Corbin, 1998). Los códigos se desarrollaron en dos partes. En la primera ronda,

para los participantes y para cada universidad, fueron realizados con código abierto, y luego categorizados en temas más amplios. Después del proceso de codificación, se analizó a cada universidad de forma individual y, posteriormente, en un análisis comparativo. La segunda ronda, la codificación axial, permitió una comparación cruzada de información para perfeccionar las categorías y descubrir los temas compartidos (Strauss y Corbin, 1998).

Ya que el estudio se enfoca en las experiencias del cuerpo de docentes y del personal de dos de las cinco universidades en la red trabajando en áreas de especialidad, era importante proteger el anonimato de los participantes, la afiliación a sus universidades y a la red. Por lo tanto, se mantuvo la confidencialidad a través de un sistema de código. Se cifró a los participantes como miembros de "Institución A" o "Institución B", como personal académico (AS) o personal de docencia (TS), y se les asignó un número (1-15). Para los propósitos de este estudio, los miembros del TS eran aquellos cuya responsabilidad principal era la de enseñar, y los del AS, quienes se encargan de apoyar las actividades de enseñanza y aprendizaje.

## **Resultados y discusión**

En este estudio se exploró cómo la participación en las actividades de una red influencia la conceptualización de la IdC por parte de los docentes y del personal académico, analizando tanto la naturaleza como la influencia de la participación. El resultado primario fue que incluso la participación periférica puede tener un impacto en dichas conceptualizaciones y enfoques. La red contextualiza la IdC. El cuerpo de docentes y el personal valorizaron las oportunidades para compartir y de las cuales aprender gracias a los eventos de la red, y esto llevó a menudo a una examinación crítica de sus prácticas. Estos resultados se presentan a continuación.

### **Diferentes niveles y tipos de participación**

Se identificaron tres niveles y tipos de participación: activa, periférica y otra. Todas fueron importantes.

**Tabla 18.1.** Categorización de la participación de los docentes y del personal académico

Tipo de compromiso	Número de participantes	Participación a lo largo de diez años
Activo	3	Regular: Encargado de eventos o responsabilidades específicas internas de la red
Periférico	7	Participó en tres o menos ocasiones
Otro	4	Imposible de cuantificar

Fuente: Elaboración propia.

De los catorce participantes, diez fueron capaces de cuantificar su compromiso con la red a través de su participación en diversos eventos y actividades. Cuatro no pudieron cuantificar su nivel de compromiso. Dos de los tres individuos con un compromiso activo habían tenido responsabilidades de liderazgo dentro de la red. Los participantes periféricos colaboraron en un rango de actividades diseñadas para atraer asistentes a los eventos sobre temas relevantes y específicos para la red. Por ejemplo, docentes y personal en particular de diferentes instituciones eran invitados a veces para compartir su experiencia en los eventos de la red con respecto a un tema específico; en otras ocasiones, eran convocados o nominados por individuos o por unidades dentro de sus instituciones tales como el Centro de Enseñanza y Aprendizaje. Muchos estaban involucrados en proyectos o programas específicos relacionados a la IdC en sus instituciones o en la misma red. Los cuatro participantes dentro de la categoría "Otra" fueron incapaces de cuantificar o asignar un número a qué tanto la red ha influenciado su comprensión sobre la internacionalización. Para algunos entrevistados, esto se debe a que ciertos eventos fueron mucho más significativos que otros, volviendo difícil la asignación de un número. Uno de ellos se colocó a sí mismo en esta categoría debido a que su trabajo es completamente dependiente de los socios de la red. Esto remarca qué tan no lineal y dinámico puede llegar a ser el impacto de la red.

También se encontró que, ya que los eventos de la red no se limitaban a la participación de los involucrados activamente en un proyecto específico, existían muchas oportunidades para los docentes y el personal para



que, ocasional o episódicamente, participaran en eventos relevantes a su trabajo u otros intereses (personales o profesionales). El hecho de que 11 de los 14 participantes de este estudio hayan colaborado en menos de tres ocasiones sugiere, aunque no demuestra, una rotación dinámica y una representación cambiante por parte del personal, cuerpo de docentes y representación de las diferentes disciplinas. Este resultado es consistente con estudios previos en los cuales se ha encontrado que los académicos ingresan a una red cuando lo requieren y que muy a menudo dejan de hacerlo cuando sus necesidades han sido satisfechas (Smitha y Bath, 2003).

Los académicos han enfatizado la importancia de atraer y expandir la participación periférica, ya que es la clave para construir “relaciones persona a persona”, un factor para el éxito de la red (de Wit, 2004, p. 40). Además, al tener un flujo cambiante de participantes en los eventos de la red permite a diversas audiencias abarcar posiciones, disciplinas, instituciones y niveles de experiencias diversas. Un participante de este estudio reflexionó en cómo este enfoque inclusivo ha facilitado conversaciones de aprendizaje enriquecidas que, de otra manera, no habrían sido posibles.

Algunas veces había rectores trabajando junto con nuevos docentes quienes recién habían concluido su tesis de maestría y que se convirtieron en coordinadores de un programa de estudio para un... programa de humanidades... Tenemos diferentes perspectivas y experiencias, y aun así tanto por aprender de los demás. (Institución B, AS, 1).

En general, los entrevistados encontraron que la participación de los docentes y del personal de instituciones asociadas con un conocimiento similar es una fuente de aprendizaje profesional que también expande las redes.

### **Relevante para aquellos quienes no tienen una prioridad en las iniciativas de sus instituciones**

Un segundo descubrimiento fue que las conversaciones horizontales en marcha facilitadas por la red (evidencia de que no hay un acercamiento unidireccional) propiciaron que los docentes contextualizaran y “aprendieran el lenguaje” de la internacionalización (Institución A, AS/TS, 3).

Esto ayudó para volver a la internacionalización algo más tangible para los participantes periféricos, como los coordinadores de investigación y los docentes de medio tiempo, por ejemplo, quienes no serían el objetivo típico de las iniciativas institucionales.

Participar con otros docentes y personal a través de los eventos de la red también fue importante para aquellos quienes sentían no tener el espacio para expresarse en sus propias instituciones. Con ese fin, encontraron útiles los eventos de la red para validar y cuestionar sus conceptualizaciones personales e institucionales, así como los acercamientos a la IdC, sin importar su experiencia o sus conocimientos. Estos resultados sugieren que las instituciones son capaces de utilizar las redes estratégicamente para “conectar, educar e involucrar intencionalmente” (Childress, 2010, p. 20). Al apoyar de manera activa la participación de un amplio número de docentes y personal universitario en una red internacional se pueden promover, por ejemplo, las estrategias de internacionalización de la universidad. Los académicos han notado la necesidad de un grupo informado que tenga un amplio poder para superar riesgos de resistencia institucional, departamental o individual al trabajo de internacionalización (Childress, 2010).

De acuerdo con los resultados del estudio de Poole *et al.* (2019) sobre el aprendizaje profesional informal dentro de una institución, los docentes no suelen buscar conversaciones con individuos de diferentes departamentos que lleguen a desafiar sus prácticas o ideas, sino que las buscan con quienes compartan valores y acercamientos pedagógicos similares, así como con quienes se tengan “vínculos fuertes” (Granovetter, 1973). Por el contrario, nuestro estudio encontró que, a través de los eventos de la red, las discusiones iban más allá de la validación de las prácticas y las creencias, lo cual llevaba a nuevos reconocimientos, ideas y relaciones. Dos participantes de la institución A describieron bien esta experiencia:

... se intercambian conocimientos y experiencias, lo usas como una especie de espejo para confirmar que lo que estás haciendo tiene sentido a los ojos de otros expertos, y luego, en algunas ocasiones, lo usas para ser desafiado porque te sientes seguro y confías en esas personas, ya que confías en su experiencia. (AS, 15).

Solemos pensar dentro de nuestro propio jardín, digamos, y es bueno conocer los jardines de alguien más para ver cómo podrías o no podrías plantar ese árbol, o cómo podrías o no enfrentar un cierto tema o problema. (TS, 10).

Varios participantes mencionaron que los beneficios que surgen de las universidades asociadas en una red comparten un contexto cultural similar. El éxito de estos grupos puede deberse a la familiaridad entre las instituciones, lo que contribuye a un sentimiento de confort y de confianza al momento de compartir ideas. Tal como el participante 4 (Institución B, AS) explicó: “Ellos saben dónde está la universidad... literalmente no necesitamos ninguna presentación. Eso no significa que no charlemos, pero es bueno porque se entiende que hay una confianza creada debido a esta red”. El participante 15 estuvo de acuerdo con esta declaración: “... estás probando ideas en un ambiente relativamente seguro con colegas de universidades con quienes estas familiarizado... y aprendiendo al mismo tiempo” (Institución A, AS, 15).

Esta confianza implícita les permitió compartir experiencias culturales y examinar y reevaluar las prácticas pedagógicas y las políticas en cuanto a una amplia gama de temas que conciernen a la internacionalización afuera de sus instituciones, comprendiendo el contexto en el que trabajan.

### **Maneras alternativas del conocer y del saber**

Las interacciones más significativas para todos los participantes fueron aquellas que desafiaban sus actitudes y sus enfoques. La IdC es “una manera de pensar sobre el mapa curricular y la enseñanza y el aprendizaje, en vez de un número prescrito de prácticas” (Whitsed y Green, 2015, p. 4). Esto crea una reflexión crítica como parte importante del proceso. Los temas de los eventos estaban relacionados intencionalmente a la cultura y a la educación, tal como la comunicación intercultural, el currículo oculto, el aprendizaje del estudiante y asuntos de compromiso ético. Dichos tópicos permitieron los intercambios de experiencias y de enfoques entre el amplio número de los involucrados. Algunos encontraron que estas conversaciones brindaban validación: “Es bueno conocer que algunas reglas que hemos establecido, y que antes no se hacía, han funcionado muy bien” (Institución A, TS, 10).

Otros mencionaron que los eventos de la red les han ayudado a darle sentido a sus actitudes y reacciones a las interacciones interculturales en su vida profesional: "... cuando tienes proyectos de enseñanza o de investigación, experimentas diferencias culturales. Todo es fácil al principio, pero en el momento en el que el conflicto ocurre, es más difícil hablar con las otras partes sobre los trasfondos de diferencia cultural" (Institución B, TS/AS, 3). Como solución, el participante 8 comentó sobre la utilidad de discutir las formas en que otros habían respondido a estos escenarios de dificultad usando casos de estudio: "... por los medios del caso de estudio automáticamente se habla de lo que es difícil, cómo puedo solucionarlo, por qué respondí de una manera negativa... y... diferentes maneras en las que puedo responder" (Institución B, AS, 8). Éstas y otras actividades que requieren la compartición de paradigmas y retos culturales, o escuchar a la gente describir sus experiencias interculturales, ayudaron a que los docentes y el personal fueran capaces de darse cuenta cómo su trabajo (incluyendo cómo enseñan y lo que imparten) reflejaba sus propias creencias.

La participación en la red de los docentes y personal puede contribuir a su propia internacionalización académica (Sanderson, 2008). Esto tiene implicaciones más allá del aprendizaje de los participantes mismos, porque es muy posible que llegue a influir la manera en que se acercan al diseño curricular y a la enseñanza: al tiempo que exploraban sus propias identidades, fueron conscientes de cómo lo que enseñan refleja sus percepciones interculturales, competencias y paradigmas. Un miembro del personal que ha ayudado en la gestión de algunos eventos de la red recordó cuando los docentes y el personal reconocieron el poder del mapa curricular oculto:<sup>1</sup> "... se dieron cuenta de lo que en verdad significaba para los estudiantes" (Institución B, AS, 1). Uno de los participantes periféricos explicó el impacto en su aprendizaje: "La internacionalización es una cuestión que crea relaciones de diferentes maneras... no es sólo una

---

1 El mapa curricular oculto hace referencia a los mensajes implícitos y subconscientes que los docentes inculcan, los cuales representan expectativas no mencionadas, valores y paradigmas de conocimiento que enmarcan el aprendizaje del estudiante. Estos mensajes ocultos se transfieren a través de elecciones de libros de textos, paradigmas disciplinarios, actitudes y comportamientos, y tienen el potencial de replicar y reforzar las jerarquías de autoridad (Leask, 2015; Margolis, 2001).

palabra para mí” (Institución B, TS/RS, 3). Estos testimonios remarcan los fundamentos personales de la internacionalización en el mapa curricular, confirmando la visión de que es mucho más que una lista de control o un número de actividades prescritas.

El hecho de que la participación en las actividades de la red lleve a una comprensión más profunda de la internacionalización a nivel personal es significativo de otras maneras también. Un número de estudios previos ha encontrado que las actitudes del personal pueden ser “un inhibidor potencial de iniciativas para la IdC” y que las culturas disciplinarias limitan la participación y las conceptualizaciones (Kirk *et al.*, 2018; Paull, 2015; Whitsed y Green, 2015, p. 10). Paradójicamente, las actividades enfocadas en actitudes, prácticas y experiencias individuales estimularon conceptualizaciones más maduras sobre la IdC a partir de los valores y de la identidad que impulsaron a ir más allá de las concepciones disciplinarias dominantes de la IdC y de los programas de movilidad, hacia una fusión de contenido “internacional” a través de, por ejemplo, estudios de caso (Whitsed y Green, 2015; Killick, 2017).

### **Trabajando en el “tercer espacio”**

Tal vez porque los participantes activos estaban trabajando extensivamente con algunos colegas de las instituciones asociadas, reflexionaron en sus entrevistas sobre el proceso de aprender a cómo trabajar mejor en equipo, a pesar de las diferencias culturales en cuanto a contextos y entendimientos. Aseguraron que trabajar interculturalmente y “en diversos contextos” exige habilidades y capacidades adicionales (Killick, 2017, p. 33). Carroll (2015) hace referencia a esto como “trabajar en el tercer espacio”, en el que los docentes y el personal están familiarizados con las diferencias en el comportamiento y en las expectativas de laborar en un nuevo entorno, y eventualmente crean un “espacio” nuevo y adaptado. En este tercer espacio, los individuos reflexionan sobre las expectativas y experiencias previas, y negocian con las normas del nuevo entorno. Uno de los participantes activamente comprometido (Institución B, AS, 1) observó:

... cuando hablo acerca de un taller, es algo completamente diferente a lo [que esto es] para mis colegas de la [Institución 3] o de la [Institución 1]. Si realmente se quiere trabajar juntos... primero se tiene que entender lo que realmente se quiere lograr... y que es algo que necesitamos descubrir durante los primeros tres o cuatro años del proyecto en equipo.

Las actividades de la red proveen un tercer espacio para los docentes y el personal académico, quienes, a su vez, deben crear un tercer espacio para los estudiantes. A través de las actividades, los participantes reconocieron que su manera no es la única en la que se deben hacer las cosas, lo que Hudzik (2015) afirma que, al final, lleva a una mejor adaptabilidad a los entornos de cambio. Las aulas de clases de las universidades son entornos de cambio, los cuales requieren flexibilidad en la manera en que la gente pueda trabajar y aprender en conjunto.

### **La evolución de la red requiere tiempo y visibilidad**

A pesar de que la red los estimuló a tomar acción en momentos específicos y, en algunas ocasiones, de manera inmediata, los participantes también observaron la naturaleza tardía y a menudo coincidente del aprendizaje. En una instancia, uno de ellos recordó la brecha entre la asistencia a un evento de la red con un docente y un momento posterior, años después, al mismo docente buscando activamente ayuda para un proyecto:

... tuvimos buenas pláticas cuando asistimos al taller y... cuando volvimos... seguimos hablando de ello por casi dos años y medio..., y durante el verano pasado me dijo: "Tal vez la digitalización sea una buena oportunidad para mí". (Institución B, AS, 8).

Esta experiencia recalca las necesidades dinámicas de los docentes y cómo los efectos de las interacciones de la red se manifiestan con el paso del tiempo (de Wit, 2004). Esto también resalta la importancia de establecer conexiones en los eventos para que los expertos de la propia institución, así como a lo largo de las instituciones asociadas, sean más visibles. Tal como un participante mencionó:

No puedes señalar necesariamente cuando las personas están en desarrollo o cuando se encuentran en proceso de un cambio. ... Podría ser que asistas a un taller y en ese momento pienses, bueno, de qué trata todo esto, porque no es el momento apropiado de tu progreso. Años después puedes darte cuenta... que el taller era, de hecho, bastante valioso. (Institución A, AS, 15).

Las investigaciones como ésta enfatizan el valor de extender las conversaciones a una comunidad más heterogénea, unida en un entorno familiar y compartido para fomentar las relaciones que, en su momento, estimularán la reflexión, nuevas ideas y los acercamientos críticos a la IdC. Esto debe darse en un entorno de cambio constante porque estimula el pensamiento profundo sobre las posibilidades más allá de ideas y enfoques dados por hecho.

Adicionalmente, como se nota en el material documental que habla de la internacionalización, crear una comunidad capaz de interpretar y contextualizar el fenómeno dinámico de la internacionalización es una tarea a la que, a menudo, no se le brindan los recursos necesarios (Childress, 2010). No obstante, como se evidenció en este estudio, los eventos de las redes pueden estimular y proveer un espacio para conversaciones continuas, las cuales pueden crear una comunidad más informada y proveer estabilidad y continuidad para las iniciativas adecuadas o las menos apoyadas. Un entendimiento crítico de la internacionalización, de su complejidad y de sus cimientos personales y disciplinarios, brinda al cuerpo de docentes y al personal bases sólidas para construir un mapa curricular internacionalizado apropiado para el contexto en el que laboran.

## **Conclusión**

Este estudio analizó la participación del cuerpo de docentes y del personal encargado de la gestión de la internacionalización de dos de las cinco universidades asociadas a una red, y encontró que ésta contribuyó de manera significativa a profundizar el entendimiento de la IdC a corto y largo plazo. Los resultados ilustran cómo las interacciones ayudaron a la expansión de redes profesionales para docentes y personal, desarrollaron una mejor adaptabilidad y reflexión y facilitaron el reconocimiento de la experiencia de los individuos dentro de la red, lo cual beneficia de

formas inesperadas, en el largo y corto plazo, a la universidad, a los estudiantes y a los involucrados directa e indirectamente.

La investigación se limitó al impacto de una sola red internacional en los participantes de dos de sus instituciones asociadas. Un estudio futuro que explore dicho efecto en más instituciones de ésta y otras redes internacionales será de valor para capturar una gama más amplia de experiencias por parte del personal. Este análisis no esperaba responder si es que la red tiene la capacidad de mantener por un largo periodo a los docentes y al personal, o independientemente de las iniciativas de sus instituciones; no obstante, éstos podrían ser temas para futuros trabajos.

Ésta se suma a un creciente número de investigaciones acerca de la educación superior y, en particular, sobre la IdC. Sin embargo, hasta este momento, aquellas que hacen referencia a la IdC y a las redes universitarias habían estado desconectadas, a pesar de que el material documental indica una prioridad ascendente de esta relación para los prospectos de internacionalización de las universidades. En este sentido, es pertinente examinar cómo —o si es que— éstas se benefician la una a la otra, al aprendizaje de los estudiantes y al cuerpo de docentes y personal trabajando en estos espacios.

Los resultados de este trabajo son relevantes para los líderes y administrativos universitarios, quienes trabajan en centros de enseñanza y aprendizaje, y desarrolladores académicos, ya que indican que los docentes y el personal se benefician en diferentes aspectos cuando participan en actividades de la red. En este sentido, la SoWT de Granovetter (1973) sugiere que las actividades de la red pueden tener una influencia significativa aun en aquellos que no hayan sido parte de ellas en su totalidad, debido al impacto de las microinteracciones de sus colegas participantes. Al momento del estudio, ambas instituciones tenían sus propias iniciativas para la IdC, y el personal académico a cargo de ellas fue capaz de usar estos eventos como una plataforma para estimular nuevas conversaciones alrededor de la internacionalización con una audiencia más grande y así actualizar las ideas discutidas con los colegas de otras universidades.

Este trabajo implica beneficios para el personal académico y para los líderes universitarios que buscan adoptar la IdC en sus instituciones, quienes podrán aprovechar estratégicamente las redes externas como



plataformas para el aprendizaje profesional, el cual les ayudará a cumplir con su estrategia institucional para la IdC, así como en otras áreas. Adicionalmente, los hallazgos de este estudio apuntan a un abanico de experiencias más amplio que contribuya al aprendizaje de los docentes y del personal, algunos de los cuales no podrán ser logrados a través de experiencias aisladas dentro de un departamento o incluso una institución. Por ello, es necesario que los líderes institucionales reconozcan el valor añadido de los compromisos de una red con relación a la enseñanza y al aprendizaje, y que las universidades consideren recursos adicionales a los coordinadores de la red local para apoyar eventos interinstitucionales, específicamente aquellos que sean de utilidad y de interés para docentes, personal y estudiantes.

En el contexto actual en el que las universidades se encuentran bajo la presión de ser innovadoras en cuando a la enseñanza, el aprendizaje y la internacionalización, y para responder ágilmente a los cambios en los contextos locales y globales, las sinergias internacionales a través del intercambio de ideas requieren una comunicación intercultural y un respeto para los diversos paradigmas de conocimiento. Las discusiones recientes entre los líderes universitarios en Europa apuntan a una incertidumbre general de presupuestos nacionales y, en algunos casos, supranacionales, así como un decremento en las inscripciones internacionales (Mitchell, 2020a, 2020b). En este panorama de tensión e inestabilidad, será crucial que las universidades encuentren maneras para mantener las intenciones de colaboración internacional, expandir las plataformas para el aprendizaje profesional y adaptar el mapa curricular y la enseñanza a los entornos virtuales.

Los descubrimientos de este estudio subrayan las ventajas de las redes universitarias que han sido ignoradas y las maneras en que pueden ser usadas deliberadamente para expandir las oportunidades para el aprendizaje profesional de formas que no le son disponibles a una sola institución o a través de métodos más tradicionales, como conferencias o talleres.

A manera que mediamos el impacto de la pandemia por la COVID-19, la necesidad de las universidades por la IdC es ahora más urgente que nunca. Éstas deberán encontrar formas innovadoras para comprometer a docentes, personal y estudiantes con la internacionalización, para que se

relacionen con compañeros internacionales, para desarrollar y mantener colaboraciones académicas y para brindar experiencias de aprendizaje internacional e intercultural para todos. Este estudio encontró que las redes universitarias internacionales pueden aportar una plataforma única para el desarrollo de habilidades socioculturales y educativas y del intercambio de conocimiento necesario para apoyar la IdC.

## Referencias

- Beerens, E. (2018). International Consortia of Higher Education Institutions. En: P. Teixeira y J. Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1>
- Brewer, E. y Leask, B. (2012). Internationalisation of the curriculum. En: D.K. Deardorff, H.D. Wit y J.D Heyl, *The SAGE handbook of international higher education*. SAGE.
- Carroll, J. (2015). *Tools for teaching in an educationally mobile world*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315765433-14>
- Childress, L.K. (2010). *The twenty-first century university: developing faculty engagement in internationalisation*. Peter Lang.
- Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133-143. doi:10.1080/13601440902970122
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches (3rd ed.)*. SAGE.
- de Wit, J. (2004). Academic alliances and networks: a new internationalisation strategy in response to the globalisation of our societies. En: D. Teather (Ed.), *Consortia: international networking alliances of universities*. Melbourne University Press.
- de Wit, J., Callan, H. (1995). Internationalisation of higher education in Europe. En: H. de Wit y European Association of International Education, *Strategies for internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, pp. 67-94. European Association for International Education.
- de Wit, H. y Leask, B. (2015). Foreword. En: W. Green y C. Whitsed (Eds.), *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines: reflective narrative accounts from business, education and health*, pp. ix-xvi. Sense Publishers.
- Fumasoli, T. y Huisman, J. (2013). Strategic agency and system diversity: conceptualizing institutional positioning in higher education. *Minerva*, 51(2), 155-169.
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://doi.org/10.1086/225469>

- Green, W. y Whitsed, C. (Eds.) (2015). *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines: reflective narrative accounts from business, education and health*. Sense Publishers.
- Hudzik, J.K. (2015). Integrating institutional policies and leadership for 21st century internationalisation. *International Higher Education*, (83), 5-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9075>
- Hunter, F. y de Wit, H. (2016). The European landscape: A shifting perspective. En: *Internationalisation of Higher Education, a Handbook*, pp. 49-68. DUZ, IAU, issue 2.
- Hunter, F. y Sparnon, N. (2018). Warp and weft: weaving internationalisation into institutional life. En: D. Proctor y L. Rumbley (Eds.), *The future agenda for internationalisation in higher education: Next generation insights into research, policy and practice*. Routledge.
- IGI Global. (s.f.). *What is academic engagement and retention?* <https://www.igi-global.com/dictionary/academic-engagement-and-retention/63553>
- Killick, D. (2017). Global graduates. En: *Internationalisation and diversity in higher education : implications for teaching, learning and assessment*, pp. 56-86. Palgrave.
- Kirk, S.H., Newstead, C., Gann, R. y Rounsaville, C. (2018). Empowerment and ownership in effective internationalisation of the higher education curriculum. *Higher Education*, 76(6), 989-1005. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0246-1>
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines —Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103-118. <https://doi.org/10.1177/1028315312475090>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. Routledge.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*, 3rd ed. Sage.
- Middlehurst, R. (2015). Perspectives on global university networks. *International Higher Education*, (81), 4-5. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.81.8727>
- Mitchell, N. (2020a). 40% of students changing study abroad plans, says survey. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200414082756282>

- Mitchell, N. (2020b). European HE systems predict post-covid funding squeeze. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200924162420561>
- OECD. (2021). *International student mobility (indicator)*. doi:10.1787/4bc-f6fc3-en
- O'Malley, B. (2019). Second pilot on European Universities' alliances launched. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2019062708524036>
- Onwuegbuzie, A. y Collins, K. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Paull, M. (2015). Yes! That means get out of your seat. En: W. Green y C. Whitsed (Eds.), *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines : reflective narrative accounts from business, education and health*. Sense Publishers.
- Pataraiá, N., Margaryan, A., Falconer, I., Littlejohn, A. y Falconer, J. (2015). Discovering academics' key learning connections. *Journal of Workplace Learning*, 26(1), 56-72. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2013-0012>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, 2nd ed. SAGE.
- Polkinghorne, D. (1989). Phenomenological research methods. En: R. Valle y S. Halling (Eds.), *Existential phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience*, pp. 41- 60. Plenum. doi:10.1007/978-1-4615-6989-3\_3
- Poole, G., Iqbal, I. y Verwood, R. (2019). Small significant networks as birds of a feather. *International Journal for Academic Development*, 24(1), 61-72.
- Sanderson, G. (2008). A foundation for the internationalisation of the academic self. *Journal of Studies in International Education*, 12(3), 276-307. <https://doi.org/10.1177/1028315307299420>
- Smitha, C. y Bath, D. (2003). Evaluation of a networked staff development strategy for departmental tutor trainers: benefits, limitations and future directions. *International Journal for Academic Development*, 8(1-2), 145-158. doi:10.1080/1360144042000278017
- Strauss, A.L. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*, 2nd ed. SAGE.

- Tadaki, M. y Tremewan, C. (2013). Reimagining internationalisation in higher education: international consortia as a transformative space? *Studies in Higher Education*, 28(3), 367-387.
- Van Waes, S., Van den Bossche, P., Moolenaar, N.M., Stes, A. y Van Petegem, P. et al. (2015). Uncovering changes in university teachers' professional networks during an instructional development program. *Studies in Educational Evaluation*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.003>
- Waterval, D.G.J, Frambach, J.M., Driessen, E.W. y Scherpbier, A.J.J.A. (2015). Copy but not paste. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 65-85. <https://doi.org/10.1177/1028315314533608>
- Zou, T.X.P., Chu, B.C.B., Law, L.Y.N., Lin, V., Ko, T., Yu, M. y Mok, P.Y.C. (2019). University teachers' conceptions of internationalisation of the curriculum: a phenomenographic study. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00461-w>

# 19. La internacionalización del currículo con apoyo de asociaciones estratégicas\*

---

Armida de la Garza  
Cliona Maher

## Resumen

La internacionalización del currículo a través de un socio estratégico tiene ventajas distintivas: implica la puesta en común de recursos, tanto financieros como humanos, para alcanzar objetivos comunes al aprovechar las fortalezas y sacar el máximo partido de la complementariedad, de modo que la asociación se convierte en algo más que la suma de sus partes. Al mismo tiempo, proporciona herramientas de evaluación comparativa, que se encuentran en el socio. También puede proveer una base sólida para descolonizar el currículo y promover un diálogo Sur-Norte. Como se pone de manifiesto en el presente artículo, las instituciones de educación superior de Latinoamérica se han enfrentado durante mucho tiempo a crisis y desafíos que las instituciones europeas también están empezando a afrontar, como tener que integrar a los estudiantes refugiados/desplazados o hacer frente a la reducción de los presupuestos, dando prioridad a la colaboración en línea y al intercambio virtual. Queda mucho margen para aprender unos de otros a la hora de internacionalizar el currículo de manera conjunta. Para forjar cooperación académica birregional se requiere desarrollar colaboración ética y sustancial entre los socios, con agendas compartidas que coincidan con las prioridades de las regiones.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ■ sociedades estratégicas ■ interdisciplinariedad ■ cooperación Sur-Norte ■ descolonización del currículo ■ internacionalización cruzada.

\* Texto original en inglés traducido al español.

## Abstract

*Internationalisation of the curriculum through strategic partnership has distinctive advantages: it involves the pooling of resources, both financial and human, to achieve common goals, drawing on strengths and making the most of complementarity, so that the partnership becomes significantly more than the sum of its parts. It simultaneously provides solid benchmarking tools, found in the partner. It can bring a sound basis for decolonising the curriculum and promoting a South-North dialogue. As this article makes clear, Latin American higher education institutions have for a long time faced crises and challenges that European institutions are now beginning to face too, such as having to integrate refugee/displaced students, or dealing with reduced budgets by prioritising online collaboration and virtual exchange. There is plenty of scope to learn from each other when internationalising the curriculum in tandem. Building bi-regional academic cooperation involves the development of meaningful and ethical engagement between partners with shared agendas that coincide on bi-regional priorities.*

**Keywords:** *internationalisation of the curriculum* ■ *strategic partnerships* ■ *interdisciplinarity* ■ *South-North collaboration* ■ *decolonisation of the curriculum* ■ *crossed internationalisation.*

## Antecedentes

Tradicionalmente, las instituciones de educación superior (IES) recurren a las asociaciones para los esfuerzos de internacionalización, tales como: la promoción de la movilidad de los estudiantes y del personal a través de intercambios y programas conjuntos; la investigación, incluida la supervisión conjunta y los proyectos o la organización de conferencias; asociaciones para mejorar la reputación y la construcción de la marca. Estas últimas implican esfuerzos conjuntos de recaudación de fondos o campañas de relaciones públicas y de divulgación. Sin embargo, existen diferentes tipos. Mientras que algunas son lo que podría denominarse *asociaciones rutinarias* (de alcance transaccional, instrumentales, centradas y orientadas al producto), las *asociaciones estratégicas*, en contraste, son expansivas, de constate crecimiento y orientadas a las relaciones (Buck Sutton, 2012). Los recursos se combinan en lugar de intercambiarse. Tienen el



potencial de ser transformadoras. Lo que las distingue sobre todo es que los socios aprovechan sus fortalezas para lograr una colaboración en la que el todo es más que la suma de sus partes.

Una asociación estratégica es una alianza formal entre dos o más instituciones de educación superior desarrollada a través de un proceso intencional por el que los socios **comparten recursos y aprovechan las fortalezas complementarias** para lograr objetivos comunes definidos. Una cooperación estratégica está **ligada a las metas y objetivos estratégicos** de una unidad académica, una facultad o la universidad en su conjunto. Indica un compromiso multidimensional entre las instituciones involucradas e implica el emprendimiento conjunto de una amplia gama de actividades con el objetivo de que las partes se beneficien de manera mutua. (Encuesta del Institute of International Education/FUB, énfasis nuestro).

La iniciativa descrita en el presente capítulo busca aprovechar la asociación estratégica alcanzada entre el University College Cork (Universidad Nacional de Irlanda en Cork, UCC) y la Universidad Veracruzana (UV), en México, para llevar a cabo una internacionalización del currículo (IdC) cruzada en ambas instituciones. De esta forma, tenemos el objetivo de corregir la práctica actual que privilegia “una forma de conocimiento que se origina en el Norte y que fluye hacia el Sur”, ya que “es importante que los flujos de conocimiento sean multidireccionales. Es necesario descolonizar la generación y la difusión del conocimiento” (Aw, 2017, p. XXI). De hecho, basar nuestros esfuerzos de IdC en esta asociación estratégica fue esencial porque “las voces emergentes de aquellos países que antes se consideraban periféricos serán clave para la futura forma y relevancia global de la educación superior” (Egron-Polak y Marmolejo, 2017, p. 1). Asimismo, lo consideramos importante porque, al comparar y contrastar nuestras diferentes prioridades institucionales, culturales y contextuales y los enfoques de la IdC, el resultado sería más fructífero al ir más allá de la simple inclusión de ejemplos internacionales, lo que lleva a “pluralizar la base epistemológica del conocimiento, que nos puede ayudar a desarrollar nuevos entendimientos” (Ryan, 2015, p. 57).

Nuestro enfoque de asociación estratégica para la IdC está basado en las metas y los objetivos, las políticas y las iniciativas institucionales y

nacionales para la internacionalización en la educación superior, lo que le proporciona más bases y, por lo tanto, hace más probable su éxito. Por ejemplo, una de las prioridades de la Estrategia de Educación Internacional para Irlanda es “desarrollar instituciones de educación superior con orientación internacional y competitivas a nivel mundial por medio de la investigación de la internacionalización del currículo”, lo que se destaca como “crucial” (Ireland, 2016, p. 33). El documento define la IdC como “planes de estudios con una orientación internacional en su contenido, destinados a preparar a los estudiantes para desempeñarse de manera profesional y social en un contexto internacional y multicultural”, y la reconoce como “un componente crítico de la estrategia internacional de cualquier universidad” (p. 33). Por otra parte, la política más reciente de la educación superior en México sobre la internacionalización destaca la solidaridad en la IdC, según la cual las IES más desarrolladas tomarían bajo su tutela a las más pequeñas, menos equipadas y menos experimentadas, para compartir las mejores prácticas y conocimientos, y crear capacidades.

A nivel institucional, una de las metas de la estrategia académica de la UCC (2020) es “crear valor para nuestra comunidad mediante ... una capacidad de compromiso informado y creativo en cuestiones locales y globales” (p. 3). El diálogo sobre lo global/local se vería facilitado por un enfoque concertado de la IdC con la UV. La UV aspira a incorporar la multiculturalidad e interculturalidad en las actividades centrales para promover la cooperación interna y externa, así como la movilidad y el intercambio académicos, para fortalecer los programas educativos, los procesos y la capacidad de generación y aplicación del conocimiento. En general, “ha habido una serie de cambios políticos recientes que han puesto de manifiesto la necesidad de trabajar en asociación en la forma en que aprendemos e innovamos” (Pitchford, 2020, p. 33). Pitchford cita como una de las razones de trabajar en asociación la necesidad de abordar desafíos sociales tales como la seguridad alimentaria, el cambio climático o la salud pública, entre otros. Los cambios en políticas se dan tanto en la UCC como en la UV, y pensamos que nuestra asociación estratégica resultaría especialmente útil debido a que dichos desafíos son de alcance mundial y deben tomarse en consideración al momento de internacionalizar el currículo.

En resumen, se buscó aprovechar el importante compromiso que supone una asociación estratégica, así como hacer uso de la capacidad de innovación que permitía el flujo multidireccional de conocimiento de esta asociación en particular, para internacionalizar de forma cruzada el currículo en las dos instituciones. El supuesto subyacente era que, al tomar en cuenta las necesidades y prioridades del socio estratégico, el proceso requerido y el esfuerzo necesario para internacionalizar el currículo no sólo se compartirían, sino que se enriquecerían al hacerlo de manera simultánea y basarse en las motivaciones y recursos de cada uno, lo que facilitaría el esfuerzo, a la vez que añadiría profundidad y sentido al proceso.

Debemos añadir que el contexto específico de nuestra asociación nos ayudó en gran medida a enfrentarnos a los numerosos desafíos que inevitablemente surgen al momento de coordinar este tipo de iniciativas entre instituciones: las barreras lingüísticas, los problemas de confianza, la inercia institucional y la escasa participación, por nombrar algunos. En primer lugar estaban los aspectos personales. Las autoras estuvieron directamente involucradas en la coordinación de este esfuerzo y ya tenían experiencia de colaboración previa realizando investigación conjunta. Ambas son hablantes nativas o casi nativas de español e inglés, y ambas contaban al menos ocho años de experiencia de trabajo tanto en México como en Irlanda. Antes de incorporarse al ucc, una de nosotras (Cliona Maher) había trabajado para la uv en la Dirección General de Relaciones Internacionales. La otra (Armida de la Garza) es académica y también tenía, en el momento en que se llevó a cabo la iniciativa, una función como directora de Estrategia Internacional para el College of Arts, Celtic Studies and Social Science (Facultad de Artes, Estudios Celtas y Ciencias Sociales) de la ucc. Todos estos factores contribuyeron en gran medida a facilitar la iniciativa. En segundo lugar estaban los aspectos institucionales. El presente trabajo se inició en un momento en que la ucc estaba trazando su estrategia académica para el periodo 2018-2022, y en el que la uv estaba diseñando nuevos currículos en materia de internacionalización para hacer frente a una necesidad percibida en el mercado, lo que nos permitió inscribir el proyecto como parte de los nuevos emprendimientos de ambas instituciones. En tercer lugar, el proyecto podía ofrecer beneficios tangibles a los participantes en forma de certificados de desarrollo

profesional continuo (DPC) y oportunidades de hacer contactos, como explicamos más adelante, lo cual facilitó el proceso de aceptación.

## Metodología

### **Paso 1. Determinación de las áreas en las que la asociación estratégica podría mejorar la IdC para ambas instituciones y aportar un valor agregado**

La IdC puede entenderse de diferentes maneras. Una definición que a menudo se cita es la de Betty Leask (2015): “[La IdC es] la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales o globales en el contenido del currículo, así como en los resultados del aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudio” (p. 9). Además del currículo formal de cualquier programa, también se toman en cuenta el currículo oculto y el currículo informal,<sup>1</sup> que proporciona el contexto cultural de la institución y del país. Sin embargo, el personal académico suele utilizar otras definiciones. En su artículo titulado *Internationalisation of the curriculum comes of age*, Clifford y Haigh (2018) analizan la historia del concepto y encuentran varias capas narrativas tan sólo en el Reino Unido, entre las que se incluyen: la captación de estudiantes internacionales; las estrategias de enseñanza para los estudiantes internacionales; la enseñanza según los estándares que establecieron los organismos internacionales (es decir, el cumplimiento de esos estándares); la educación para la ciudadanía mundial; el aprendizaje internacional colaborativo en línea, y la vertiente de la internacionalización en casa (IeC), entre otras.

En el caso de la iniciativa que describimos aquí, el primer paso consistió en determinar qué significaba la IdC para los participantes en el proyecto de cada una de las dos instituciones, cómo se estaba llevando a cabo y si los enfoques podían considerarse complementarios y de mutuo apoyo, de modo que la dimensión de la asociación estratégica añadiera valor a ambas. En la UCC, la estrategia académica para el periodo 2018-

---

1 El currículo informal se refiere a aquellas actividades que se realizan fuera del programa de estudios, a menudo de forma voluntaria y sin concesión de créditos. El término también puede referirse a las experiencias de aprendizaje fuera de los entornos formales.

2022 acababa de lanzarse, y el “alcance global” y la “inter y transdisciplinariedad” eran componentes clave de la primera prioridad: el “currículo conectado” (UCC, 2020, p. 17). Un *currículo conectado* hace hincapié en el desarrollo holístico de los estudiantes y del personal a través de la investigación basada en la colaboración. Está diseñado...

... para preparar a los estudiantes para su futuro, al combinar el aprendizaje académico con el profesional, el comunitario, el de campo y el interprofesional para desarrollar valores, habilidades y aptitudes que promuevan la participación cívica, la inclusión social, la sostenibilidad y una ciudadanía mundial que tenga impacto. (UCC, 2020, p. 12).

Se propuso una serie de acciones para hacer más visibles estas conexiones del currículo en la UCC y profundizarlas. La IdC en toda la universidad fue una de ellas, y las sinergias entre ésta y la inter y transdisciplinariedad fue un área de investigación importante (cf. de la Garza, 2021).

La Dirección General de Relaciones Internacionales de la UV (DGRUIUV) diseñó y dirigió un programa de un semestre de duración sobre la Gestión de la Internacionalización en la Educación Superior para crear capacidad en materia de internacionalización entre su personal, pero también abrió la oportunidad a personal y estudiantes interesados de otras IES locales. El programa fue el primero de su tipo en México e incluyó sesiones de académicos de la UCC sobre temas relacionados. En la actualidad, el programa se está desarrollando en formato en línea para lanzarse en 2021 y contará con la colaboración de colegas de la UCC. La participación del personal será reconocida con un premio y los estudiantes que concluyan el programa recibirán créditos académicos.<sup>2</sup>

En 2005, la UV emprendió una importante reforma curricular que incluía la creación de una “universidad intercultural” (UVI), cuyo objetivo es ampliar el acceso a la educación y hacer que ésta sea culturalmente sensible y relevante para la comunidad. Aunque se estima que el 10% de la población de México es indígena, sólo entre el 1 y el 3% asiste a las

---

2 La puesta en marcha del programa se ha retrasado debido a los problemas causados por la COVID-19, pero el plan es que el personal reciba la acreditación para el desarrollo profesional continuo, mientras que los estudiantes que tomen el módulo como optativo recibirán cinco créditos.

universidades. Situada en el estado de Veracruz, la uv es una universidad pública en un área con una gran población de minorías étnicas, tradicionalmente marginalizadas: los pueblos nahua, totonaco, miije, popoluca y zoque. Más allá de sólo ampliar el acceso, la reforma aspiraba a proporcionar una educación que respetara y valorara las culturas originarias, en palabras de un miembro del personal:

No sólo como una medida compensatoria que busque llevar la educación en su modelo occidental dominante a los pueblos indígenas. Por el contrario, se trata de un cuestionamiento y una transformación profunda de los modelos educativos hegemónicos en nuestro país la cual busca ir construyendo un tipo de formación profesional pertinente, que incorpore los saberes milenarios de los pueblos. (Sandoval Arenas y Meseguer Galván, 2017, p. 174).

Por lo tanto, la UV estaba en una posición sólida para aportar al objetivo de descolonizar el currículo durante el proceso de IdC en la UCC y, de esta manera, poner en relieve una ventaja de emprender el proceso con un socio estratégico y desde la perspectiva del mismo. De igual forma, era una parte importante del diálogo Sur-Norte que pretendíamos realizar.

En otras palabras, la IdC estaba muy avanzada en la uv con un enfoque particular en la leC, el desarrollo profesional continuo en la internacionalización de la educación superior y una agenda floreciente en la educación intercultural e inclusiva. Todo ello resultó ser un excelente recurso desde la perspectiva de la UCC. En ese sentido, había llegado el momento de iniciar el proceso de IdC en conjunto con la UV, debido a que el compromiso del personal y la inter y transdisciplinariedad eran las dos áreas en las que ambos socios podían aprender el uno del otro y en las que la colaboración aportaría un valor añadido. El primero se convirtió en un proyecto de enseñanza y aprendizaje con el apoyo del currículo informal.

## **Paso 2. Selección de proyectos para la IdC en torno a las fortalezas de cada socio**

Proyectos:

- Diplomado en Gestión de la Internacionalización en la Educación Superior (DIES) en la UV.
- Módulo en Internacionalización de la Educación Superior disponible para todas las facultades y departamentos.

El compromiso del cuerpo docente es fundamental en la educación internacional, no sólo para fomentar que los estudiantes se interesen por los estudios en el extranjero y a su regreso den sentido a lo que han aprendido fuera, sino también para “garantizar que sus experiencias enriquezcan el currículo ‘en el país’ y, por consiguiente, el aprendizaje de la gran mayoría de los estudiantes que no van al extranjero” (Leask, Whitted, de Wit y Beelen, 2021, p. 186). Sin embargo, el desentendimiento de este compromiso por parte de algunos docentes puede ser uno de los principales obstáculos, atribuido a la falta de preparación, capacidad y dominio, así como de reconocimiento y, en ocasiones, de interés.

Tanto en la UCC como en la UV es importante apoyar al cuerpo docente para que participe en las actividades de internacionalización de la universidad, y brindarle oportunidades de desarrollo y crecimiento profesional. Para ello se ofreció en la UCC un módulo de cinco créditos para toda la universidad que consta de talleres, seminarios y conferencias, organizado e impartido en colaboración con la directora de Estrategia Internacional de la Facultad de Humanidades y Artes, la Oficina Internacional y el Centro de Idiomas. El módulo tenía como objetivo:

- Ofrecer oportunidades de desarrollo profesional al personal que, a su vez, puedan mejorar la experiencia de los alumnos mediante asociaciones entre el personal y el estudiante (Felten, Cook-Sather y Bovill, 2014).
- Fomentar la capacidad institucional para crecer y desarrollar la internacionalización.
- Promover la tolerancia y la integración en la universidad a nivel institucional, local y nacional.

La UV es la IES más dispersa geográficamente en México, con centros educativos en 28 municipalidades a lo largo del extenso estado de Veracruz, divididos en cinco regiones universitarias, cada una con un vicerrector y un Centro Intercultural UV. Su estrategia para fomentar la capacidad en la IdC implica apoyar y preparar a coordinadores regionales y de área en internacionalización. Se ha detectado la necesidad de fomentar la transferencia de conocimiento y el desarrollo de capacidades entre el equipo. Por ello, la UV creó un programa más amplio denominado HAPI-UV. HAPI incluye el apoyo y el reconocimiento de los esfuerzos de la IeC y de la IdC de varias maneras. DIES es una de las iniciativas de HAPI. En 2019, se diseñó y dirigió para dos regiones de la UV, Xalapa y Veracruz, y en 2021 se lanzará en línea para cinco regiones.

La DGRIUV ofrece talleres de desarrollo profesional continuo sobre la IdC adaptados a las áreas disciplinarias y a las regiones locales que lo soliciten. Desde el 2013 ha impartido más de treinta talleres a más de mil miembros del personal. Su impacto se ha notado principalmente en la concientización de lo que supone la IdC, la necesidad de la misma y los beneficios que puede aportar. Los talleres también han servido para identificar y difundir las mejores prácticas en este sentido. Han sido decisivos para una asignación más eficiente de los recursos para la internacionalización y han fomentado la colaboración entre el personal académico y sus colegas de la Dirección General de Relaciones Internacionales, así como entre los académicos de diferentes áreas para, de esta manera, promover la interdisciplinariedad. Es importante destacar que los datos recogidos a lo largo de los talleres permitirán a la universidad evaluar el impacto de la estrategia de IdC en el personal y en el perfil de los graduados (Cáceres *et al.*, 2017). En el momento de redactar el presente documento se está preparando un informe al respecto.

Dado que las dos instituciones estaban llevando a cabo iniciativas similares de desarrollo profesional continuo del personal (el módulo de la UCC y los programas de la UV), se identificó el fomento al compromiso del personal como un área útil para la colaboración en la IdC. Comenzamos comparando el contenido del módulo de la UCC y el programa de la UV para determinar en qué aspectos la contribución del socio podría mejorar la oferta. Descubrimos que para de la UCC, la atención a la diversidad cultural del alumnado era una cuestión clave. La UCC participa



de manera activa en el programa Erasmus y cuenta con alrededor de tres mil estudiantes internacionales de más de cien nacionalidades en el campus. Pero para la UV esto no era una máxima prioridad. Les preocupaba más atender a los refugiados y a los estudiantes forzados a desplazarse, lo cual era un aspecto clave de sus programas de desarrollo profesional continuo del personal y una parte importante del crecimiento de la capacidad de su institución. Esto se debe a que el estado de Veracruz estaba enfrentando el reto de integrar a los estudiantes recientemente deportados, los llamados *dreamers*,<sup>3</sup> de EUA a México. Asimismo, el país estaba enfrentando una ola de migración de Centroamérica y Venezuela. Sin embargo, como la UCC estaba en proceso de convertirse en una Universidad Santuario y, por lo tanto, el tema de los estudiantes refugiados estaba cobrando importancia allí también, la perspectiva de que esto podría y debería incluirse en el currículo para el desarrollo profesional continuo del personal fue un claro valor añadido aportado por la experiencia de la UV.

Por otro lado, el módulo de la UCC también se ocupaba de la relación entre la interdisciplinariedad y la internacionalización, a la que dedicó una unidad completa en la que resaltaban los vínculos con la empleabilidad, lo que interesó a la UV. El supuesto subyacente del módulo de la UCC es que la internacionalización, dado su hincapié en la comunicación intercultural, la toma de perspectivas y la integración del aprendizaje, resulta ideal para formar a los estudiantes en las habilidades necesarias para el aprendizaje inter y transdisciplinar. Esto se debe a que las disciplinas académicas también son culturas y la educación interdisciplinaria requiere la toma de perspectivas y la integración de los aprendizajes. Dichas ideas también son pertinentes en la UV, donde existe una maestría en Estudios Transdisciplinarios. En la UV se valoró la experiencia que la UCC podría aportar para desarrollar las sinergias entre la internacionalización y la interdisciplinariedad. La aplicación de intervenciones en el marco de un currículo informal que apoyara los cursos y las áreas de investigación

---

3 Las personas protegidas por el Programa de Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA, por sus siglas en inglés) son conocidas como *dreamers*. DACA es un programa del Gobierno federal que se creó en 2012 durante la administración de Barack Obama para dar el derecho temporal a vivir, estudiar y trabajar allí a las personas llevadas en la infancia a Estados Unidos de manera ilegal.

se convirtió en el objetivo del paso número tres: la puesta en marcha de la colaboración.

### **Paso 3. Puesta en marcha de la colaboración**

Para poner en marcha la colaboración se necesitaba el financiamiento. El estatus de asociación estratégica que las dos instituciones se otorgaron de manera mutua facilitó la solicitud y la obtención de la financiación. Básicamente, aportamos recursos conjuntos para la IdC: la UCC, mediante el acceso a la financiación del Gobierno de Irlanda para el compromiso académico con la UV, y la UV, mediante la destinación de parte de su financiación para la internacionalización a la UCC.

El primer punto para la colaboración en la IdC fue el compromiso del personal. Las actividades comenzaron con la organización por parte de la UV de un foro de discusión sobre las mejores prácticas de internacionalización en la educación superior, que incluyó la presentación del programa COIL de la UV para la Colaboración Internacional Virtual (VIC, por sus siglas en inglés: *Virtual International Collaboration*). El programa VIC de la UV, ampliamente reconocido por su liderazgo en la movilidad virtual en América Latina y también un componente clave del HAPI, ha enriquecido la internacionalización en la UCC de diversas maneras. Hasta el momento, 15 miembros de su personal académico han recibido capacitación del VIC por parte de la UV y han comenzado a implementar e integrar los intercambios internacionales virtuales en sus currículos.<sup>4</sup> Asimismo, los académicos y estudiantes de la UV se han beneficiado de los intercambios del VIC con la UCC. Un ejemplo es el idioma: mientras que para los estudiantes de la UV la oportunidad de practicar el inglés con sus compañeros de Irlanda a través del VIC es bastante valorada, para los de la UCC de Estudios Latinoamericanos que aprenden español la oportunidad de practicar el idioma de esta manera es igualmente apreciada. Otro ejemplo de los beneficios de trabajar con un socio estratégico es la incorporación de actividades de aprendizaje en línea que puedan atender a ambos grupos. Para futuras interacciones de la colaboración UCC-UV a

---

4 El número real de inscritos es mayor pero varios participantes lo abandonaron por diversas razones, incluyendo las barreras lingüísticas, las diferentes zonas horarias, la falta de tiempo, entre otras.

través del VIC, hacer que el personal y los estudiantes conozcan las perspectivas indígenas, de acuerdo con nuestras expectativas de interacción Sur-Norte, podría ser una primera etapa en el proceso para internacionalizar y descolonizar aún más los currículos. Recibir la capacitación ha servido de apoyo al personal y ha fomentado su desarrollo profesional, en consonancia con las expectativas del módulo de la UCC antes mencionadas. En palabras de una de las participantes:

Diría que un beneficio principal para mí al emprender el programa VIC fue poder integrar de manera adecuada mis intereses de enseñanza e investigación. Hasta ese momento, sentía que había una brecha constante entre lo que investigaba sobre América Latina y lo que impartía en clase en la UCC. ... En particular, quisiera destacar la importancia del intercambio recíproco de conocimientos y epistemologías entre el denominado Norte y Sur Global. VIC me permitió poner en práctica la teoría que impartía a los estudiantes en el aula a través de la colaboración con nuestros socios de la Universidad Veracruzana. Codiseñar el curso con un colega que viene de un contexto diferente, en términos de cultura, disciplina e idioma, amplió mis perspectivas y fue muy enriquecedor para nosotros y para los estudiantes. Además, realicé el VIC antes de la pandemia, por lo que fue bastante innovador ser parte de la experiencia de aprendizaje en línea y encontrar maneras de ayudar a los estudiantes a participar en la movilidad virtual de manera significativa. (Participante de la UCC en el VIC, entrevista con las autoras).

Otros beneficios mencionados han sido: conocer a nuevos colegas de la misma y otras disciplinas; aprender nuevas habilidades; crear redes internacionales, y descubrir las formas en que los pares operan de manera global para alcanzar una meta común.

La puesta en práctica de nuestra colaboración estratégica basada en la asociación también incluyó una serie de eventos centrados en las formas de apoyar a los estudiantes inmigrantes y refugiados que se pueden clasificar como parte del currículo informal. La UV cuenta con un programa dentro de la DGRI que ofrece apoyo a los migrantes desplazados para que accedan a la educación superior, y la UCC, como Universidad Santuario, fomenta la inclusión de los refugiados y el compromiso de la comunidad con los socios locales. La UCC y la UV organizaron de manera conjunta

eventos virtuales y una serie de seminarios web sobre éste y otros temas de interés relacionados con la forma en que ambas responden a los desafíos de la COVID-19, incluyendo la seguridad alimentaria y la promoción de la salud.

Por último, pero no por ello menos importante, está el área de internacionalización a través de la interdisciplinariedad, en la que la UCC pudo contribuir a la IdC de la UV. La internacionalización a través de la interdisciplinariedad es una investigación clave en la UCC. Como señalaron Pitchford *et al.* (2021), la educación superior actual debe abordar complejos desafíos sociales, lo que fomenta tanto el trabajo en colaboración como la interdisciplinariedad, debido a que el conocimiento que se necesita sólo puede encontrarse en equipos que atraigan a miembros de varios departamentos y facultades (y, de hecho, en nuestro caso, de universidades de diferentes continentes). Como ha argumentado de la Garza (2019), existe una afinidad fundamental entre la IdC y la interdisciplinariedad, ya que ambas buscan, en última instancia, los mismos resultados de aprendizaje:

- *Ciudadanía global responsable.* Se entiende como la necesidad de comprometerse con la sostenibilidad, la equidad y la justicia social. Esto está en el centro mismo de la interdisciplinariedad, dado que nuestra incapacidad para abordar problemas vitales como los antes mencionados se debe en gran medida a la compartimentación del conocimiento científico y profesional, y a la división de las responsabilidades por sectores en la sociedad contemporánea (Lawrence, 2010; Snow, 2001).
- *Perspectivas globales.* Para la IdC significa que los estudiantes deben adquirir conocimientos de otros países y culturas, así como competencias en otros idiomas. Del mismo modo, revisar el currículo para la interdisciplinariedad puede implicar la inclusión de lenguajes de programación de computadora en los currículos de Artes y Humanidades. Dichos lenguajes son “globales” y, en algunos casos, guardan sorprendentes similitudes con algunos aspectos de las lenguas humanas: ambos hacen uso de estructuras gramaticales que pueden ser repetitivas, y las mismas áreas del cerebro que procesan la estructura gramatical

durante la lectura también participan en el procesamiento de la estructura gramatical de un programa al leerlo.

- *Competencia intercultural*. Según Deardorff (2006), se define como “el comportamiento y las comunicaciones eficaces y apropiados en situaciones interculturales” (p. 248), para lo cual son esenciales la empatía y la toma de diversas perspectivas. Estas últimas, en la interdisciplinariedad, también son esenciales y pueden promoverse, por ejemplo, al hacer que estudiantes de ciencias planteen un problema desde una perspectiva estética o viceversa.

De la Garza fue invitada al programa DIES en la uv con una conferencia en la que destacó las sinergias entre la IdC y la interdisciplinariedad y, de esta manera, contribuyó a los esfuerzos de la internacionalización cruzada del currículo entre la UCC y la uv, de acuerdo con las áreas identificadas en la primera etapa de la colaboración. Aunque esta vez el DIES sólo se ofreció al personal de la uv, la UCC se benefició al tener acceso al currículo del DIES como medio de evaluación comparativa y posible modificación de su propio módulo sobre la internacionalización en la educación superior.

## Conclusión

Como hemos mostrado aquí, los recursos disponibles para apoyar la IdC avanzaron gracias a la asociación estratégica. Cada socio contribuyó con recursos diferentes pero complementarios, y fueron capaces de aportarlos en común, tanto los financieros como los humanos, para alcanzar objetivos comunes al aprovechar las fortalezas y sacar el máximo partido de la complementariedad. De este modo, la asociación se convirtió de manera significativa en algo más que la suma de sus partes. Al mismo tiempo, proporcionó sólidas herramientas de evaluación comparativa para cada socio, así como la base para descolonizar el currículo y promover un diálogo Sur-Norte. Para nosotras, pronto se puso de manifiesto que las IES de Latinoamérica se han enfrentado durante mucho tiempo a crisis y desafíos que las instituciones europeas también están empezando a afrontar, como tener que integrar a estudiantes refugiados/desplazados

o hacer frente a la reducción de los presupuestos, dando prioridad a la colaboración en línea y al intercambio virtual.

Las fortalezas principales de la asociación fueron la cooperación académica birregional y el compromiso significativo y ético en torno a agendas compartidas y prioridades birregionales (Maher, 2020). La asociación sugiere que la IdC puede avanzar cuando los socios estratégicos se unen y se centran en añadir valor al otro al compartir fuerzas y experiencias en su búsqueda de soluciones innovadoras y creativas para enfrentar desafíos en común.

## Referencias

- Aw, F. (2017). Foreword. En: H. de Wit, J. Gacel-Avila, E. Jones y N. Jooste, *The Globalisation of Internationalisation: Emerging Voices and Perspectives*, pp. XXI-XXIII. Routledge.
- Brown, V.A. y Harris, J.A. (2014). *The Human Capacity for Transformational Change: Harnessing the Collective Mind*. Routledge.
- Buck Sutton, S. (2012). *Developing strategic international partnerships: models for initiating and sustaining innovative institutional linkages*. Institute of International Education.
- Cáceres, A. et al. (2017) La internacionalización del currículo en la Universidad Veracruzana. En: R. Corzo y M. Hernández, *La Dimensión Internacional en la Educación Superior: Experiencia y Compromiso de la Universidad Veracruzana*, pp. 83-106. Textos Nómadas, Nueva Época.
- Clifford, V. y Haigh, M. (2018). Internationalisation of the curriculum comes of age. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20181120132725749>.
- de la Garza, A. (2021). Internationalising the curriculum for STEAM (STEM+Arts and Humanities): From intercultural competence to cultural humility. *Journal of Studies in International Education*, 25(2), 123-135.
- de Wit, H., Gacel-Avila, J. y Jones, E. (2017). Voices and perspectives on internationalisation from the emerging and developing world: where are we heading? En: H. de Wit, J. Gacel-Avila, E. Jones y N. Jooste (Eds.), *The Globalisation of Internationalisation: Emerging Voices and Perspectives*, pp. 221-233. Routledge.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalisation. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-66.
- Egron-Polak, E. y Marmolejo, F. (2017). Higher education internationalisation: adjusting to new landscapes. En: H. de Wit, J. Gacel-Avila, E. Jones y N. Jooste, *The Globalisation of Internationalisation: Emerging Voices and Perspectives*, pp. 7-17. Routledge.
- Felten, P., Cook-Sather, A. y Bovill, C. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*. Jossey-Bass.

- Ireland, Government of. (2016). *Irish Educated, Globally Connected. An International Education Strategy for Ireland, 2016-2020*. Ministry for Education and Skills.
- Lawrence, R.F. (2010). Beyond disciplinary confinement to imaginative transdisciplinarity. En: V.A. Brown, J.A. Harris y J.Y. Russell (Eds.), *Tackling Wicked Problems Through Transdisciplinary Imagination*, pp. 16-30. Routledge.
- Leask, B. (2015). *Internationalisation of the Curriculum*. Routledge.
- Leask, B., Whitsed, C., de Wit, H. y Beelen, J. (2021). Faculty engagement: moving beyond a discourse of disengagement. En: A.C. Ogden, B. Streiwieser y C. Van Mol, *Education Abroad: Bridging Scholarship and Practice*, pp. 184-200. Routledge.
- Maher, C. (2020). Internationalisation and global citizenship opportunities in bi-regional academic cooperation. En: EULAC, *Foundation's Publication on Bi-Regional Academic Cooperation*. [https://eulacfoundation.org/sites/eulacfoundation.org/files/files/EN\\_Newsletter\\_Bi-regional%20Academic%20Cooperation-05\\_2020.pdf#page=17](https://eulacfoundation.org/sites/eulacfoundation.org/files/files/EN_Newsletter_Bi-regional%20Academic%20Cooperation-05_2020.pdf#page=17)
- Pitchford, A. (2020). *A Handbook for Authentic Learning in Higher Education*. Routledge.
- Ryan, J. (2015). Transcultural teaching and learning: possibilities for the generation of new ideas and knowledge across Western and Chinese knowledge systems. En: G.E. Slethaug y J. Vinther (Eds.), *International Teaching and Learning at Universities: Achieving Equilibrium with Local Culture and Pedagogy*, pp. 53-72. Palgrave.
- Sandoval Arenas, C.O. y Meseguer Galván, S. (2017). Interculturalidad e internacionalización: movilidad en la Universidad Veracruzana Intercultural. En: R. Corzo Ramírez y M.M. Hernández Alarcón (Eds.), *La Dimensión Internacional en la Educación Superior: Experiencia y Compromiso de la Universidad Veracruzana*, pp. 171-194. Universidad Veracruzana.
- Snow, C.P. (1959, 2001). *The Two Cultures*. Cambridge University Press.
- UCC. (2020). *UCC Academic Strategy 2018-2022*. <https://www.ucc.ie/en/register/theconnecteduniversity/academicstrategy/curriculum/>



## 20. El programa *e-School* de la Fundación Corea: una estrategia de internacionalización del currículo en la licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad de Guadalajara<sup>1</sup>

---

Viviana Ávila Gómez  
Karla Noemí Padilla Martínez

### Resumen

Desde 1991, la Fundación Corea (KF, por sus siglas en inglés) ha promovido una mejor comprensión de Corea en la comunidad internacional mediante diversos programas de intercambio y enseñanza de los estudios coreanos en el extranjero, particularmente en el caso del *e-School Program* para América Latina.

La Universidad de Guadalajara (UdeG), a través de su Departamento de Estudios Internacionales (DEI), es la sede de los cursos del *e-School Program* para América Latina. Desde agosto de 2015, esta alianza estratégica ha tenido resultados positivos en la internacionalización del currículo (IdC), el fortalecimiento de los estudios coreanos como especialización en la licenciatura de Estudios Internacionales y como una buena práctica educativa en la formación de internacionalistas. Para este capítulo, se analizará la taxonomía de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que clasifica a la incorporación de programas de estudios interdisciplinarios como una modalidad de IdC.

---

<sup>1</sup> Agradecemos de manera especial la colaboración en esta investigación de Tanya Elena Espinoza de los Monteros, Minerva Elvira Sandoval Perales y María José Zazueta Romero, equipo de apoyo y embajadoras del *e-School Program* de la Universidad de Guadalajara.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo ■ internacionalización en casa ■ Fundación Corea.

## Abstract

Since 1991, the Korea Foundation (KF) has promoted a better understanding of Korea in the international community through exchange and teaching programs of Korean studies, particularly in the case of the e-School Program for Latin America.

The University of Guadalajara (UdeG), through the Department of International Studies (DEI), is the headquarter of the e-School Program courses for Latin America. Since August 2015, this strategic alliance has had good results such as the internationalisation of curriculum (IoC), the strengthening of Korean studies as a specialization in the curriculum of the Bachelor of International Relations, and as a good educational practice in training internationalists of the UdeG. The chapter presents the analysis of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) taxonomy, which classifies the incorporation of interdisciplinary study programs as a form of internationalisation of the curriculum.

**Keywords:** internationalisation of the curriculum ■ internationalisation at home ■ Korea Foundation.

## Introducción

El *e-School Program* de Fundación Corea (KF), como una estrategia de internacionalización del currículo (IoC), aporta aspectos interesantes sobre la incorporación de programas interdisciplinarios de estudios regionales a través del fortalecimiento de los estudios coreanos en el plan de la licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad de Guadalajara (UdeG), así como de la especialización del currículo de sus estudiantes.

La UdeG, en los ejes temáticos establecidos en su *Plan de Desarrollo Institucional* (PDI), se concibe como una Universidad con visión global y compromiso local, con tres objetivos específicos: el desarrollo de competencias globales e interculturales en los estudiantes, el fomento del perfil internacional del personal universitario y el posicionamiento y gestión internacional de la Universidad (Universidad de Guadalajara, 2014).

Esta visión institucional se manifiesta explícitamente en la colaboración entre el Departamento de Estudios Internacionales (DEI) de la UdeG y la KF por medio del *e-School Program* para América Latina, el cual surge de una política pública nacional de Corea del Sur para fomentar la difusión y el estudio de la península coreana, que ha tenido un impacto a nivel global.

A partir del estudio de caso sobre el *e-School Program* para América Latina, este capítulo presenta cuatro apartados. El primero aborda elementos teórico-conceptuales para el análisis del caso como una buena práctica de IdC. En el segundo se presenta el contexto y surgimiento del *e-School Program* a través de la estrategia nacional de Diplomacia Pública de la República de Corea y su incorporación en América Latina. El tercer apartado, a su vez, describe la implementación y los resultados del programa en la licenciatura en Relaciones Internacionales de la UdeG. El capítulo finaliza con algunas conclusiones donde se puntualizan los atributos del *e-School Program* para América Latina que lo convierten en una buena práctica de IdC.

### **Elementos teóricos para comprender la buena práctica del *e-School Program***

El proceso de desarrollo curricular es impulsado por la integración de una dimensión internacional en todos los aspectos que conforman un plan de estudios en la búsqueda por establecer las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen competencias que contribuyan a su desarrollo como individuos, ciudadanos y profesionales en escenarios donde lo local y lo global interactúan intensamente (Fëdorov, 2011).

Las estrategias de internacionalización de la educación superior que abonan a la incorporación de la dimensión internacional en los planes de estudios son la IdC y la internacionalización en casa (IeC). Estos dos aspectos nos permiten definir al *e-School Program* de KF como un programa que fomenta la especialización de estudios regionales, aporta al perfil internacional y se desarrolla en una dinámica de IeC para los estudiantes que forman parte de éste en el marco de la licenciatura en Relaciones Internacionales.

Aunque existen algunos debates conceptuales sobre la IdC y la IeC, ambos términos hacen hincapié en las experiencias de un plan de

estudios internacionalizado. La IdC es definida por Leask (2020) como la incorporación de dimensiones internacionales en el contenido del plan de estudios, así como en los resultados de aprendizaje, las tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicio de apoyo a un programa de estudios. Por su parte, Beelen y Jones (2020) han definido a la leC como la integración intencionada de las dimensiones internacional e intercultural en el plan de estudios, tanto de manera formal como informal, para todos los estudiantes dentro de entornos de aprendizaje. En términos generales, uno de los objetivos clave tanto de la leC, la IdC y la internacionalización integral es aumentar el compromiso de los miembros de la facultad en su conceptualización e implementación para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (Leask y Beelen, 2009).

En 1994, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) definió al *plan de estudios internacionalizado* como un plan con orientación internacional en contenido y forma, destinado a preparar a los estudiantes profesional y socialmente en un contexto multicultural e internacional, y diseñado para alumnos tanto nacionales como extranjeros (Brewer y Leask, 2012). Asimismo, propuso una taxonomía conformada por nueve tipos de IdC. Esta clasificación se fundamenta en una combinación de criterios heterogéneos relacionados con el perfil de los estudiantes y graduados, el objeto de estudio y la gestión de la carrera, entre otros. La tipología presentada por el organismo permite identificar la importancia del fomento de los estudios interdisciplinarios para la IdC, tal como lo podemos apreciar en el siguiente orden (OCDE, 1996, en Nilsson, 2000):

- Tipo 1. Currículo cuyo objeto de estudio es inherentemente internacional (por ejemplo: Relaciones Internacionales o Leyes Europeas).
- Tipo 2. Currículo en el que el objeto de estudio tradicional se amplía por un abordaje comparativo internacional (por ejemplo: Educación Internacional Comparativa).
- Tipo 3. Currículo que prepara para ejercer una profesión internacional (por ejemplo: Gestión de Comercio Internacional).
- Tipo 4. Currículo cuyo objeto de estudio se conforma por Lenguas Extranjeras y Lingüística, involucra aspectos culturales de

comunicación y provee entrenamiento en habilidades interculturales.

- Tipo 5. Programas interdisciplinarios de estudios regionales (por ejemplo: Estudios Latinoamericanos).
- Tipo 6. Currículo que lleva hacia la obtención de las calificaciones profesionales reconocidas internacionalmente.
- Tipo 7. Currículo conducente a la obtención de titulaciones compartidas o dobles.
- Tipo 8. Currículo en el que una parte obligatoria se oferta en una institución en el extranjero donde enseñan profesores locales.
- Tipo 9. Currículo especialmente diseñado para los estudiantes provenientes del extranjero.

El currículo, en su sentido más amplio, se puede desglosar en elementos formales, informales y ocultos. El *plan de estudios formales* es esencialmente la base de conocimientos y el contenido descrito en el plan de estudios, así como el calendario planificado de experiencias y actividades que los estudiantes deben llevar a cabo como parte de su curso o programa de pregrado. Los *programas de estudios informales* son los diversos servicios de apoyo, actividades y opciones adicionales organizados por la universidad y las asociaciones afiliadas, clubes y sociedades. El alcance de estas actividades y la forma en que están organizadas contribuyen a la creación de una cultura del campus. Por su parte, el *currículo oculto* comprende los mensajes no intencionales, implícitos y ocultos, comunicados tanto en el currículo formal como en el informal, es decir, se trata de mensajes que se envían inconscientemente (Leask, 2020).

De los elementos antes mencionados, se pueden identificar los siguientes aspectos para el caso del *e-School Program*: la importancia de la especialización en temas regionales para la IdC en un programa educativo, y la incidencia de los currículos formal, informal y oculto en los estudiantes que forman parte del programa y que impactan en el desarrollo de su perfil profesional.

## La estrategia *e-School Program* para América Latina de Fundación Corea (KF)

En este apartado se presentan los elementos que conforman la estrategia de internacionalización de Fundación Corea (KF), cuyos programas son resultado del diseño de una política pública nacional para insertar a Corea del Sur en la arena mundial y proyectarla como actor global.

El Gobierno de la República de Corea se conforma por una serie de instituciones que generan y respaldan estrategias de proyección e internacionalización del país, las cuales se traducen en programas de difusión de los estudios coreanos dirigidos a diversos ámbitos, entre ellos, a las instituciones de educación superior (IES) interesadas en formar ciudadanos con conocimientos y habilidades globales. Al respecto, a continuación se enlistan algunos antecedentes que contextualizan el desarrollo de estrategias de internacionalización como parte de una política nacional de la que deriva el *e-School Program*.

## La diplomacia pública de Corea del Sur y su política exterior

Si bien el término *diplomacia pública* se originó en el ámbito internacional en la década de los sesenta, desde la antigüedad se ha entendido el valor de involucrar a los ciudadanos extranjeros en la política exterior. Para Cull (2012), las prácticas centrales de la diplomacia pública de cualquier Estado son:

- a) Escucha (participación a través del estudio de un público extranjero que repercuta en la formación o redirección de políticas públicas).
- b) Activismo (participación a través de la explicación de las políticas públicas propias).
- c) Diplomacia cultural (participación facilitando la exportación de la cultura propia).
- d) Diplomacia de intercambio (atractivo mediante la organización de los ciudadanos para obtener una experiencia personal y sostenida de la vida con un público extranjero y que éste último adquiera la experiencia del propio país).
- e) Distribución subsidiada de noticias positivas relativas al país.

Por su parte, Jan Melissen (2005) estableció que la nueva diplomacia pública es un conjunto de actividades que el Ministerio de Asuntos Exteriores debe realizar en función de la promoción de su agenda entre un público objetivo compuesto por: las sociedades extranjeras, más específicamente los grupos no oficiales, las organizaciones y los individuos.

En Corea, el programa de internacionalización está a cargo del Ministerio de Educación y Recursos Humanos, por lo que sus estrategias y actores ejecutantes, así como su diseño, desarrollo y financiamiento, provienen de la visión gubernamental. En este sentido, las estrategias integrales sobre internacionalización se construyen desde el Gobierno central, quien identifica el fenómeno de la internacionalización en la agenda del desarrollo nacional. De esta forma, la estrategia abona a dos de las metas de la diplomacia pública coreana: profundizar el entendimiento sobre el país y compartir la cultura coreana como una manera de fomentar su proyección internacional (Ministerio de Asuntos Exteriores de la República de Corea [MOFA, por sus siglas en inglés], s.f.b).

### ***Korea Foundation Global: Origen institucional, programas de internacionalización y formación del e-School Program***

Desde la visión de la diplomacia pública y su estrategia de internacionalización de la educación, es posible identificar el interés internacional en la dinámica surcoreana en temas relacionados con su cultura, historia, literatura e idioma, así como el aumento de su internacionalización en los últimos años.

En el caso de la República de Corea esto es especialmente relevante, ya que en la década de los noventa, particularmente desde 1992, el crecimiento económico surcoreano se acompañó de un amplio rango de actividades culturales y de intercambio diplomático ejecutadas desde la KF (Cull, 2012), la cual desempeña un papel en la promoción de los estudios coreanos en la comunidad internacional. Cabe destacar que esta fundación es parte de los cuatro organismos afiliados al Ministerio de Asuntos Exteriores de Corea (Ministry of Foreign Affairs), a saber: Agencia de Cooperación Internacional de Corea (Korea International Cooperation Agency), Fundación Corea Internacional (Overseas Koreans Foundation), Fundación Corea-África (The Korea-Africa Foundation) y, por supuesto, Fundación Corea (Korea Foundation).

**Tabla 20.1.** Diversas modalidades de operación de *KF Global e-School*

Modalidades	Función	Instancias y/o programas
1. <i>e-School</i> en Corea	Para aumentar el impacto del aprendizaje de los cursos en línea, los profesores extranjeros visitan algunas de las universidades coreanas receptoras del programa durante cada semestre y organizan eventos, tales como conferencias magistrales, talleres y seminarios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kyung Hee University</li> <li>• Korea University</li> <li>• Seoul National University</li> <li>• Sungkyunkwan University</li> <li>• Sookmyung Women's University</li> <li>• Ewha Womans University</li> <li>• Chung-Ang University</li> <li>• Hankuk University of Foreign Studies</li> <li>• Hanyang University</li> </ul>
2. Consorcio <i>e-School</i>	Las universidades miembro de los consorcios proporcionan a sus estudiantes la oportunidad de profundizar sobre los estudios coreanos al impartir cursos en línea en el idioma local con créditos regulares de alguno de los planes de estudios receptores, contribuyendo así a la promoción de los estudios coreanos en la región.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Big Team Academic Alliance e-School</i> en Michigan (BTAA)</li> <li>• <i>e-School Program</i> para América Latina (G-14)</li> </ul>
3. Asociaciones <i>e-School</i>	Estudiantes extranjeros que han demostrado una habilidad sobresaliente en los cursos que imparte la <i>KF Global e-School</i> tienen la oportunidad de experimentar Corea en persona, ampliando su comprensión de su cultura y sociedad. Durante su visita, diversas universidades ofrecen programas como escuela de verano, conferencias especiales, seminarios y talleres relacionados con Corea.	Múltiples actividades entre universidades extranjeras y locales

Fuente: Korea Foundation (s.f.a).



La *KF Global e-School* requiere a dos actores para su funcionamiento. Por una parte, están las universidades sede, las cuales son responsables de organizar los cursos en línea semestrales e identificar el núcleo de profesores especialistas en la región para su impartición, formar asociaciones con universidades extranjeras y administrar la red institucional de educación superior que forma parte del consorcio. Por otro lado, se encuentran las universidades receptoras (miembro de los consorcios), quienes proporcionan la infraestructura y logística para la operación de los cursos en línea (Korea Foundation, s.f.a).

### ***e-School Program* para América Latina: La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), institución latinoamericana sede**

Desde agosto de 2014, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), cuya sede es el Centro de Estudios Asiáticos (CEA), alberga el *e-School Program* para América Latina de KF, “dirigido a estudiantes universitarios latinoamericanos, interesados en aprender sobre cultura, sociedad, economía, política, etc., de Corea y del Este de Asia” (CEA UANL, 2019).

La UANL coordina y oferta cursos semestrales en español, en línea y de manera sincrónica, impartidos por expertos en temas de Corea y del Este de Asia provenientes de América Latina, Estados Unidos, España y Corea del Sur, a través de plataformas virtuales didácticas.<sup>2</sup> Estos cursos son gratuitos debido a que son financiados por la KF, y cuentan con reconocimiento oficial del Gobierno coreano y de la UANL (CEA UANL, 2019).

Aunado a lo anterior, a partir del 2017 se forma el Consorcio de Universidades en América Latina, denominado G-13 (el cual en 2020 cambió a G-14), donde participan catorce IES<sup>3</sup> de gran renombre y prestigio en la región que constituyen las instituciones receptoras del programa. Los

---

2 Desde 2015 y hasta el primer semestre de 2020, se utilizó la plataforma WizIQ; a partir del segundo semestre de 2020, se migró a la plataforma Zoom.

3 Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Central de Chile (Chile), Universidad EAFIT (Colombia), Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad Tecnológica de Honduras (Honduras), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), Universidad Autónoma de Chihuahua (México), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México), Universidad Autónoma de Guerrero (México), Universidad Autónoma de Nayarit (México), Universidad Autónoma de Nuevo León (México), Universidad de Guadalajara (México), Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú) y Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú).

países que lo conforman, además de México, son Argentina, Colombia, Chile y Honduras; recientemente, se sumaron Costa Rica y Perú.

Como institución coordinadora de las actividades del *e-School*, la UANL propone una serie de dinámicas para las universidades miembro del consorcio. Una de éstas es la convocatoria lanzada semestralmente dirigida a las universidades interesadas en asociarse al G-14, quienes para tal fin deben cumplir una serie de requisitos y criterios, tales como:

- Que los cursos ofrecidos por la *e-School* en la universidad socia tengan valor en créditos en el plan de estudios (materias similares o equivalentes) o estén sujetos a una revalidación de materias de la malla curricular.
- Contar con un Centro de Estudios Asiáticos o Centro de Estudios Coreanos y/o programas de pregrado relacionados con temas internacionales, especialmente con estudios asiáticos o coreanos.
- Contar con el apoyo institucional de las autoridades de la IES y con un coordinador que se encargue de desarrollar en su totalidad los compromisos adquiridos por el programa.
- Consideración del desempeño académico y administrativo de las IES para su permanencia en el consorcio, tal como se establece en el *Manual para coordinadores de las universidades receptoras del e-School Program para América Latina* (Korea Foundation *e-School Program*, CEA UANL, 2019).

A lo largo de seis años, el *e-School Program* para América Latina ha ofertado cursos que se caracterizan por su diversidad y multidisciplinariedad, los cuales han sido impartidos, debido a la exigencia de especialización de los temas, por una gran cantidad de académicos de calidad y experiencia en estudios coreanos, en temas orientados a la literatura, cine, cultura corporativa, religión, historia, cultura, desarrollo económico, corporaciones empresariales, política, cambios sociales, gobierno, vinculación interregional, cultura moderna y cultura pop. Por lo tanto, los cursos ofrecidos aportan beneficios importantes para los estudiantes y una riqueza de perspectivas disciplinares, metodológicas y formativas.

El *e-School* ha contado con la participación de profesores de 15 universidades públicas y privadas de al menos siete países, lo cual atiende

a una característica distintiva del programa: que los docentes procedan de diversas universidades tanto públicas como privadas, estatales, federales, católicas y laicas. Asimismo, esta variedad imprime un grado de pluralidad e internacionalización de la perspectiva educativa.

Adicionalmente, con el fin de completar el objetivo de especialización, la universidad sede tiene como mandato realizar eventos que hagan comunidad para fortalecer el currículo informal y oculto de los estudiantes mediante aprendizajes a partir de las experiencias en su paso por el programa —como se detalla en el apartado siguiente—, además de generar redes de colaboración entre las instituciones y programas. Es por ello que se organiza el *workshop* internacional del KF *e-School Program* para América Latina: un evento que reúne a estudiantes y profesores destacados del programa durante el año anterior y a especialistas de estudios coreanos/asiáticos alrededor del mundo —con énfasis en especialistas latinoamericanos—, y con la presencia institucional de la Embajada de la República de Corea en México. Además, se incluye a los coordinadores de las universidades miembro del G-14, con el fin de tener un intercambio de ideas, mejoras y buenas prácticas.

### **Implementación y resultados del *e-School Program* en la licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad de Guadalajara**

Para la UdeG, la internacionalización de la educación superior es un proceso institucional de carácter integral que pretende añadir la dimensión internacional e intercultural a su misión y a sus funciones sustantivas, por lo que debería considerarse como la apertura institucional hacia el exterior, así como una actividad de incorporación de la dimensión internacional en la organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza y aprendizaje (PDI, 2014).

A través del DEI, la UdeG se integró al *e-School Program* en agosto de 2015 como parte de un acercamiento para fortalecer los estudios regionales enfocados en Corea en el programa de la licenciatura en Relaciones Internacionales. Si bien la UdeG cuenta con un departamento de investigación en Estudios del Pacífico —uno de los más antiguos e importantes de la región Occidente—, el enfoque de este *e-School Program* no va dirigido a investigadores, sino a estudiantes de pregrado y a

la especialización del currículo, es decir, a la incorporación de temáticas en estudios coreanos en los contenidos de las asignaturas.

La licenciatura en Relaciones Internacionales cuenta dentro del mapa curricular con el área especializante obligatoria regional, basada en cinco grandes ejes transversales (Historia Contemporánea, Gobierno y Política Exterior, Política Comparada, Negocios y Cultura Empresarial y Cultura e Identidad) de América del Norte, América Latina, Europa y Asia. Desde 2015, el apartado de Asia alberga los contenidos correspondientes a los cursos del *e-School Program* para América Latina, que ofrece cuatro cursos semestrales definidos desde la sede regional de la UANL.

Para su ejecución en la UdeG, el DEI estructura un equipo coordinador que se encarga del seguimiento y correcto funcionamiento del *e-School* en la licenciatura que, en estrecha colaboración con la Coordinación de la carrera, define el valor en créditos de los cursos. A su vez, para facilitar y asegurar su desarrollo, se crea un reglamento de funcionamiento interno para los cursos, dentro del cual se establece la dinámica de la Coordinación, así como las actividades de los estudiantes que se incorporan al programa.

En la UdeG, la selección de los estudiantes participantes en los cursos se realiza a través de una convocatoria<sup>4</sup> lanzada de manera semestral por la Coordinación del *e-School Program* y emitida a la par de la oferta académica de la licenciatura. Dicha convocatoria establece los criterios de selección para los estudiantes interesados, así como los requerimientos académicos, administrativos y logísticos. El proceso de selección y los procesos operativos de los cursos (asistencia, compromiso, dinámica de registro, reportes semanales, calificaciones, encuestas semestrales, entre otros) son detallados en el reglamento interno de la Coordinación del *e-School Program* de la UdeG.

Cabe destacar que a los estudiantes inscritos en los cursos del *e-School Program* para América Latina se les asigna el estatus de

---

4 En dicha convocatoria, los estudiantes interesados deben asistir a una sesión informativa previa al inicio de los cursos. Una vez concluida, se selecciona a los estudiantes a partir de los criterios definidos en el reglamento interno de la Coordinación del *e-School Program* de la Universidad de Guadalajara. Los seleccionados deberán asistir a la reunión de seguimiento que se lleva a cabo a mitad de cada semestre, con el fin de brindar apoyo para mantener la calidad de su participación en los cursos.

“becarios de la Fundación Corea”. Asimismo, debido a que las clases están a cargo de los profesores del *e-School* y coordinadas por el responsable del programa en la UdeG, los estudiantes se alinean a las actividades, la dinámica y la rúbrica de calificación que cada profesor establezca. Aunado a lo anterior, están obligados a entregar reportes semanales, con el fin de llevar un control de su desempeño y de la calidad del programa. Por último, su nota final se compone de dos elementos: la evaluación final otorgada por cada profesor, junto con la asistencia a las sesiones, y los reportes entregados a lo largo del semestre.

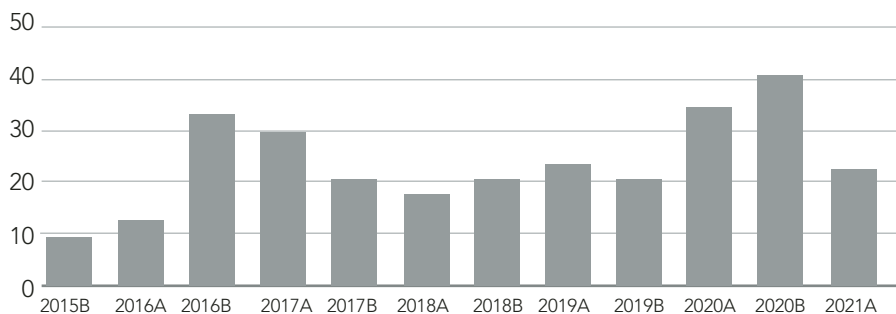
Una vez presentada la implementación del *e-School Program* en la UdeG a través de la licenciatura en Relaciones Internacionales, es importante mencionar los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en seis áreas específicas:

1. Alta especialización del currículo en Estudios Asiáticos e Innovación Docente a través de la estrategia de leC, y el desarrollo del perfil internacional de los estudiantes que forman parte del *e-School*.
2. Proyección internacional de los estudiantes mediante el Concurso de Ensayo sobre Corea y el Este de Asia.
3. Construcción de redes especializadas de académicos y estudiantes por medio del evento continental (*workshop* internacional del *Global e-School Program*).
4. Movilidad estudiantil y estancias de investigación en Corea del Sur.
5. Fortalecimiento de los estudios regionales e incorporación de la temática a la agenda de investigación del DEI.
6. Desarrollo de habilidades en gestión internacional de los alumnos que forman parte del equipo de apoyo del programa en la Universidad.

Por otro lado, en cuanto a los resultados relativos a la alta especialización del currículo en Estudios Asiáticos e Innovación Docente a través de la estrategia de leC y el desarrollo del perfil internacional en los estudiantes que forman parte del *e-School*, se observa un incremento general de interesados en el programa. Hasta el calendario de otoño de 2020, el

*e-School Program* en la UdeG ha sumado 265 alumnos, la mayoría estudiantes de la licenciatura en Relaciones Internacionales, motivados por la dinámica en la que se imparten los cursos, independientemente de si al inscribirse cuentan con alguna inquietud por los estudios coreanos en particular, o asiáticos en general. De la misma forma, al conocer la dinámica del programa y los resultados de los estudiantes que han formado parte de él, las materias impartidas por el *e-School Program* son cada vez más solicitadas dentro de la UdeG por estudiantes de diferentes carreras.

**Figura 20.1.** Alumnos UdeG participantes en el programa *e-School* de la Fundación Corea en América Latina



Fuente: Coordinación del *e-School Program* para América Latina para la Universidad de Guadalajara (2021).

Respecto a la innovación docente desde la leC, de entre las 13 universidades miembro del consorcio, la UdeG fue elegida como sede para llevar a cabo en 2017 la prueba piloto del único curso intensivo presencial impartido en inglés por la Dra. Seung-Ah Lee, profesora de Estudios Coreanos en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) y en la Universidad del Sur de California (USC). Dicho curso versó sobre cultura popular coreana y llevó como título *Hallyu: “Globalizing the Korean Wave: Economics, Political and Social Dynamics of the Production of Popular Culture”*.

Los aspectos mencionados anteriormente han abonado al perfil internacional de los estudiantes que han formado parte del programa,

fortaleciendo de esta manera su currículum formal, informal y oculto a través de conocimientos especializados, manejo de lenguas extranjeras y el desarrollo de habilidades interculturales a partir de la convivencia con profesores y estudiantes de otras universidades.

Adicionalmente, la KF, mediante la sede regional, publica la convocatoria anual del Concurso de Ensayo sobre Corea y el Este de Asia, dirigida a todos los estudiantes del *e-School Program* provenientes de las universidades del consorcio G-14, quienes tienen la oportunidad de participar con ensayos sobre temáticas abordadas en los cursos. Al respecto, la UdeG ha tenido un desempeño destacado, como se presenta en la Tabla 20.2, lo que ha fortalecido la proyección internacional de sus estudiantes.

**Tabla 20.2.** Participación de la UdeG en los concursos de ensayo sobre estudios coreanos del *e-School Program* de la KF en América Latina

Año	Concurso	Número de participantes	Lugar obtenido
2016	1er.	4	Segundo
2017	2do.	3	Segundo y tercero
2019	4to.	1	Tercero
2020	5to.	1	Segundo

Fuente: Coordinación del *e-School Program* para la Universidad de Guadalajara (2020).

La participación de la UdeG ha sido destacada al obtener reconocimientos dentro de los primeros lugares desde la primera edición del concurso en el año 2016. En este sentido, esta actividad ha fortalecido la proyección internacional de los estudiantes al participar en un concurso continental.

Respecto a la construcción de redes especializadas de académicos y estudiantes a través del evento continental (*workshop*), los resultados son de gran relevancia, puesto que los estudiantes de la licenciatura en Relaciones Internacionales han sobresalido en múltiples ocasiones en los cursos, haciéndose acreedores a la invitación para participar en el

*workshop* internacional anual que organiza la UANL como Coordinación Continental. Desde su primera edición en el año 2016 y hasta la última en 2019, 16 estudiantes y dos profesores han participado en estos encuentros.

Cabe señalar que también se tuvo la representación universitaria en el MIKTA 2017 *Young Leaders' Camp*, llevado a cabo en Gangwon, Corea del Sur, entre el 2 y el 4 de noviembre de 2017, así como en el *workshop* que tomó lugar en Seúl, Corea del Sur, en el año 2019 y para el cual fueron seleccionadas dos estudiantes de la UdeG entre un grupo de aspirantes de diversas partes del mundo.

Por otro lado, se observan resultados tangibles para la Universidad en las áreas de movilidad estudiantil y estancias de investigación en Corea del Sur, actividades que empatan con su estrategia y visión institucional de largo plazo. Para la UdeG, la movilidad es considerada un instrumento clave en las acciones de vinculación y cooperación con otras IES del país, además de ser una estrategia fundamental de su proceso de internacionalización. En este sentido, la principal riqueza de la movilidad es la posible mejora del proceso formativo de los estudiantes (UdeG, 2014, p. 58).

La difusión de la movilidad estudiantil constituye otro resultado relevante del impacto del programa *e-School* en la UdeG. Al respecto, en la Tabla 20.3 es posible identificar a los estudiantes participantes del *e-School Program* que han realizado un intercambio académico o estancias de investigación en Corea del Sur.

Adicionalmente, la movilidad estudiantil a Corea del Sur por parte de los estudiantes de la licenciatura en Relaciones Internacionales responde a dos factores: la vinculación institucional con universidades de Corea del Sur y la participación en los cursos del *e-School Program*. En este sentido, la UdeG cuenta con 12 convenios vigentes con diez IES públicas y privadas (Coordinación de Internacionalización, 2021), entre las que destacan la Seoul National University (SNU) y Korea University (KU), dos de las más prestigiosas universidades en Corea del Sur, ubicadas en el top 3 nacional, según el *QS World University Rankings* (2019).

En cuanto a las líneas de generación y aplicación del conocimiento, se han fortalecido los estudios regionales, puesto que se ha incorporado la temática a la agenda de investigación del DEI. A este respecto, el *e-School* contribuye a la incorporación de la visión y el estudio de Corea



**Tabla 20.3.** Movilidad de estudiantes del *e-School Program* en la Universidad de Guadalajara hacia Corea del Sur

Número de estudiantes	Universidad	Año de participación en el <i>e-School</i>	Año de movilidad
1	Korea University	2016-A	2016, 2017
4	Korea University	2016-A	2017
3	Universidad Nacional de Seúl	2018-A, 2019-A	2019
1	Daegu University	2018-B	2019
1	Korea University	2018-B	2019

Fuente: Coordinación del *e-School Program* para la Universidad de Guadalajara (2019a).

del Sur en la UdeG, pues contrasta con las ya consolidadas líneas de investigación sobre Japón y China que se alimentan del Departamento de Estudios del Pacífico.

Este fortalecimiento en la investigación ha involucrado a profesores que forman parte del programa del *e-School* a través de la propia Coordinación del programa en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la UdeG, así como por su participación en los *workshops* internacionales y congresos, y la realización de estancias de estudios e investigación en la Seoul National University y la Hankuk University of Foreign Studies.

Finalmente, desde el origen del *e-School*, se ha promovido la participación de estudiantes como apoyo al programa, así como el desarrollo de habilidades en gestión internacional al fungir como puente de comunicación entre los estudiantes, la UdeG y los profesores externos que imparten los cursos. En 2019 aparece la figura de “embajador” en la UdeG, estatus que se les asigna a los estudiantes que apoyan a la Coordinación del *e-School Program* a través del servicio social y prácticas profesionales.

## Conclusiones: Atributos del *e-School Program* que lo convierten en una buena práctica de internacionalización del currículo

La IdC es, según Leask (2020), un elemento que, de ser implícito a la internacionalización de la educación superior, se complejiza gradualmente debido a las aristas que emergen de él. Sin embargo, a pesar del debate conceptual, la IdC es un efecto cada vez más latente en la formación de recursos humanos en el siglo XXI y, particularmente, en la educación superior.

Por su parte, la IeC es clave como una estrategia de alto impacto en el desarrollo de conocimiento y habilidades en los estudiantes de las IES, tal como se percibe en la implementación del *e-School Program* para América Latina en la licenciatura en Relaciones Internacionales de la UdeG.

A partir de la definición de *diplomacia pública* de Melissen (2005), la KF resulta una herramienta del Ministerio de Asuntos Exteriores de la República de Corea para promover su agenda de proyección internacional en las IES que forman parte del consorcio establecido por el *e-School Program*. Como resultado, los estudios coreanos se han difundido y promocionado, además de incrementar los intercambios académicos entre Corea y las instituciones que tienen vínculos con la Fundación, como la UdeG.

Se puede concluir que el número de IES del Consorcio G-14 del *e-School Program* para América Latina se ha mantenido constante, denotando la importancia del respaldo institucional tanto de Corea del Sur a través de la Fundación, como de las universidades miembro que albergan el programa y lo insertan en su formación curricular. A su vez, dentro de la región, es destacable la participación de instituciones mexicanas, que representan el 50% de las universidades miembro.

Al interior de las universidades miembro se observa el compromiso y respaldo institucional, ya que el hecho de trabajar con recursos humanos e infraestructura de cada institución genera sinergias de otra manera imperceptibles: por una parte, se asegura la permanencia del programa y, por otra, la presencia de profesores de talla internacional con reconocida calidad en su oferta académica fortalece la IdC de los planes de estudios.

En términos de evaluación de la calidad también existen beneficios, ya que otorga a las IES miembro indicadores cualitativos sobre el desarrollo

de habilidades en los currículos formal, informal y oculto, que fortalecen el perfil internacional de los estudiantes que forman parte del programa, lo cual a su vez es bien evaluado por los organismos acreditadores nacionales e internacionales. En el caso de la UdeG, éste ha sido un factor que ha permitido que los estudios coreanos tengan un lugar preponderante en el plan de estudios que forma a los internacionalistas, abonando al criterio de la OCDE de propiciar la internacionalización a partir del fomento de estudios interdisciplinarios en los programas educativos.

En cuanto a la operación del programa, el respaldo administrativo y financiero de la KF crea mayor disposición para la cooperación y el trabajo conjunto entre las universidades miembro. Asimismo, la continuidad de la estrategia en las universidades participantes genera resultados a largo plazo y refuerza la presencia de los estudios regionales de Asia en dichas instituciones, además de desarrollar una *expertise* en la implementación del programa. Finalmente, la metodología del *e-School* tiene varios componentes a resaltar:

1. Participación de profesores y estudiantes de otros países y ciudades, lo que eleva la calidad del aprendizaje.
2. Acceso a materiales especializados para fortalecer las habilidades en el manejo de lenguas extranjeras.
3. Evaluación constante en todos los niveles (sede, profesor y alumno) y en varias temporalidades (semanal, trimestral y semestral).
4. Fomento de actividades de leC a través de cursos en línea.
5. Innovación en las herramientas educativas: las estrategias didácticas se nutren de actividades en línea y plataformas interactivas o audiovisuales (YouTube, Zoom, WizIQ, Google Meet, entre otras).

Cabe destacar que el impacto en la comunidad estudiantil se refleja en el desafío académico constante por estar a la altura del programa, ya que representa diversas formas de construcción del conocimiento, criterios de calidad y evaluación. Los estudiantes también aprecian cursar asignaturas con valor en créditos en el *e-School* que abonen a su perfil profesional, debido a que se hacen acreedores a una constancia de participación de un programa internacional sin salir de la universidad.

En conclusión, para fortalecer el perfil internacional de los estudiantes, es central sumar esfuerzos en la internacionalización de planes de estudios, lo que requiere de inversión en recursos académicos, administrativos y financieros por parte de las instituciones involucradas, en este caso la Fundación Corea y la Universidad de Guadalajara, para construir una estrategia en un juego de suma positiva.

## Referencias

- Beelen, J. y Jones, E. (2020). Internationalization at Home. En: P.N. Teixeira y J.C. Shin (Eds.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*, pp. 1864-1867. Springer.
- Brewer, E. y Leask, B. (2012). Internationalization of the Curriculum. En: D. Deardorff, H. de Wit, D. Heyl y T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education*, pp. 245-266. SAGE Publishing.
- Centro de Estudios Asiáticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (CEA UANL). (2019). *e-School Program for Latin American*. <https://www.kf-latinamerica.org/e-school-program>
- Coordinación del e-School Program para la Universidad de Guadalajara. (2018). *Reglamento interno de la Coordinación del e-School Program en la Universidad de Guadalajara*. Departamento de Estudios Internacionales, Universidad de Guadalajara.
- Coordinación del e-School Program para la Universidad de Guadalajara. (2019a). *Impactos y efectos positivos de la e-School en la UdeG 2019*. Licenciatura en Relaciones Internacionales, Universidad de Guadalajara.
- Coordinación del e-School Program para la Universidad de Guadalajara. (2019b). *Informe de Korea Foundation – Marzo*. Departamento de Estudios Internacionales, Universidad de Guadalajara.
- Coordinación del e-School Program para la Universidad de Guadalajara. (2020). *Informe de Korea Foundation – Marzo*. Departamento de Estudios Internacionales, Universidad de Guadalajara.
- Coordinación del e-School Program para la Universidad de Guadalajara. (2021). *Informe de Korea Foundation – Febrero*. Departamento de Estudios Internacionales, Universidad de Guadalajara.
- Coordinación de Internacionalización. (2021). *Convenios vigentes de la Universidad de Guadalajara [UdeG]*. Universidad de Guadalajara. <http://www.cgci.udg.mx/es/convenios>
- Cull, N.J. (2012). 'Bulging Ideas': Making Korea's Public Diplomacy Work. *Asan Institute for Policy Studies*, (37), 1-9. <https://www.jstor.org/stable/resrep08123>
- Fëdorov, A.N. (2011). Internacionalización de la educación superior: significado, contexto, raíces y manifestaciones. *Innovación Educativa*, 11(56), 5-13. Instituto Politécnico Nacional.

- Korea Foundation. (s.f.a). *KF Global e-School Brochure* [Archivo PDF]. Korea Foundation. [http://www.kf.or.kr/kfglobaleschool\\_en/html/main/index.jsp](http://www.kf.or.kr/kfglobaleschool_en/html/main/index.jsp)
- Korea Foundation. (s.f.b). *Our Mission and Vision*. Korea Foundation. <https://en.kf.or.kr/?menuno=3775&kflnindex=>
- Korea Foundation. (1991). Actq de 1991. 14 de diciembre de 1991. No. 4414. <http://www.law.go.kr/LSW/eng/engLsSc.do?menuId=2&query=KO-REA%20FOUNDATION%20ACT#liBgcolor15>
- Korea Foundation. (2020). *Who We Are*. Korea Foundation. <https://en.kf.or.kr/?menuno=3774&kflnindex=1>
- Korea Foundation e-School Program CEA UANL. (2019). *Manual para Coordinadores de las Universidades Receptoras del e-School Program for Latin America*. Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).
- Kwong, Y. (26 de mayo de 2014). La era de la diplomacia pública: estrategias de "soft power" en el Este asiático. *nippon.com*. <https://www.nippon.com/es/features/c00721/>
- Leask, B. y Beelen, J. (2009). Enhancing the engagement of academic staff in international education. *Proceedings of the Joint IEAA-EAIE Symposium: Advancing Australia Europe Cooperation in Higher Education*, 28-40.
- Leask, B. (2020). Internationalization of the Curriculum, Teaching and Learning. En: P.N. Teixeira y J.C. Shin (Eds.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*, pp. 1940-1949. Springer.
- López Aymes, J., Balderrama Santander, R. y Velázquez, A. (2020). Cooperación académica entre Corea del Sur y América Latina: el Programa e-School de la Fundación Corea y el uso de TICs para la internacionalización educativa. *Universidades*, 71(84), 56-73.
- Melissen, J. (2005). *The New Public Diplomacy*. Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Asuntos Exteriores de la República de Corea (MOFA). (s.f.a). *History*. Ministry of Foreign Affairs, Republic of Korea. [http://www.mofa.go.kr/eng/wpge/m\\_5744/contents.do](http://www.mofa.go.kr/eng/wpge/m_5744/contents.do)
- Ministerio de Asuntos Exteriores de la República de Corea (MOFA). (s.f.b). *Public Diplomacy of Korea*. Ministry of Foreign Affairs, Republic of Korea. [http://www.mofa.go.kr/eng/wpge/m\\_22841/contents.do](http://www.mofa.go.kr/eng/wpge/m_22841/contents.do)
- Nilsson, B. (2000). *Internationalising the curriculum*. Swedish National Agency for Higher Education. [http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800088370/paper\\_bengt\\_nilsson.pdf](http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800088370/paper_bengt_nilsson.pdf)

QS World University Rankings. (2019). QS South Korea University Rankings 2019. *QS Top Universities*. <https://www.topuniversities.com/universityrankings/rankings-by-location/south-korea/2019>

Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030*. Universidad de Guadalajara.





# 21. Las prácticas profesionales internacionales y su incidencia en la internacionalización del currículo: una buena práctica del programa UdeG-VTF\*

---

Ricardo Vizcaíno Meléndez

## Resumen

La internacionalización del currículo (IdC) es una herramienta que puede proporcionar beneficios inclusivos para una institución. Este capítulo explora el posible desarrollo de la IdC derivado de un programa de movilidad de estudiantes internacionales de la licenciatura en Turismo del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Se realiza un estudio cualitativo genérico o básico; el método de recolección de datos consiste en entrevistas semiestructuradas a dos grupos: administradores clave que gestionan la movilidad internacional y estudiantes graduados que completaron la movilidad estudiantil. Los hallazgos identifican que el programa de movilidad VTF impulsa la IdC dentro del Departamento a través de actividades específicas. En el plan de estudios formal, el mensaje clave es el hecho de que el Departamento coincide legítimamente con la importancia de este programa único de movilidad de estudiantes como una actividad con créditos, que es un aspecto muy importante de un plan de estudios internacionalizado. En el plan de estudios informal, rasgos específicos han ayudado a la IdC en el programa, como actividades extracurriculares, talleres y conferencias. Por último, se observa en el plan de estudios oculto que el interés organizacional en torno a la movilidad está creciendo a medida de que más estudiantes y profesores van al extranjero. Sin embargo, el Departamento debe capitalizar los aspectos

\* Texto original en inglés traducido al español.

positivos obtenidos e implementar nuevas estrategias para impulsar el proceso de internacionalización del programa.

**Palabras clave:** internacionalización del currículum ▪ movilidad estudiantil ▪ movilidad estudiantil laboral ▪ programa VTF ▪ turismo.

## Abstract

*Internationalization of the curriculum (IoC) is a tool which can provide inclusive benefits for an institution. This chapter explores the possible development of IoC derived from an international student mobility program in the Tourism B.S. at Universidad de Guadalajara's Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. A generic or basic qualitative study is conducted; the data collection method is semi-structured interviews conducted to two groups: key administrators managing the international mobility, and graduated students who completed the student mobility. Findings identify that the VTF mobility program boosts the IoC within the department through specific activities. In the formal curriculum, the key takeaway is the fact that the department matches rightfully the importance of this unique student mobility program as it a credit bearing activity, which is a very important aspect of an internationalized curriculum. In the informal curriculum, specific traits have aided the IoC in the program, such as extracurricular activities, workshops and conferences which promote the program. Lastly, it is observed on the hidden curriculum that the organizational interest around the mobility in the department is growing as more students and faculty members go abroad. Nevertheless, the department ought to capitalize on the positive aspects they have had and implement new strategies to further the internationalization process of the program.*

**Keywords:** internationalization of the curriculum ▪ student mobility ▪ work experience mobility ▪ VTF program ▪ tourism.

## Introducción

La movilidad de estudiantes internacionales, en cualquiera de sus formas y longitudes, es generalmente el esfuerzo más destacado de internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) en todo

el mundo. A pesar de que los expertos han manifestado la necesidad de avanzar hacia una internacionalización más inclusiva, los programas de intercambio continúan desempeñando un papel muy importante en la educación superior (ES). Esto de ninguna manera quiere decir que dicha actividad sea un elemento negativo. Al contrario, la ES siempre ha tenido a la movilidad y a la internacionalización incrustadas en su núcleo desde los eruditos errantes al inicio de las universidades. Lo que probablemente ha cambiado radicalmente es el impacto actual que tiene la movilidad de estudiantes internacionales en las instituciones.

De hecho, las IES de todo el mundo están yendo cada vez más allá de la simple idea de ser emisoras y receptoras en cuanto a movilidad. El campo de la internacionalización ha abierto la puerta para que estén mejor preparadas para enseñar, investigar y mejorar sus procesos internos con mayores niveles de calidad y relevancia. Han surgido nuevos conceptos en la literatura para impulsar la calidad institucional, como la *internacionalización del currículo* (IdC) y la *internacionalización en casa* (IeC). Estos conceptos han impactado no sólo a un puñado de estudiantes, como se había hecho a través de la movilidad, sino que han cambiado el rumbo de toda la institución en sí.

Centrándonos en el proyecto en cuestión, particularmente en México aún queda mucho trabajo por hacer en este apartado. Los académicos desconfían de que la internacionalización esté actualmente bien orientada, ya que el enfoque es específico de los programas de movilidad crediticia a corto plazo (Bustos-Aguirre, 2019a). De esta forma, el impacto de la movilidad estudiantil “es limitado, y la cantidad de estudiantes a los que se le apoya es poca ... La política nacional en México no es innovadora en lo que a internacionalización se refiere” (Gacel-Ávila, 2005, p. 244).

Por ello, instituciones como la Universidad de Guadalajara (UdeG) han realizado algunos esfuerzos para promover tanto la IdC como la IeC. Su programa *Vacances Tourisme Familles* (VTF) y su efecto en la IdC del Departamento de Turismo es un buen ejemplo de ello. Es un caso de mejores prácticas que muestra cómo los requisitos para participar en un programa internacional de movilidad de estudiantes han creado la necesidad de mejores procesos y más apoyo para los estudiantes. De esta manera se impulsa la IdC, ya que impregna no sólo los planes de estudios, sino también el trabajo del personal docente y administrativo.

## Pregunta de investigación

La principal pregunta de investigación que se abordará en este proyecto es: “¿De qué manera el programa de intercambio de estudiantes VTF contribuye a la IdC de la licenciatura en Turismo del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la UdeG?”. Con el fin de responderla de manera integral, se desprenden tres subpreguntas: “¿Cómo se ha visto afectado el plan de estudios o currículum formal por el programa VTF?”, “¿Cómo se ha visto afectado el plan de estudios o currículum informal por el programa VTF?” y “¿Cómo se ha visto afectado el plan de estudios o currículum oculto por el programa VTF?”.

## Revisión bibliográfica: definición de conceptos

En primer lugar, la *movilidad de estudiantes* es un concepto polisémico con definiciones cambiantes. Implica diferentes tipos de programas de movilidad y prioridades que varían entre países e IES (Knight, 2012). Castiello y Lee (2018) enfatizan que el término puede “abarcar una gama más amplia de actividades internacionales e incluir a profesores y personal ... [y] la forma más común de internacionalización en la educación superior es la movilidad de estudiantes” (p. 1).

En general, hay dos tipos principales de movilidad estudiantil: a corto plazo (movilidad en busca de créditos) y a largo plazo (movilidad de grado completo) (Brandenburg, 2018; Dobson G. y Conroy P., 2018; Bustos-Aguirre, 2019b). Las diferencias entre ambas son muy claras. En la primera, los estudiantes viajan por un tiempo limitado y regresan a su IES para recibir créditos por el trabajo realizado en una institución extranjera. La segunda se ocupa de las personas que se trasladan de residencia para estudiar un título completo en una IES extranjera. En este capítulo se utiliza como principio rector el concepto de *movilidad de estudiantes a corto plazo por créditos*, y al referirse a la *movilidad de estudiantes*, se centrará únicamente en esta categoría.

Este proyecto se centra en un subconjunto muy específico de la movilidad de los estudiantes, que es la *movilidad de la experiencia laboral*. Brandenburg (2018) la define como:

... una parte de la educación superior de un estudiante [que] se basa en la idea de que estudiar por sí solo podría no preparar a los estudiantes

adecuadamente para las tareas futuras ... proporciona a los estudiantes experiencia práctica ... no es un elemento comúnmente apoyado de estudios de grado, tampoco suele ser una actividad con créditos reconocida como parte integral de la carga de trabajo de un programa de grado. (p. 1).

Sin embargo, la movilidad de la experiencia laboral específica en la que se centra este proyecto sí cuenta como actividad obligatoria para los estudiantes. Quienes participan en el programa VTF obtienen los créditos necesarios para graduarse con esta actividad, contrario a la definición anterior. También es interesante notar que cada vez se promueven más programas de movilidad de experiencia laboral a nivel mundial (Farrugia y Bhandari, 2018; UNESCO, 2020). El porqué está claro: “la globalización de la fuerza laboral y las carreras crean incentivos para que los estudiantes realicen parte o la totalidad de su educación superior en el extranjero con el fin de obtener las competencias globales que buscan los empleadores” (Farrugia y Bhandari, 2018, p. 5). En consecuencia, la movilidad de experiencia laboral VTF brinda a los estudiantes de Turismo de CUCEA una oportunidad de práctica en el campo, lo que potencialmente beneficia a los estudiantes para que estén más preparados y sean más elegibles en el futuro.

Otro concepto importante a tener en cuenta en este proyecto es el de *internacionalización del currículo* (IdC), que se define como:

... la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del plan de estudios o currículo, así como los resultados del aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudio. (Leask, 2015, p. 9).

Esta definición en particular goza de una aceptación general en el mundo académico y se utilizará aquí como principio rector. A su vez, tres conceptos expanden la IdC: 1) el plan de estudios o currículo formal, 2) el informal y 3) el oculto (Leask, 2015). El primero habla de las materias y cursos establecidos en el temario dentro de un departamento; el segundo se relaciona con las actividades extracurriculares que ayudan al aprendizaje; el tercero considera los elementos que “envían un mensaje

‘oculto’ acerca del conocimiento de quién cuenta en este plan de estudios y, por implicación, de quién no” (Leask, 2015, p. 8).

## El contexto

### **Procesos nacionales e institucionales actuales de internacionalización**

Cabe mencionar la movilidad de los estudiantes en México, que es el punto de partida de este proyecto. La internacionalización en el país es un trabajo en progreso. Las IES a menudo la relacionan con programas de intercambio internacional. A pesar de que ha habido una gran importancia con respecto a la movilidad de los estudiantes en México, aún queda mucho trabajo por hacer (Moreno, 2020). Estadísticamente hablando, sólo alrededor del 0.6 al 0.8% de los estudiantes mexicanos van al extranjero (Bustos-Aguirre, 2019b), la mayoría con opciones de movilidad crediticia a corto plazo. Éstos son algunos de los porcentajes más bajos del mundo (Bustos-Aguirre, 2019a) y muchos de los datos son cuantitativos y estadísticos (Bustos-Aguirre, 2019b). Lamentablemente, son pocos los estudios que indagan en esto. Con todo y que las IES mexicanas parecen haberse centrado en la movilidad de estudiantes (Trines, 2017), el número reducido de estudiantes que envían tienen poca información sobre la influencia o el impacto a largo plazo de dichos programas, lo que genera una falta de evidencias sobre el aprendizaje logrado en el extranjero y un vacío que debe llenarse para avanzar en la permeabilidad de la internacionalización en las IES. Al mismo tiempo, se obvian conceptos más nuevos, como los de IdC e leC. Éstas son algunas de las razones por las que las se buscan alternativas nuevas y más igualitarias para la internacionalización.

La IdC, aunque cada vez más solicitada, sigue siendo el más débil de los procesos institucionales a nivel nacional. A pesar de esto, existen escenarios de casos específicos en los que la movilidad estudiantil ha abierto camino para la IdC. Como es bien sabido, las prácticas de internacionalización dentro de una institución no se dan por sí solas. Las actividades y procesos para internacionalizar una institución están entrelazados y no

son medios para un fin, sino un proceso para mejorar la calidad y oportunidades para estudiantes, profesores y personal administrativo (Leask, 2015). Da la casualidad de que, en el caso que nos ocupa, el esfuerzo por internacionalizar el currículo vendría de la mano de un programa de movilidad internacional de estudiantes. Como tal, se menciona el punto de vista de internacionalización de la UdeG y el Departamento de Turismo para proporcionar un contexto preciso para este capítulo.

### **Contexto institucional actual de las políticas de internacionalización durante el desarrollo de la estrategia**

La UdeG es una gran red de educación media superior y terciaria ubicada en el estado de Jalisco, en México. Conformada por más de cuatrocientos programas académicos que se expanden desde bachillerato hasta posgrado, y con la capacidad para otorgar doctorados, alberga a más de 280 mil estudiantes (Universidad de Guadalajara, s.f.d, s.f.h). En su *Plan de Desarrollo Estratégico* más reciente, el cual guía el desarrollo de la institución para los próximos años, estableció un objetivo específico para mejorar el nivel de IdC en la institución:

Desarrollar nuevas formas de aprendizaje implica una apertura decisiva a la internacionalización del currículo ... es fundamental que los lineamientos de los programas académicos, las necesidades del mercado laboral y el desarrollo de competencias líderes estén alineados; además, cultivar una visión global desde lo extracurricular a través de los programas y servicios que se ofrecen a nivel de bachillerato, pregrado y posgrado. (Universidad de Guadalajara, s.f.d, pp. 21-22).

A pesar de la importancia dada a la IdC, la movilidad sigue siendo el aspecto más destacado, ya que más de cuatro mil estudiantes se fueron al extranjero o vinieron de él para estudiar en la UdeG (Universidad de Guadalajara, s.f.b). En consecuencia, se agradecen las oportunidades para impulsar la movilidad dentro de la comunidad. Tal es lo que sucedió con el programa de movilidad de prácticas de estudiantes de VTF, que propició un desarrollo en la IdC en el Departamento de Turismo de CUCEA.

## Estrategia para impulsar la IdC a través del programa VTF

### **Descripción general de la práctica profesional de la UdeG y su importancia en el currículo formal**

El Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) es uno de los quince campus de la UdeG. Ahí se encuentra el Departamento de Turismo. Su objetivo general es formar profesionales capacitados en la gestión y en el desarrollo de servicios turísticos (Universidad de Guadalajara, s.f.e). Destacan dos objetivos específicos: 1) generar profesionales altamente capacitados para aplicar la teoría a la práctica; 2) preparar a los estudiantes para los estándares internacionales (Universidad de Guadalajara, n.d.e). Sumado a esto, un graduado debe ser un individuo con un elevado sentido de solidaridad social y un compromiso efectivo con los objetivos de desarrollo sostenible en su entorno local y global, con visión y liderazgo internacionales (Universidad de Guadalajara, s.f.c).

Como se aprecia, la licenciatura en Turismo tiene un compromiso departamental articulado con la internacionalización (Helms y Brajkovic, 2017). Además, cuenta con un programa de movilidad internacional único en el que sólo se permite la participación de sus estudiantes. Por lo tanto, no sólo ha fomentado mejores procesos académicos y administrativos, sino que también ha brindado a los alumnos la oportunidad de una experiencia laboral internacional en movilidad mientras cumplen con los créditos obligatorios de su práctica profesional.

Según la mayoría de los programas de pregrado en CUCEA, los estudiantes deben completar prácticas profesionales para graduarse. En el sitio web se menciona brevemente que éstas tienen como objetivo que los estudiantes “amplíen, practiquen y refuercen los conocimientos adquiridos durante su trayectoria académica”(Universidad de Guadalajara, s.f.f). A partir de 2018, un manual oficial de reglas y un decreto establecen su obligatoriedad en todas las especialidades en CUCEA (Universidad de Guadalajara, s.f.a). Se valida, además, por el hecho de que generan créditos. En otras palabras, son una actividad obligatoria enmarcada dentro del currículo formal: los estudiantes necesitan completar los créditos y las prácticas profesionales en cualquiera de los programas académicos del campus de CUCEA para poder graduarse.



Los estudiantes que viajan al extranjero y completan sus prácticas profesionales en el programa VTF obtienen los créditos obligatorios necesarios para graduarse, de ahí que tenga el mismo valor curricular que realizar cursos teóricos académicos o prácticas profesionales en una institución u hotel local. En consecuencia, su importancia en el programa académico de la licenciatura en Turismo es un punto central. Transforma la movilidad de los estudiantes en una opción para que éstos cumplan con sus prácticas profesionales y, así, continúen con su trayectoria académica mientras se sumergen en una experiencia laboral internacional.

### **Descripción general del programa VTF**

El *Villages Tourisme Familles* (VTF) es un programa internacional de movilidad de experiencia laboral realizado por la VTF L'Esprit Vacances en conjunto con la Asociación Mexicana de Centros de Enseñanza Superior de Turismo y Gastronomía (AMESTUR, s.f.), quien se acerca a los miembros de la asociación e impulsa la colaboración entre las diferentes IES nacionales y la VTF L'Esprit Vacances (Barajas et al., 2019). La cooperación oficial entre la asociaciones mexicana y francesa con respecto al programa comenzó en 2008 y ha sido fuerte y enriquecedora (AMESTUR, 2018).

Después de más de una década, año con año AMESTUR y VTF han marcado objetivos claros de doble vía. El camino recíproco que implica el programa es que los estudiantes mexicanos aprendan sobre turismo social, adquieran experiencia práctica relacionada con el trabajo y tengan una inmersión total en la cultura, forma de vida y vacaciones francesas durante su movilidad, mientras que la asociación VTF y todos los huéspedes que vacacionen en los diferentes complejos en Francia descubren la cultura, la gastronomía y la formación turística mexicana a través de los estudiantes nacionales (AMESTUR, 2018). Es un escenario donde ambas partes ganan, adquieren conocimientos y nutren la idea de turismo social que impulsa el programa. Gracias a la colaboración con AMESTUR, la licenciatura en Turismo en CUCEA proporciona los mejores candidatos disponibles para cumplir estos objetivos.

Una vez que un estudiante está interesado en participar en el VTF, la ruta a seguir en el departamento de Turismo de CUCEA es ponerse en contacto con un tutor, un académico que haya estado involucrado en el

programa anteriormente, quien lo guiará a lo largo del proceso de selección. Los estudiantes deben proponer un proyecto de investigación que idealmente realizarán mientras se encuentran en los centros de vacaciones en Francia. Una vez redactado y entregado el proyecto, los alumnos son entrevistados por los responsables tanto de la AMESTUR como del programa VTF, tanto en español como en francés. Esto se hace para ver si tienen el nivel mínimo de francés para trabajar en el extranjero, que tiene como objetivo ser al menos un B1+. Cuando los estudiantes han sido seleccionados, hacen todos los arreglos necesarios para una movilidad en la que deben trabajar durante ocho semanas en uno de los muchos centros de vacaciones disponibles en Francia. Hay dos periodos principales para la movilidad: el invierno, que ocurre en los meses de enero y febrero, y la primavera-verano, que abarca los meses de junio y julio.

Existen dos áreas principales en las que los estudiantes deben trabajar en los centros vacacionales: el área de servicio y el área de animación. El primero abarca todo lo relacionado con el servicio de un restaurante. Puede ir desde ayudar a los huéspedes con su comida, recoger sus platos y lavarlos, hasta asegurarse de que el restaurante esté limpio y ordenado mientras los huéspedes pasan un rato agradable. El segundo trata específicamente de la planificación y realización de diferentes actividades para mantener a los huéspedes entretenidos y relajados a través de juegos lúdicos y alegres planificados para toda la familia, la mayoría de las veces. En general, los estudiantes que asisten a este programa experimentan de primera mano las principales actividades de un centro vacacional, obtienen experiencia laboral y mejoran su francés al estar completamente inmersos en la cultura extranjera.

La licenciatura en Turismo de CUCEA considera a este programa como una forma de completar los requisitos de prácticas profesionales mientras se trabaja en un entorno internacional. Esto permite a los estudiantes una experiencia laboral en el extranjero y revalidarla como créditos en su programa para graduarse (Barajas *et al.*, 2019). Aunque sólo se seleccionan pocos alumnos cada semestre, estudiar cómo este programa se ha infiltrado en el desarrollo de la IdC del Departamento de Turismo es un tema de investigación relevante.

## Metodología

Se utiliza un estudio cualitativo básico para analizar el efecto del programa de movilidad de prácticas laborales VTF en la IdC del programa de Turismo de CUCEA. Como afirma Kahle (2014), un enfoque cualitativo genérico “permite nuevos enfoques metodológicos diseñados para apoyar nuevos campos de investigación, nuevas perspectivas teóricas, nuevas preguntas o nuevos enfoques a viejos problemas de investigación” (p. 47). Este proyecto entra en la última categoría, ya que se centra en obtener nueva información de viejos problemas de investigación. Para este proyecto se utilizó el enfoque descriptivo, ya que el desarrollo de la IdC fue un consenso construido a través de los enfoques compartidos de los estudiantes que participaron en el programa y los administradores clave de la licenciatura en Turismo.

### Recopilación de datos

El método de recolección de datos fue de entrevistas semiestructuradas. Con el fin de comprender cómo ha impactado el programa en la IdC de la licenciatura, para este proyecto en particular se planteó un conjunto de preguntas específicas relacionadas con el Departamento de Turismo de CUCEA, el programa VTF y la experiencia de movilidad.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a dos grupos diferentes. El primero estuvo formado por dos personas, los administradores clave del programa VTF. El primero en ser entrevistado, en una interacción formal cara a cara, fue el jefe del Departamento. El segundo, mediante comunicación permanente vía correo y teléfono, fue el responsable de los tutores del programa. Las preguntas se centraron en una comprensión más profunda del programa. El instrumento de recopilación de datos hizo énfasis en los beneficios y desventajas del VTF, los cambios que trajo al Departamento de Turismo y las posibles áreas de mejora. Esta información es vital, dado que los administradores son las personas que supervisan el programa y, por lo tanto, lo han visto cambiar a lo largo de los años desde sus inicios. Ellos no sólo tienen una comprensión del plan de movilidad con más matices, sino que también dan testimonio de las mejores prácticas recopiladas a lo largo de los años.

El segundo grupo de entrevistados se centró en estudiantes que ya habían completado el VTF. Se realizaron un total de 20 entrevistas en

las que los estudiantes compartieron sus percepciones sobre su participación en el programa. Debido a las restricciones sanitarias de la COVID-19, las entrevistas se realizaron de manera individual, ya fuese a través de video o una sesión de chat. Todas tuvieron lugar en el segundo semestre de 2019, duraron alrededor de una hora cada una y fueron grabadas con permiso de los entrevistados. Las preguntas estaban relacionadas con cómo los graduados se enteraron del programa de movilidad, la preparación para el proceso de solicitud y su experiencia antes de su partida a Francia.

## **Resultados**

Para dar respuesta a la pregunta de investigación de este proyecto, la primera sección analizará las opiniones que los administradores tuvieron sobre el programa de intercambio y su efecto en la internacionalización del plan de estudios. La segunda profundizará en las opiniones de los estudiantes sobre cómo el VTF ayudó en la IdC del Departamento de Turismo. La tercera responderá a las tres subpreguntas, ya que los cambios declarados dentro del plan de estudios están etiquetados de acuerdo con los tipos de plan de estudios de Leask (2015).

## **Análisis**

### **Administradores del programa**

Los dos entrevistados tenían amplia información sobre el programa, pues estuvieron involucrados en la firma de esta alianza entre AMESTUR, la asociación VTF L'Esprit Vacances y la UdeG. La información compartida permitió comprender mejor el inicio del programa, su desarrollo y dónde se encuentra en este momento. El titular del Departamento de Turismo, Recreación y Servicios (S. Gómez Nieves, comunicación personal, 30 de agosto de 2019) manifestó cómo el Departamento ha acogido plenamente el VTF como una forma de potenciar la preparación de sus estudiantes. Desde que comenzó su relación con AMESTUR, se han dado grandes pasos para promover este programa como una oportunidad única para los estudiantes que cumplen con los requisitos muy específicos para participar.

Durante la entrevista, se manifestó que el programa VTF no es un programa regular de movilidad de intercambio de estudiantes, sino más bien un crédito de experiencia laboral internacional con movilidad. Esto implica que los estudiantes ponen en práctica la teoría al trabajar durante ocho semanas en diferentes puestos que decide el encargado de algún centro vacacional. En otras palabras, se busca potenciar la empleabilidad de los estudiantes a medida que adquieren experiencia práctica y laboral en su campo de estudio. Además, los estudiantes mejoran sus habilidades en francés como lengua extranjera y responden a las necesidades que el trabajo pueda conllevar.

En segundo lugar, este programa tiene un proceso de solicitud riguroso. Requiere que los estudiantes demuestren un nivel B1+ de francés y la presentación de un plan de trabajo con altos estándares académicos. El responsable de los tutores en esta sección mencionó (A. Guerra, comunicación personal, 6 de septiembre de 2019) que tener en forma y afinar un buen proyecto generalmente toma entre uno y tres meses. Ésta es una de las principales razones por las que los estudiantes necesitan un tutor, que es un profesor que ya ha participado en un programa VTF específicamente para profesores.

De acuerdo con el responsable de los tutores, existe una Unidad de Tutoría en CUCEA como parte de la Coordinación de Servicios Académicos (Universidad de Guadalajara, s.f.g, s.f.i) para estudiantes de todas las especialidades. Esto, de acuerdo a la recomendación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en cuanto a que el proceso de tutoría es clave para que los estudiantes tengan el mejor desempeño a lo largo de su experiencia de ES (Romo López, 2011). A pesar de esto, el responsable de los tutores (A. Guerra, comunicación personal, 6 de septiembre de 2019) confirmó que el programa de tutores de la Dirección de Turismo del VTF es una instancia diferente al servicio de tutoría institucional que brinda el campus, lo que significa que un estudiante interesado en postularse necesita encontrar un tutor de la carrera que pueda ayudarlo con la solicitud. Este proceso es bastante completo y busca elegir a los mejores candidatos disponibles.

El programa VTF es nacional. Estudiantes de diferentes IES de México relacionados con el Turismo y la Gastronomía buscan la oportunidad de

asistir a este programa de prácticas, por lo que hay mucha competencia (A. Guerra, comunicación personal, 3 de octubre de 2019). A pesar de esto, el jefe del Departamento de Turismo afirma que la importancia y popularidad del programa ha aumentado significativamente con el tiempo.

**Tabla 21.1.** Total de estudiantes de la licenciatura en Turismo de CUCEA que se han ido de intercambio en una práctica profesional internacional por año académico desde el inicio de la colaboración

Año	Estudiantes que fueron en verano	Estudiantes que fueron en invierno	Número total de estudiantes por año
2015	1	1	2
2016	3	8	11
2017	8	9	17
2018	13	11	24
2019	12	14	26

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de documentos oficiales compartidos por correo electrónico (A. Guerra, comunicación personal, 4 de diciembre, 2019).

Como se puede observar, el programa ha crecido sustancialmente: de dos en el primer año a 26 en el último ciclo, un total de 80 estudiantes de la licenciatura han participado en la experiencia laboral con movilidad VTF. Esto es sin duda una señal del creciente interés entre los estudiantes por tener experiencia laboral internacional y también de un proceso administrativo y académico bien llevado para asegurar altas tasas de selección. A su vez, estos números podrían ser un indicador de un nivel más alto de la IdC.

### Graduados de la licenciatura

Para comprender mejor el desarrollo del programa VTF, su impacto en la internacionalización de la licenciatura en Turismo y los cambios realizados por el Departamento para ayudar en la aplicación de los estudiantes, se analizarán las respuestas de los estudiantes entrevistados por generación.

### **Primera generación (2015-2016)**

Éste fue el primer año que se aceptaron solicitudes. Como tal, tiene sentido que sólo hubiera dos personas seleccionadas. Ambas fueron entrevistadas y refieren historias similares sobre su interés en participar. El Entrevistado 1.1 afirmó: “los profesores fueron primero y vieron cómo era. Me ayudaron a hacer mi plan de trabajo porque se dieron cuenta de que hablaba francés”. El Entrevistado 1.2 comentó: “los responsables de VTF fueron a dar una presentación del programa ... Algunos profesores ya nos lo habían contado ... [Un profesor] fue el que me interesó en ir”.

Está claro que la única razón por la que los miembros de esta generación participaron en el programa fue porque los profesores los alentaron. También significa que los docentes seleccionados se encargaron de incentivar y apoyar a los estudiantes que cumplieron con el perfil deseado. A su vez, la parte administrativa se aseguró de que la experiencia fuera válida académicamente con posibilidad de revalidación de créditos. Éste fue, sin duda, un gran impulso para que los estudiantes se postularan para la movilidad.

### **Segunda generación (2016-2017)**

Esta segunda generación estuvo compuesta por once estudiantes en un año: tres en primavera y ocho en invierno, lo que supone un gran avance con respecto a la primera generación. De los once, se entrevistaron a cuatro. Todos los estudiantes se interesaron en postularse para el programa por dos razones: en primer lugar, gracias a los profesores que habían animado a la primera generación a postularse; en segundo lugar, a través de conferencias impartidas por los representantes de AMESTUR, quienes aprovecharon que un par de estudiantes ya habían participado en el programa. Las palabras del Entrevistado 2.4 podrían resumir la experiencia de esta generación: “Recuerdo que la información se dio como conferencia ... así que fui y, bueno, también los profesores a veces mencionaron que deberíamos participar en el programa”.

### **Tercera generación (2017-2018)**

Ese año se seleccionaron 17 estudiantes. Para este ejercicio, fue posible entrevistar a diez de ellos. Aquí es importante señalar que las estrategias empleadas durante las dos primeras generaciones para crear conciencia

sobre el programa fueron exitosas. En primer lugar, los profesores y los tutores promotores involucraron y alentaron a los estudiantes a postularse en el programa. En segundo lugar, el programa comenzó a ganar notoriedad gracias a conferencias, charlas y el boletín de la UdeG que invitaba a los participantes a compartir su experiencia. Finalmente, la plática de boca en boca entre los alumnos de la licenciatura en Turismo en CUCEA creó un interés general a medida que más personas viajaban al extranjero. El Entrevistado 3.7 expresó un gran ejemplo de esto, ya que se enteró del VTF “porque uno de mis amigos del programa me habló de la movilidad ... fue como un rumor, un amigo le dijo, y él me dijo que estaba aplicando y me contó todo sobre el programa”.

En esta tercera generación se produjo un avance importante: la conexión entre el Departamento de Lengua Extranjera de CUCEA, específicamente de los profesores de francés, y el Departamento de Turismo. En este sentido, los docentes de Francés Como Lengua Extranjera ahora actuaban como buscadores de prospectos en sus cursos y divulgadores de información sobre el programa VTF. Uno de los estudiantes afirmó:

... lo escuché a través de las experiencias de amigos, pero también de los comentarios de los profesores de Francés, que nos contaron que con un alto nivel de francés podríamos ... tener la experiencia de ir a hacer las prácticas profesionales a Francia. (Entrevistado 3.4).

#### **Cuarta generación (2017-2018)**

La última generación en la que se centra este proyecto aceptó a 24 estudiantes para realizar el programa de prácticas con movilidad de VTF. El crecimiento en el número de admitidos muestra los esfuerzos del Departamento de Turismo para promover el programa. A pesar de sólo haber podido entrevistar a cuatro de los 24 alumnos, todos los entrevistados mencionaron elementos que han sido constantes en las otras tres generaciones: la importancia del profesorado en la selección de alumnos y su incentivo; la red de estudiantes anterior que ahora se había vuelto numerosa, y la importancia de los profesores de Francés Como Lengua Extranjera como reclutadores. En consecuencia, el interés podría estar más relacionado con cualquiera de estas tres causas, a pesar de las continuas conferencias sobre el programa: “en el momento en



que eliges francés [en tu optativa para lengua extranjera], los asistentes anteriores [del programa VTF] te hacen una breve introducción, y también los profesores” (Entrevistado 4.2).

### **Más aspectos a considerar de las entrevistas a los estudiantes**

Sumado a todo esto, uno de los aspectos más importantes es que el programa VTF extendió el currículo formal real. Las materias que forman parte del plan de estudios de la licenciatura en Turismo, como Turismo Social, Turismo Rural y Patrimonio Cultural, utilizaron la experiencia VTF como ejemplo en las clases con maestros promotores específicos, como lo mencionaron los entrevistados (Entrevistado 4.3 y Entrevistado 3.1). Como tal, se promueve el programa y se enseñan los fundamentos del turismo social, incorporando el programa académico con ejemplos sobre cómo se hacen las cosas en un entorno y contexto diferentes, que es una forma de IdC.

Por último, es importante destacar que un egresado de la tercera generación (Entrevistado 3.8) trabaja actualmente como profesor de Lengua Extranjera en CUCEA. Esta persona comenzó en 2018 un curso extracurricular relacionado con el VTF, que continuó cada semestre hasta que la pandemia puso una pausa indefinida al programa. Este curso en particular no es una materia que tenga valor curricular, lo que significa que los estudiantes que la toman no obtienen ningún crédito, sino que es una actividad extracurricular en la que los egresados del programa VTF ayudan a los posibles candidatos en su proceso de solicitud y a estar mejor preparados para su estadía en Francia. Como afirma el creador de este curso:

Aprovechando que trabajo en el programa de aprendizaje de lenguas extranjeras, [mi objetivo] era abrir un taller especializado para ayudar a todos, a los futuros candidatos ... para que ya pudieran tener un encuentro con la [cultura] francesa y reducir el impacto y el nerviosismo. (Entrevistado 3.8).

Los estudiantes que toman el curso se reúnen informalmente para tocar aspectos específicos sobre el programa. La información sobre la planificación del proyecto, la entrevista y la estancia general en el extranjero se comparte gracias a un instructor que completó esta experiencia. Como

afirma el creador del curso, a menudo los estudiantes piensan que “saber francés es suficiente, ¿verdad? Pero lo que aprendes son cosas que un curso de francés regular no suele considerar. Como, por ejemplo, el entorno de los restaurantes. Hay mucho lenguaje técnico ...” (Entrevistado 3.8).

En resumen, éste es un curso extracurricular diseñado e impartido por un participante del programa que busca ayudar a futuros participantes. Es un ejemplo de un avance en el plan de estudios informal, ya que no es una actividad que otorgue créditos, pero su éxito depende del interés de los solicitantes en aprender más sobre el programa más allá de meras charlas y conferencias.

Las actividades antes mencionadas permiten ver la importancia de la IdC en el plan de estudios y en la institución. Incluso los graduados ahora comparten sus mejores prácticas con los actuales estudiantes de Turismo interesados y los ayudan desde sus nuevos puestos.

## **Resultados**

Para esta sección, las tres preguntas orientadoras deben responderse individualmente. Cada una refiere a una parte importante de cómo saber si la IdC está presente en un programa educativo, ya sea como currículo o plan de estudios formal, informal u oculto. Después de esto, se responde la pregunta principal de investigación.

### **El currículo o plan de estudios formal**

Como se ha explicado, el plan de estudios formal se ocupa directamente de los cursos y las actividades que otorgan créditos. Como tal, es una representación de la enseñanza y el aprendizaje a punto de suceder en un aula y lo que se desea lograr, tanto pedagógica como culturalmente. La primera pregunta orientadora es: ¿Cómo se ha visto afectado el plan de estudios o currículo formal por el programa VTF? El hecho de que el Departamento de Turismo haya encontrado una manera ideal de integrar esta experiencia internacional en el plan de estudios al hacer de la movilidad una actividad que otorgue créditos debido y etiquetarse como una práctica profesional, responde a esta cuestión. Así, podemos afirmar que el VTF no es un simple programa de intercambio, sino un programa de prácticas profesionales internacional.

Este tipo de programas de intercambio es cada vez más solicitado, ya que supone grandes beneficios para los estudiantes que lo emprenden (Association of American Colleges and Universities, 2018; El Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios, 2015; European Commission, 2014), pues se considera que contarán con mayor preparación y empleabilidad que sus contrapartes sin dicha vivencia. En la misma línea, los empleadores sienten que los graduados que han completado un programa de esta naturaleza son más confiables, tienen un mayor dominio de idiomas extranjeros y, de hecho, una experiencia laboral válida al salir de la escuela, lo que definitivamente es una ventaja (Barajas, *et al.*, 2019; Brandenburg, 2018; Bryła, 2015; Bustos-Aguirre y Martínez Contreras, 2014; Chen, Shen y Gosling, 2018; Dobson y Conroy, 2018; University of Glasgow, 2011).

Todos estos aspectos forman parte del perfil del egresado ideal de la licenciatura en Turismo en CUCEA: un ciudadano global competente, altamente capacitado y con habilidades pertinentes, que sea capaz de responder a las necesidades locales con soluciones globales. El programa muestra evidencia de mejorar lentamente, pero aún es necesario trabajar, en especial para llegar a todos los estudiantes de manera ubicua y brindar otras experiencias laborales internacionales.

### **El plan de estudios informal**

El plan de estudios informal se ocupa de las actividades extracurriculares que facilitan el aprendizaje. Se puede decir que el programa VTF ha afectado positivamente el currículo informal de la licenciatura en Turismo. Tanto AMESTUR como la licenciatura tienen conferencias regulares para presentar el programa y compartir las experiencias de los estudiantes, lo que aumenta la consciencia de esta oportunidad internacional y se relaciona con lo que algunas materias y profesores mencionan en la carrera. Además, el hecho de que más docentes participen en el programa cada año y se conviertan en tutores profundiza su impacto en el plan de estudios informal.

Al establecerse formalmente un canal de comunicación entre los profesores de Francés Como Lengua Extranjera y el Departamento de Turismo para explorar y seleccionar posibles candidatos se construyó una excelente manera de conectarse fuera del plan de estudios formal.

De la misma manera, el hecho de que el Departamento de Turismo cuente con el programa tutores es una de sus características más destacadas, ya que aumenta las tasas de participación y selección de estudiantes. El programa también es un buen ejemplo de cómo la IdC ha afectado positivamente las actividades extracurriculares, tanto de profesores como de estudiantes. De la misma manera, la oportunidad que tienen los estudiantes de compartir con participantes anteriores de hecho mejora el plan de estudios informal. Por último, el taller extracurricular que ofrece un egresado del programa, cuyo objetivo es preparar a los estudiantes para el proceso de postulación y los posibles desafíos que se encuentran en el exterior, denota el interés de profesores, estudiantes y egresados, lo que significa que las actividades realizadas para apoyar el plan de estudios informal sí tienen un reconocimiento generalizado entre actores principales.

### **El plan de estudios oculto**

El plan de estudios oculto se relaciona con los elementos que envían mensajes, ya sean directos o indirectos, sobre el conocimiento de quién es importante para la institución y quién no. Con base en el análisis del efecto que el VTF ha tenido en el plan de estudios oculto, es seguro afirmar que el interés y conocimiento del programa continúan aumentando a lo largo de las generaciones, lo cual es un activo en sí mismo. Esto podría estar vinculado a los elementos positivos realizados tanto en el plan de estudios formal como en el informal. En el aspecto administrativo, parece que el programa es un activo clave. Elementos como el programa de tutores, cuyo único propósito es ayudar a los estudiantes a postularse, envían el mensaje de que esta movilidad es importante. Este sentimiento se ha fortalecido conforme la participación ha aumentado. También impactó el número de estudiantes que eligen el francés como lengua extranjera y su relevancia en el programa académico en general.

El VTF se ha convertido en el programa de movilidad básico del Departamento de Turismo por muchas razones: es un programa exclusivo para sus estudiantes, lo cual envía un importante mensaje de exclusividad y sentido de pertenencia para todos los miembros de la institución; ha establecido una conexión con el Departamento de Idiomas Extranjeros,

y existe una percepción general positiva de la movilidad internacional entre la comunidad turística de CUCEA.

### **El programa de intercambio de estudiantes VTF y la IdC**

La pregunta principal de investigación, “¿De qué manera el programa de intercambio de estudiantes de VTF contribuye a la internacionalización del plan de estudios de la licenciatura en Turismo de CUCEA?” se puede responder a partir del análisis anterior.

La movilidad de la experiencia laboral se ha convertido en una actividad central para seguir impulsando la IdC de la licenciatura en Turismo, pues ha dado lugar a una serie de actividades que promueven la IdC en general. El elemento más importante del programa es que la movilidad VTF tiene un efecto en el plan de estudios formal, ya que sirve como una práctica profesional, que es obligatoria para graduarse. Dado que la movilidad es, por tanto, una actividad con créditos, los estudiantes pueden participar en el programa sin temor a retrasar su trayectoria académica. Sin embargo, a pesar de tener un compromiso departamental enfocado en producir graduados globalmente aptos, esto se debe reflejar también en todas las clases que toman los estudiantes, no sólo en los pocos casos que son más *ad hoc* a la internacionalización o a través de esta movilidad.

Otra conclusión es la importancia de las actividades académicas y comunitarias construidas en torno al programa VTF: las conferencias y charlas en todo el campus para promoverlo, así como otras actividades de internacionalización para toda la comunidad universitaria, impactan positivamente en el plan de estudios informal. De igual manera, el plan de estudios oculto se ha visto afectado a medida que cada semestre hay un creciente interés en el programa, tanto por parte de los académicos como de los estudiantes. En general, y entendiendo que la IdC se trata de agregar dimensiones internacionales, interculturales y globales al contenido del plan de estudios, el programa VTF ha contribuido en cierta medida a internacionalizar el plan de estudios de la licenciatura en Turismo.

### **Recomendaciones**

El programa VTF ha contribuido a la IdC del programa de la carrera de Turismo. Sin embargo, hay aspectos clave que deben tenerse en cuenta

para avanzar en su proceso de internacionalización. Gracias al VTF se ha comenzado a impulsar la internacionalización para todos y se ha intentado llegar a todos los alumnos del Departamento. Algunos ejemplos de esto podrían ser el hecho de que temas específicos tienen una perspectiva internacionalizada, e incluso en algunas clases, según las declaraciones de los graduados, el programa se utiliza para abrir la conversación para pensar fuera del entorno local y nacional en Turismo. Además, los estudiantes que opten por estudiar francés como lengua extranjera optativa están dispuestos a aprovechar esta oportunidad, la cual promueve la multiculturalidad.

A pesar de esto, no todo es perfecto. Aún queda trabajo por hacer para internacionalizar aún más el plan de estudios formal. La IdC debería extenderse a todas las clases de la licenciatura, no sólo a unas pocas materias enseñadas por profesores promotores donde quizás sea más fácil relacionarse con entornos internacionales, a través de la actualización de los contenidos y del plan de estudios.

Una recomendación que ayudaría al plan de estudios informal sería crear una red de participantes, no sólo para compartir información sobre la movilidad, sino también como una comunidad creciente de individuos graduados a medida que ingresan al mercado laboral. A menudo, los estudiantes del programa VTF no tardan mucho en graduarse de la licenciatura. Contar con una red de egresados permitiría a estudiantes, graduados y docentes promover nuevas actividades basadas en el programa, como conferencias, reuniones y encuestas de investigación o empleabilidad, lo que a su vez ayudaría al Departamento de Turismo a tener más información sobre los efectos a largo plazo de la movilidad, al tiempo que proporcionaría más visibilidad para todos: el Departamento, la licenciatura y el VTF. Estas recomendaciones ayudarían a escudriñar y mejorar, donde sea necesario, los procesos realizados en el Departamento de Turismo con el enfoque en el programa VTF, ayudando también en el plan de estudios oculto, ya que la comunidad reconoce la importancia de este programa. Acciones como ésta pueden ser el punto de partida de mejores prácticas y un plan de estudios más internacionalizado.

## Conclusión

El programa internacional de experiencia laboral con movilidad de VTF es en sí mismo un caso de mejores prácticas, ya que el Departamento de Turismo ha internacionalizado los planes de estudios formales al permitir que los estudiantes viajen al extranjero para cumplir con sus prácticas profesionales. Sin duda, todavía hay mejoras y trabajo pendientes, como pulir los elementos positivos existentes, capitalizar la red de participantes e implementar estrategias para impulsar la IdC de la licenciatura en formas más profundas y amplias.

Es de suma importancia llegar a todos los estudiantes, con mayor calidad y oportunidades, como las presentes en el plan de estudios gracias al programa VTF. En general, esta historia es una implementación exitosa de estrategias en el plan de estudios formal, informal y oculto para ayudar a los estudiantes a postularse. Puede decirse que este programa de movilidad impactó positivamente la IdC de la licenciatura en Turismo, pero debe también reconocerse que se puede hacer más en el Departamento de Turismo para alcanzar y brindar una perspectiva internacional a todos sus estudiantes.

## Referencias

- AMESTUR. (s.f.). *Nosotros [About Us]*. <http://amestur.org/nosotros/>
- AMESTUR. (2018). *Intensa Coordinación entre AMESTUR y VTF [Intense Coordination between AMESTUR and VTF]*. <http://amestur.org/2018/01/13/intensa-coordinacion-entre-amestur-y-vtf/>
- Association of American Colleges and Universities. (2018). *Fulfilling the American Dream: Liberal Education and the Future of Work*. Hart Research Associates.
- Barajas, Z., Quiroz, C., Nuñez, M. y Esparza, I. (2019). Análisis de la animación turística en el sur de Sonora (México) a través de la experiencia de Costa Azul (Francia). *Revista Espacios*, Vol. 40, No. 4.
- Brandenburg, U. (2018). New Modes of Student Mobility, Work Experience and Service Learning. En: P. Teixeira et al. (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, 10.1007/978-94-017-9553-1\_233-2.
- Bryła, P. (2015). The impact of international student mobility on subsequent employment and professional career: a large-scale survey among polish former erasmus students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 633-641.
- Bustos-Aguirre, M. (2019a). Intelligent Internationalization: Using Research Results to Improve Credit Mobility at Mexican Higher Education Institutions. En: K. Godwin y H. de Wit, *Intelligent Internationalization: The Shape of Things to Come*, pp. 114-117. Brill.
- Bustos-Aguirre, M. (2019b). What Do We Know About Student Mobility in Mexico? *International Higher Education*, 98, 13-15.
- Bustos-Aguirre, M. y Martínez Contreras, A. (2014). Las estancias internacionales y el desarrollo de las competencias para el empleo. El caso del Programa MEXFITEC en la Universidad de Guanajuato. *Educación global*, Vol. 81, 5-20.
- Castiello, S. y Lee, J. (2018). Academic Mobility, Inequities in Opportunity and Experience. En: P. Teixeira et al. (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer.
- Chen, T., Shen, C. y Gosling, M. (2018). Does employability increase with internship satisfaction? Enhanced employability and internship satisfaction



- in a hospitality program. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport y Tourism Education*, 22, 88-99.
- Dobson, G. y Conroy, P. (2018). International Alumni Matters, Beyond Academic Mobility. En: P. Teixeira et al. (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht.
- El Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios. (2015). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015: resumen ejecutivo*. CRUE Universidades Españolas.
- European Commission. (2014). *The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. European Union.
- Farrugia, C. y Bhandari, R. (2018). Global Trends in Student Mobility. En: P. Teixeira et al. (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. 10.1007/978-94-017-9553-1\_231-1.
- Gacel-Ávila, J. (2005). Internationalization of Higher Education in Mexico. En: H. de Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (Eds). *Higher Education in Latin America: The International Dimension*, pp. 239-280. The World Bank.
- Helms, R. y Brajkovic, L. (2017). *Mapping internationalization on U.S. campuses. 2017 edition*. American Council on Education.
- Knight, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. En: D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl y T. Adams, *The SAGE handbook of international higher education*, pp. 27-42. Sage.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Matthews, B. y Ross, L. (2010). Semi-structured interviews. En: B. Matthews y L. Ross, *Research Methods: A practical guide for the social sciences*, pp. 218-233. Pearson Education Limited.
- Moreno, I. (24 d julio de 2020). Don Corleone, la innovación y el desarrollo. *Milenio. Diálogo público*.
- Romo López, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a los estudiantes*. ANUIES.
- Trines, S. (18 de septiembre de 2017). Going North: The Student Mobility Outlook from Brazil, Colombia, Mexico, and Venezuela. *World Educa-*

- tion News + Reviews. <https://wenr.wes.org/2017/09/going-north-the-student-mobility-outlook-from-latin-america>
- UNESCO. (2020). *Education: Outbound internationally mobile students by host region*. <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=172>
- Universidad de Guadalajara. (s.f.a). *Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas - Consejo de Centro Universitario. Dictamen 012/18 de la Comisión Permanente de Normatividad*. [http://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/documentos/adjuntos\\_pagina/dictamen\\_reglamento\\_pp\\_cucea.pdf](http://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/documentos/adjuntos_pagina/dictamen_reglamento_pp_cucea.pdf)
- Universidad de Guadalajara. (s.f.b). *Informe de actividades 2018*. [http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/Informe\\_CGCI\\_2018.pdf](http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/Informe_CGCI_2018.pdf)
- Universidad de Guadalajara. (s.f.c). *Perfil de egreso*. <http://www.cucea.udg.mx/es/oferta-academica/licenciaturas/turismo/programa-de-licenciatura/perfil-de-egreso>
- Universidad de Guadalajara. (s.f.d). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025: Visión 2030*. [http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi\\_2019-2025.pdf](http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025.pdf)
- Universidad de Guadalajara. (s.f.e). *Programa de Licenciatura*. <http://www.cucea.udg.mx/es/oferta-academica/licenciaturas/turismo/programa-de-licenciatura>
- Universidad de Guadalajara. (s.f.f). *Prácticas Profesionales*. <http://www.cucea.udg.mx/es/oferta-academica/licenciaturas/turismo/programa-de-licenciatura/practicas-profesionales>
- Universidad de Guadalajara. (s.f.g). *Unidad de tutorías*. <http://www.cucea.udg.mx/es/servicios/unidad-de-tutorias>
- Universidad de Guadalajara. (s.f.h). *Universidad de Guadalajara Red Universitaria de Jalisco*. <https://www.udg.mx/en/welcome-university-guadalajara>
- Universidad de Guadalajara. (s.f.i). *Tutoría de adaptación "primer semestre" (Instrucciones para alumnos)*. <http://www.cucea.udg.mx/es/servicios/unidad-de-tutorias/tutoria-de-adaptacion-alumnos>
- University of Glasgow. (2011). *Employers' perception of the employability skills of new graduates*. Edge Foundation.

## 22. La maestría de doble titulación en Educación Superior Internacional. Experiencias iniciales de la relación académica entre Boston College y la Universidad de Guadalajara\*

---

Fernanda Leal  
Hakan Ergin

### Resumen

Los programas internacionales de doble grado son una tendencia de la internacionalización en la educación superior. Después de que el primer grupo de estudiantes originarios de la Universidad de Guadalajara (UdeG) fuera recibido en el Centro de Educación Superior Internacional del Colegio de Boston (CIHE/BC), en Estados Unidos, este estudio cualitativo explora las experiencias iniciales con el programa internacional de doble grado en Educación Superior Internacional desde las perspectivas de los estudiantes, los profesores y el personal administrativo de ambas instituciones. Se espera que con los resultados obtenidos se genere una oportunidad de reflexión crítica acerca del programa así como de su desarrollo posterior con iniciativas de la misma naturaleza.

**Palabras clave:** internacionalización ■ educación superior ■ programa de doble grado.

### Abstract

*International dual degree programmes are part of the trends in the contemporary landscape of internationalisation of higher education. As the first group of students from Universidad de Guadalajara (UdeG), Mexico, was hosted at Boston College Center for International Higher Education (CIHE/BC), United States, this qualitative study aims to explore the initial*

\* Texto original en inglés traducido al español.

*experiences with the International Dual Degree Master Programme in International Higher Education from the perspectives of students, professors, and university administrators involved. Findings are expected to create an opportunity to critically reflect on the programme and to shed light on the development of prospective initiatives of the same nature.*

**Keywords:** *internationalisation ■ higher education ■ dual degree programme.*

## Introducción

A lo largo de las últimas tres décadas, la internacionalización ha evolucionado significativamente hasta situarse como uno de los factores más críticos y complejos que dan forma a la educación superior a nivel mundial. Conocida como un proceso para la integración de las dimensiones internacionales, interculturales y globales en cuanto a los propósitos, funciones y la implementación académica, la internacionalización se ha conformado por múltiples formas y estrategias. También ha implicado diversos retos y resultados inesperados con relación a sus actantes: a sus razones, a veces conflictivas, y a la situación política que pudiera estar afectando a diferentes partes del mundo (Knight y de Wit, 2018).

Una de las estrategias a través de la cual ha tomado forma es la educación transfronteriza, es decir, la oferta y demanda de programas transnacionales. Los programas internacionales de doble grado son parte de esta tendencia. No obstante, a pesar del aumento en número y en alcance de este tipo de programas, los materiales bibliográficos no han prestado suficiente atención a sus prácticas, retos y resultados, en especial desde la perspectiva de sus participantes. Además de esto, la literatura existente suele enfocarse en las experiencias de los programas en las áreas de la Ingeniería y de las Ciencias de la Salud, lo cual deja al área de las Humanidades con información limitada.

Conociendo el contexto anterior, esta investigación explora las experiencias iniciales del programa internacional de doble grado de la maestría en Educación Superior Internacional promovido por el Centro de Educación Superior Internacional del Boston College (CIHE/BC), en Estados Unidos, y la Universidad de Guadalajara (UdeG), en México, enfocándose en su justificación, obstáculos, retos y oportunidades, así como

en sus proyecciones. Este estudio busca responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la justificación del programa?
- ¿Qué obstáculos y retos impidieron que el programa alcanzara los resultados esperados?
- ¿Qué oportunidades y perspectivas a futuro propone el programa?

Desde un enfoque práctico, esta exploración se centra en las perspectivas de los estudiantes, profesores y encargados de internacionalización involucrados en la iniciativa. Se espera que los resultados brinden una oportunidad que sirva no sólo para reflexionar acerca del programa, sino que ayude a esclarecer el desarrollo futuro de este tipo de propuestas. A grandes rasgos, la investigación busca contribuir al ámbito de la internacionalización en la educación superior, el cual no cuenta con suficiente documentación en esta materia.

En términos de metodología, éste es un estudio cualitativo desarrollado a través de un análisis de contenido temático de documentos institucionales y de entrevistas semiestructuradas. El texto se organiza de la siguiente manera: primero, presentamos el marco teórico; segundo, describimos la metodología; tercero, contextualizamos las instituciones asociadas, así como el programa de doble grado, y discutimos los resultados encontrados; cuarto, exponemos las observaciones finales y las referencias.

## **Los programas de doble grado en el contexto de la internacionalización de la educación superior**

Un programa de doble grado es un curso de pregrado o de grado diseñado e impartido por dos instituciones asociadas de diferentes países, con el cual un estudiante recibe una certificación por cada una de ellas. Este tipo de impartición transfronteriza, conocido por su enfoque innovador, ha ganado prestigio y popularidad en el contexto de la internacionalización de la educación superior.

Comprender los motivos y los intereses por los cuales un país o una universidad invierte en la internacionalización es relevante, pues muestra los valores de trasfondo para dicho proceso. En general, los programas

de doble grado suponen una mayor preparación de los estudiantes para el mercado global contemporáneo (Cobham, 2018). De igual forma, son configurados a manera de estrategia con la cual las instituciones pueden establecer asociaciones internacionales multidimensionales (Helms, 2014) y así destacar en un entorno de competencia en aumento (Naidoo y Hollebeek, 2016).

Las justificaciones de los estudiantes para inscribirse en un programa de doble grado suelen ser el interés por recibir una experiencia educativa internacional; por ser económicamente más accesible que estudiar en el extranjero; por las crecientes redes internacionales, y por las expectativas de un mejor posicionamiento laboral en el futuro (Knight, 2011; Palermo et al., 2018). Por su parte, las instituciones incluyen el fortalecimiento de las redes internacionales; la visibilidad internacional o el prestigio y la consolidación de una marca; el incremento de utilidades y la diversificación de las fuentes de ingresos; el avance en el proceso de internacionalización; la mejora de su calidad y el robustecimiento de la educación, y las experiencias internacionales de los estudiantes (Gacel-Ávila, 2009).

A pesar de los beneficios y resultados potenciales de los programas de doble grado, su complejidad implica una serie de retos que pueden afectar su impacto. Por ejemplo, Knight (2011) menciona obstáculos en cuanto al diseño curricular; al establecimiento de requisitos de finalización; a la legitimidad de las calificaciones, y a las diferencias en los sistemas reglamentarios y de créditos, en los calendarios académicos, en los esquemas de pagos de colegiaturas y de becas, en los enfoques pedagógicos y en los requisitos para las evaluaciones. Helms (2014) cita el uso potencial de los programas de doble grado como una fortaleza institucional para reclutar estudiantes internacionales, lo cual puede resultar en un “desbalance de intercambio” entre los flujos de estudiantes entrantes y salientes, y limitar la creación de relaciones recíprocas de verdadera colaboración. Horishna y Slozanska (2017) subrayan sus dudas acerca de la capacidad institucional para gestionar los programas de este tipo, de su reconocimiento legal y del poco entendimiento del público en general con respecto a ellos. Finalmente, Cobham (2018) cuestiona su naturaleza con respecto al control de calidad y la evaluación del desempeño del estudiante.

De acuerdo con el material bibliográfico, para que los programas de doble grado tengan éxito se requiere un compromiso institucional, a corto y a largo plazo. Los colaboradores necesitan ser flexibles, creativos, contar con recursos y con un juicio progresista para abordar los retos administrativos, académicos y culturales (Culver *et al.*, 2012). Tales retos se intensifican cuando los colaboradores se encuentran posicionados de manera diferente dentro del sistema global de educación superior, lo cual podrá requerir la intencionalidad para promover las relaciones mutuas.

## Metodología

Este estudio cualitativo combinó recursos bibliográficos y documentales, siendo los datos primarios aquellos recabados en cuestionarios y entrevistas con algunos de los participantes. La justificación para abordar el estudio de esta manera fue que, al observar múltiples perspectivas, no sólo se contribuye a la aclaración en cuanto a las significaciones sino también a la interpretación y la percepción de diferentes realidades, lo que permite dar voz a los participantes y crear una red de significaciones a propósito del fenómeno de interés (Denzin y Lincoln, 2000; Stake, 2005). Una revisión sistemática de materiales en Scopus, realizada en julio de 2019, permitió la familiarización con el estado de conocimiento de los programas de doble grado y su relación con la internacionalización de la educación superior. Estos materiales, asociados al objetivo de la investigación, guiaron la redacción de las preguntas implementadas en los cuestionarios y en las entrevistas. Después de que la Oficina para la Protección de Investigaciones del Colegio de Boston diera su aprobación en noviembre de 2018, se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas a los profesores del CIHE/BC, al personal administrativo del Colegio de Boston y de la Universidad de Guadalajara, y a los estudiantes internacionales provenientes de la UdeG ubicados en el CIHE/BC, en formatos presenciales y en línea, en inglés y en español. Adicionalmente, un cuestionario con preguntas abiertas fue respondido por siete de los nueve estudiantes de maestría del CIHE/BC, quienes interactuaron con los alumnos internacionales de la UdeG. Dado que el primer grupo de estudiantes de la UdeG fue recibido en el CIHE en otoño del 2018, este estudio cualitativo explora las experiencias iniciales del programa desde las

perspectivas de los estudiantes, profesores y el personal administrativo involucrado. La Tabla 22.1 resume la información con respecto a las entrevistas, cuestionarios y a los participantes, quienes son referenciados como "P".

**Tabla 22.1.** Participantes en la investigación

Entrevistas				
Grupo	P	Ocupación	Fecha y formato	Duración
<b>Estudiantes de maestría UdeG-BC</b>	P1	Estudiante	Dic 2018- Presencial	0:33:38
	P2	Estudiante	Dic 2018- Presencial	0:39:38
	P3	Estudiante	Dic 2018- Presencial	0:44:12
	P4	Estudiante	Ene 2019- Presencial	0:35:05
	P5	Estudiante	Ene 2019- Presencial	0:35:00
<b>Profesores BC</b>	P6	Profesor del CIHE   Director	Ene 2019- Presencial	0:22:58
	P7	Profesor del CIHE   Director asociado	Dic 2018- Presencial	0:44:05
	P8	Profesor del CIHE	Ene 2019- Presencial	0:16:17
<b>Personal administrativo UdeG</b>	P9	Coordinador de la maestría en Educación Superior Internacional	Nov 2018- Presencial	0:43:46
	P10	Coordinador General de Cooperación e Internacionalización	Ene 2019- En línea	0:32:33
	P11	Coordinador de Servicios Académicos	Ene 2019- En línea	0:27:25
<b>Personal administrativo BC</b>	P12	Vicedecano de Académicos y Profesores	Ene 2019- Presencial	0:22:48
	P13	Jefe del Departamento de Liderazgo Educativo y Educación Superior	Ene 2019- Presencial	0:17:54



<b>Personal administrativo BC</b>	P14	Vicedecano de Servicios para Estudiantes de Posgrado, Admisiones de Posgrado y Ayuda Financiera	Feb 2019- Presencial	0:24:51
<b>Tiempo total: 7:20:10</b>				
<b>Cuestionario</b>				
<b>Estudiantes de maestría BC</b>	P15	Estudiante de la maestría en Educación Superior Internacional	Junio 2020- En línea	----
	P16	Estudiante de la maestría en Educación Superior Internacional	Junio 2020- En línea	----
	P17	Estudiante de la maestría en Educación Superior Internacional	Junio 2020- En línea	----
	P18	Estudiante de la maestría en Educación Superior Internacional	Junio 2020- En línea	----
	P19	Estudiante de la maestría en Educación Superior Internacional	Junio 2020- En línea	----
	P20	Estudiante de la maestría en Educación Superior Internacional	Junio 2020- En línea	----
	P21	Estudiante de la maestría en Educación Superior Internacional	Junio 2020- En línea	----
	P22	Estudiante de la maestría en Educación Superior Internacional	Junio 2020- En línea	----

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes fueron organizados en cinco grupos: a) estudiantes de doble grado de maestría de la UdeG; b) estudiantes de maestría del CIHE/BC; c) profesores; d) personal administrativo de la UdeG, y e) personal administrativo del BC. Dos profesores del BC tuvieron un doble rol en el proceso: además de impartir clases a los estudiantes, fueron parte central de la administración del programa desde su creación. Los documentos

*Plan de desarrollo institucional UdeG 2014-2030 y Boston College 10-year Strategic Plan 2018-2028* también ayudaron en el análisis.

## Discusión y resultados

### Acerca de las instituciones colaboradoras

#### *El Boston College (BC) y el Centro de Educación Superior Internacional (CIHE)*

Fundado en 1863, el BC es una universidad jesuita localizada en Boston, Estados Unidos, cuya misión institucional es “guiar a sus estudiantes en un viaje de conocimiento comprensivo que integra su formación intelectual, personal, ética y religiosa” (BC, 2019a, párrafo 6). Tiene un total de 14 500 estudiantes de grado y pregrado; 821 miembros del cuerpo de docentes de tiempo completo dedicados a la enseñanza, a la investigación y a la escolaridad, y un fondo patrimonial de 2 600 millones de dólares. Se enfoca principalmente en cursos de licenciatura en Artes Liberales y Ciencia y en la formación académica, pero también ofrece cursos de posgrado y programas profesionales.

Con respecto a la internacionalización, el BC ha duplicado su población estudiantil internacional en los últimos diez años. En la actualidad, cuenta con un aproximado de 1 900 estudiantes internacionales de 101 países diferentes, los cuales incluyen mil de licenciatura y 900 de posgrado, la gran mayoría de China. Adicionalmente, 831 alumnos del BC estudiaron en el extranjero en el periodo 2018-2019 (BC, 2019b). En 2017, la internacionalización adquirió un estatus más comprensivo e intencional en el BC, tal como fue incluido en su plan estratégico de los próximos diez años: “las iniciativas de internacionalización de la universidad también se reformarán a una estructura más coordinada, incluyendo una expansión de los estudios internacionales de licenciatura con un cuerpo de docentes incorporado y un mapa curricular revisado” (BC, 2017a, párrafo 17).

El CIHE, fundado en 1995, es parte del Departamento de Liderazgo Educativo y Educación Superior de la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano. Se dedica a expandir el conocimiento con respecto a las complejas realidades de la educación superior contemporánea, bajo la creencia de que una perspectiva internacional es necesaria para fomentar políticas y prácticas enriquecedoras en la educación superior.

El CIHE integra tres actividades clave: a) educación y enseñanza; b) investigación y análisis, y c) publicaciones y comentarios, las cuales son desarrolladas en conjunto. Con respecto al área de educación y enseñanza, la maestría en Artes en Educación Superior Internacional, una de las iniciativas del CIHE, busca dotar a los estudiantes de habilidades para comprender y analizar las políticas, las prácticas y la teoría en este ámbito.

### ***La Universidad de Guadalajara (UdeG)***

Fundada en 1782, la UdeG es una universidad autónoma, laica y pública del estado de Jalisco, en México. Es la segunda más antigua y más grande del país, con 3531 miembros del cuerpo docente de tiempo completo, y más de 280 mil estudiantes matriculados en estudios vocacionales, de bachillerato, de licenciatura y de posgrado, tanto en los campus metropolitanos, como en los otros nueve en la periferia. La misión de la UdeG es promover la enseñanza, la investigación científica y tecnológica, y la extensión para influir en el desarrollo sustentable e inclusivo de la sociedad (Ávila y de Wit, 2018; UdeG, 2019).

Con respecto a la internacionalización, en agosto de 2019 la UdeG recibió a 704 estudiantes de movilidad internacional provenientes de Colombia, Alemania, Francia, Perú y España (UdeG, 2019). Algunos de los esfuerzos institucionales a remarcar para institucionalizar la internacionalización fueron la creación del Departamento de Cooperación Académica en 1994 y la de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización en 2004. Un ejemplo de que en este contexto institucional la internacionalización se ha vuelto más comprensiva, requiriendo la adaptación de toda la comunidad universitaria en el proceso, fue la promoción, en el verano de 2017, de un seminario de creación de aptitudes para el personal de internacionalización: un programa intensivo de dos semanas ofrecido por el CIHE/BC (Ávila y de Wit, 2018).

### **Análisis y discusión**

La maestría en Artes en Educación Superior Internacional del CIHE/BC busca esquematizar “las mayores tendencias influenciando el ámbito creciente global de la educación superior, proporcionando las habilidades para comprender y analizar las políticas, las prácticas y la teoría” (CIHE/BC, 2020, p. 1). Promete ofrecer “un enfoque único a las perspectivas comparativas”

de la educación superior internacional, y define como un resultado del aprendizaje el “sensibilizarse en las materias de identidad personal y en las dinámicas de poder sistemáticas, pues éstas se relacionan a la escolaridad, a las políticas y a la práctica en el campo de la educación superior internacional” (СИЕ/BC, 2020, p. 1). El programa dura dos años y se conforma de 10 cursos con un total de 30 créditos, los cuales pueden completarse de manera presencial, a distancia o en formato híbrido, y requiere de un examen de evaluación o una tesis de maestría.

Por su parte, la maestría en Educación Superior Internacional de la UdeG tiene los propósitos de:

... proporcionar conocimiento en el área de la educación superior internacional, ahondando en los aspectos teóricos, metodológicos o tecnológicos para la comprensión, el análisis, y la discusión de las tendencias principales y los problemas a los que se enfrenta esta área de estudio y su implementación en el desempeño profesional. (UdeG, 2020, § 4).

El programa de doble grado en Educación Superior Internacional se creó en 2017-2018, y estima recibir en el СИЕ/BC a cinco estudiantes de la UdeG cada año académico. Al completar los requisitos, los participantes recibirán títulos por parte de ambas universidades.

Los resultados de este estudio fueron organizados en tres categorías analíticas por tema: a) justificación; b) obstáculos y retos, y c) oportunidades y desarrollo a futuro.

### ***Justificación***

Varias razones impulsaron la colaboración entre el BC y la UdeG. Para empezar, existe una relación directa con la estrategia institucional de internacionalización de la UdeG. Ávila y de Wit (2018) asocian el programa de doble grado con “una oportunidad para fortalecer la capacidad de internacionalización del recurso humano que cada campus admite necesitar, pero que aún no lleva a cabo” (p. 43). Las percepciones de los entrevistados provenientes de la UdeG van en la misma dirección, enfatizando el deseo de la Universidad por crear una capacidad de masa crítica como un medio para acrecentar su internacionalización.

Tal estrategia va más allá de los enfoques tradicionales para internacionalizar a los estudiantes de educación superior en Latinoamérica. Históricamente, la mayoría de las iniciativas en este contexto fueron implementadas por los gobiernos nacionales y se han centrado en la movilidad académica hacia Europa y los Estados Unidos, prestando poca atención al rol del personal administrativo. Este programa de doble grado hace referencia a una estrategia de internacionalización más comprensiva en cuanto a la educación de los futuros líderes de la universidad, tal como muestra el hecho de que cuatro de los cinco estudiantes seleccionados eran profesionistas de la UdeG. En este sentido, el personal administrativo participa en un ambiente en el cual puede reflexionar de manera crítica en la internacionalización como un fenómeno, así como ingeniar estrategias adecuadas y significativas para la realidad universitaria.

La segunda razón se relaciona directamente con la primera y se refiere al deseo de la UdeG por incrementar su visibilidad internacional en la región, particularmente al atraer profesionistas de universidades latinoamericanas como sus propios estudiantes en la maestría en Educación Superior Internacional. Al ser asociada con un centro de prestigio donde investigadores trabajan dentro del cuerpo docente, la UdeG espera convertirse en una institución regional de referencia en el área, dando un contexto en el que “hay muy pocos expertos” (P11). Tal como el P9 admite, “también estamos pensando en una versión ejecutiva del programa ... dirigida a personas que ya tienen experiencia de trabajo en una oficina internacional en universidades de Latinoamérica”.

Por lo tanto, existe la creencia de que una alianza con el BC traerá un capital simbólico a la UdeG y a sus estudiantes. Con respecto a esto, tanto el P6 como el P10 hacen una referencia explícita al prestigio que significa obtener un título en los Estados Unidos. El P6 menciona que “con certeza para los estudiantes mexicanos tendrá un impacto porque con un título americano, junto con un título mexicano, las oportunidades laborales serán más numerosas. Todo es por eso de la reputación y el mercadeo, te guste o no”. El mismo entendimiento se observa en los discursos de los estudiantes que enfatizan el prestigio académico del cuerpo docente del CIHE. Por ejemplo, para el P3, “fue importante conocer a los eruditos, saber acerca de las cosas de las que hablan y de las que investigan y de las cuales hacen publicaciones”. Por lo tanto, las

razones de los estudiantes de la UdeG para inscribirse en el programa de doble grado se relacionan con el estatus, el prestigio y la calidad académica que relacionan con el profesorado del CIHE y del BC, así como de los puestos de los que se encargan en la UdeG. En general, son conscientes de que representan una especie de inversión para su Universidad, y que se espera contribuyan en su proceso de internacionalización.

El desbalance en términos de prestigio entre las instituciones contribuye a un enfoque más subjetivo en el caso de las razones del BC. La internacionalización ha adquirido recientemente un estatus más comprensivo e intencional en el BC, lo cual exige compromisos internacionales que vayan más allá de la movilización estudiantil. Tal como el P13 menciona:

[m]ientras más altos los niveles de administración, más se incrementa el enfoque en la internacionalización, ... creo que el BC ha estado un poco atrasado en cuanto a las relaciones internacionales y a la internacionalización del mapa curricular, y pienso que por fin estamos viendo algo de movimiento.

A grandes rasgos, las razones del BC para llevar a cabo el programa de doble grado incluyen:

- Difusión fuera de los Estados Unidos.
- Fortalecer las relaciones con Latinoamérica.
- Crear conexiones para la educación de posgrado.
- Intercambiar capital intelectual.
- Internacionalizar el currículo.
- Diversificar la población estudiantil internacional.
- Fortalecer la misión institucional en el extranjero.

Para el P7:

[f]ue una manera de atraer estudiantes de Latinoamérica, quienes en condiciones regulares no tendrían la posibilidad de dedicarle tiempo a nuestro programa. ... Si decimos que tenemos una maestría en Educación Superior Internacional significa que debemos poder pensar en la educación superior a nivel mundial.

El P12 reflexiona:

Tal vez éste no sea un programa que atraiga a cientos de estudiantes, y eso está bien. Queremos un vínculo con Latinoamérica; queremos crear un vínculo con esta universidad en particular; esto conlleva todas estas oportunidades para nuestros estudiantes, nuestro cuerpo de docentes, para que haya más ventajas, subjetivas y cualitativas.

### ***Obstáculos y retos***

Diferentes obstáculos y retos se presentaron durante la implementación del programa de doble grado, los cuales aún amenazan su estabilidad. Tal como admite el P7, “la expectativa de sustentabilidad es de lo que me siento menos optimista”. La gestión universitaria es uno de esos retos, y es aún más evidente en el caso de la UdeG. Los entrevistados mencionaron la fortaleza de los aspectos políticos, especialmente en relación a los cambios constantes de personal que ocupan puestos estratégicos y quienes apoyaron en la implementación del programa.

Los obstáculos administrativos existen en ambos contextos, y se derivan de niveles nacionales e institucionales. El personal administrativo entrevistado menciona inconvenientes como:

- La burocracia.
- Las dificultades en la negociación y al cubrir las demandas de las agencias de acreditación, de las agencias de gobierno y de los departamentos dentro de las instituciones.
- La falta de autonomía en la toma de decisiones.
- La falta de conocimiento sobre procesos administrativos inusuales.
- Los límites o incompatibilidades en los sistemas de datos.
- En el caso de los estudiantes, la falta de instrucciones para cumplir con los requisitos o para estudiar en el extranjero.

Por ejemplo, el P14 declara: “[m]i interacción inicial ... fue frustrante porque ... ellos no estaban familiarizados con todas las reglas de los servicios de los estudiantes ... Entonces pasé la mayoría del tiempo tratando de negociar”.

Para los estudiantes de la UdeG, el proceso entero (desde la aplicación hasta su inscripción y el traslado a Boston) fue desafiante y exhaustivo, sobre todo porque aún estaban a cargo de sus funciones profesionales en la UdeG. El P2 menciona: “Tuve que resolver varios procesos: la aplicación en el BC, la aplicación en la UdeG y la solicitud de beca en la UdeG, al mismo tiempo en que trabajaba y mientras preparaba a mi personal para cuando partiera”. El hecho de que ambas instituciones se enfrentaran a los procesos por vez primera y, en muchas ocasiones, no conocieran por completo los procesos administrativos a seguirse, fue un factor importante. El ámbito económico también fue un obstáculo particular en la participación de la UdeG, tal como menciona el P10: “La alianza con el BC cuesta un buen dinero porque tenemos que pagar la colegiatura para los estudiantes mexicanos, y las colegiaturas en Estados Unidos son más caras que en México”. Hasta cierto punto, esto afectó a los primeros cinco estudiantes del grupo, quienes tuvieron que realizar un proceso difícil para obtener el apoyo económico y, además, estar preparados para cualquier gasto adicional no contemplado.

Un reto a remarcar es la dificultad para encontrar estudiantes de la UdeG que cumplan con todos los requisitos para participar en el programa. Uno de ellos hace referencia al dominio del idioma inglés. Como el P9 observa: “[E]s muy difícil encontrar gente en nuestra universidad que tenga el nivel suficiente de inglés para venir aquí”. De acuerdo con el P10: “No es fácil encontrar gente con estas dos cualidades: dominio del inglés y el interés por la internacionalización de la educación superior”. Este inconveniente le negó a dos de los cinco estudiantes la posibilidad de estar en el BC dentro del periodo estipulado, lo que obligó a las instituciones colaboradoras a improvisar soluciones adecuadas desde una perspectiva regulatoria y práctica. Tal como el P4 reporta:

Se suponía que vendríamos aquí en el primer semestre. Ya que [el otro estudiante] y yo no obtuvimos los resultados deseados en el TOEFL, nos dijeron que deberíamos tomar las clases en línea y luego nos incorporaríamos en el segundo semestre.

No obstante, la “naturaleza de una sola dirección” de la colaboración fue la inquietud más mencionada. Tal como Helms (2014) nota, en EUA la



matriculación a los programas de doble grado está notablemente poblada por estudiantes no estadounidenses. Este patrón se observa en este programa en particular, a pesar de la intención de superar dicho dilema. De acuerdo con el P9, la idea de tener estudiantes del BC en la UdeG...

...está sobre la mesa. [Sin embargo] la regulación de ambas partes exige que, para que un estudiante obtenga un título, debe completar el 60% de los créditos ... Estamos tratando de ser creativos, pero no lo veo posible a corto plazo.

El P13 añade: "Deseábamos poder enviar a nuestros estudiantes a Guadalajara por igual, todavía es nuestro plan". Dice el P17:

[c]uando pienso en el hecho [de] que no es un requisito para los estudiantes de BC el ir a México y tomar clases en español, pienso que refuerza la inequidad en el balance de poderes entre dos países y la hegemonía del inglés como un medio de tutelaje.

El P20 añade:

Como estudiante del BC, a pesar de que puedo hablar el español de manera fluida y trabajar usándolo, no se me permitió ir a México y obtener el título de doble grado debido a los términos de la relación entre las dos instituciones y sus políticas de créditos.

Además, subjetivamente, el BC es visto en la mayoría de las ocasiones como una institución con más experiencia y que puede ayudar a la UdeG a cumplir sus objetivos, sin tomar en cuenta la reputación nacional de ésta como la segunda universidad más grande del país.

Diversos retos académicos también fueron identificados. Los participantes, refiriéndose a los procesos de enseñanza y aprendizaje, mencionan inconvenientes como las barreras del lenguaje (un problema menor); la interacción limitada en el formato en línea (ya que los estudiantes de la UdeG toman clases desde México para cubrir los créditos del BC); las estrategias insuficientes para integrar a los estudiantes de la UdeG con los del BC; así como las diferencias en la cultura de la enseñanza y

el aprendizaje (los estudiantes mexicanos, descritos por los profesores y por sí mismos, no están acostumbrados a lidiar con una gran cantidad de lecturas o deberes, ni a trabajar independientemente, como los hacen sus pares en EUA, además de considerarse más prácticos que teóricos). Con respecto a esto, la percepción prevaleciente es que los estudiantes de la UdeG deben adaptar su estilo de aprendizaje a la realidad del BC, sugiriendo que la educación superior en los Estados Unidos puede considerarse de mayor nivel. Asociado a esto, está el hecho de que en México los estudiantes deben encontrar una manera de equilibrar sus actividades laborales con sus actividades académicas del programa de doble grado. Como menciona el P6, "en el formato presencial, los estudiantes tienen todo el tiempo para concentrarse en su aprendizaje, mientras en el formato en línea se distraen con el trabajo".

Los estudiantes de la UdeG enfatizan el alto nivel académico del programa en el BC, así como el gran número de lecturas y de trabajos. Por ejemplo, para el P1, "cuando te avientas a esta experiencia no esperas que gente de segundo año vaya a estar contigo en las mismas clases. ... Sentí que había muy poco que yo pudiera aportar". Para el P4, quien tuvo que cursar el primer semestre en línea, "Fue difícil, ... el sistema americano es muy diferente ... Sobre todo porque trabajábamos al mismo tiempo, tenía un montón de trabajo que hacer".

Muchos de estos retos reflejan las diferencias estructurales o de poderes entre las instituciones y los países en colaboración. Como argumenta el P11:

[E]l inconveniente más complicado con este programa de doble grado es de carácter administrativo. ... Son dos universidades diferentes. ... El BC es privado y la UdeG es pública. En la UdeG somos alrededor de 300 mil personas, mientras en el BC hay cerca de 18 mil. En Boston hablan inglés, aquí hablamos español, el BC es católico-jesuita, mientras la UdeG es laica. La mezcla de todo esto lo vuelve complicado.

En una perspectiva más amplia, los retos se relacionan con respecto al posicionamiento de las instituciones en el sistema global y demuestran la importancia de la intencionalidad. Sobre esto, Mwangi (2017), al examinar las dinámicas de poder en las colaboraciones entre instituciones de los

Estados Unidos y el “mundo subordinado”, menciona que “sin intencionalidad para fomentar la equidad, los países asociados se encontraban en una clara desventaja de posiciones” (p. 51).

### ***Oportunidades y desarrollo a futuro***

En gran parte, los obstáculos y los retos se ven por los asociados como oportunidades para mejorar el programa y fortalecer la colaboración entre ellos. Menciona el P7: “creo que vale la pena aplaudir que un programa como éste exista ... Es muy difícil elaborar programas de doble grado, me he dado cuenta de esto. Aun así, lo hicimos”. Los testimonios demuestran que uno de los aspectos que han ayudado a volver el proyecto una realidad fue la relación preexistente entre las instituciones. La fuerza de dichos vínculos también parece haber contribuido a la disposición de ambas partes para encontrar soluciones creativas a las tantas barreras que surgieron, las cuales demandaron un gran compromiso, confianza, comprensión y flexibilidad.

A pesar de la corta vida del programa de doble grado —la cual limita la identificación de perspectivas a futuro—, los entrevistados expresan su deseo por reforzar el programa y expandir la colaboración a proyectos similares. Adicionalmente, el BC y la UdeG tienen planes individuales que pueden desarrollarse como programas de doble grado.

Para los profesores y estudiantes del BC, el programa de doble grado es una oportunidad para traer diversidad a los salones de clase en términos de cultura y de diferentes antecedentes académicos. Los estudiantes de la UdeG fueron considerados para esto, no sólo de manera colectiva sino también individual, dadas sus experiencias profesionales y personales. El P7 comenta: “[e]s el grupo de estudiantes más diverso en el que haya estado. Y con los estudiantes de Guadalajara, hay ya dos nacionalidades representadas. ... Entonces esto creaba una dinámica muy interesante”. Reflexionando sobre la manera tan simple en que la gente concibe la diversidad —asociada exclusivamente a la lengua madre o al país de origen—, el P8 enfatiza la importancia que los estudiantes de la UdeG tuvieron para los del BC: “[C]reo que es muy importante también para los estudiantes americanos que estaban en la misma clase, entonces creo que todos ganan al tener este tipo de diversidad”. Particularmente, se consideraba que los alumnos de la UdeG aportaban perspectivas

auténticas sobre la educación superior que servirían como detonadoras de conversaciones contrastivas enriquecedoras, un recurso muy valioso para el ámbito del programa; tal como el P17 recalca:

Siendo un programa con un enfoque internacional, creo que fue importante tener estudiantes de un país y una cultura diferentes con nosotros para reforzar que cada contexto es importante. ... Fuimos testigos de cómo dos instituciones en dos países diferentes pueden colaborar en la práctica.

De acuerdo a los testimonios, algunas de estas perspectivas no se verían como una posibilidad (dada la realidad de los Estados Unidos) si no fuera por las reflexiones al respecto. Para el P15, estudiante de la maestría en el BC, “[t]ener estudiantes de la de UdeG en clase ... fue particularmente bueno cuando se discutían las diferencias interculturales o internacionales con respecto a temas específicos”. Para el P16, “cuando hablábamos de la historia y las realidades de Latinoamérica, los estudiantes de Guadalajara eran introspectivos y eran capaces de contribuir con sus propias observaciones y experiencias”. Para el P18, “[m]uchos de los estudiantes eran también personal administrativo en la institución, lo cual aportó una perspectiva adicional de experiencia”. El P21 añade: “ayudaron a hacer que el programa se sintiera que operaba afuera de una burbuja de perspectiva americana, cumpliendo con los objetivos de internacionalización de la educación superior internacional”.

Finalmente, es importante mencionar la experiencia en el ámbito de la educación superior internacional por parte del personal de ambas instituciones. Su conocimiento teórico, en conjunto con su experiencia práctica, les ayudó a ser conscientes de los inconvenientes como la “naturaleza de una sola dirección” y, por consecuencia, fomentar la reciprocidad intencionadamente. También contribuyó el ser realistas en cuanto a sus propias capacidades, como la de lidiar con las expectativas de los interesados; la de encontrar estrategias creativas para hacer que el programa sucediera y que evolucionara; la de resolver diversos problemas que fueron surgiendo, y la de entender el programa de doble grado como un proceso en curso. Un ejemplo de esto fue la persuasión del P6 para hacer que el BC aceptara la propuesta del programa de doble grado, recalcando sus ventajas en términos del fortalecimiento de la misión

institucional. El P13 hace mención a esta negociación: “Somos una universidad costosa y creo que [el director del CIHE] trabajó muy duro para conseguir una beca del 30% en la colegiatura”.

A pesar de que la justificación de la UdeG para implementar el programa de doble grado es más específica y se conecta directamente con su estrategia institucional para la internacionalización, es posible afirmar que ambas instituciones se benefician, objetiva y subjetivamente, de esta colaboración. Para el P13, “tener la relación directa con Guadalajara nos da la oportunidad de pensar acerca de otras maneras en las que podemos interactuar con su Universidad”. Adicionalmente, la naturaleza del programa de Educación Superior Internacional del BC pide una diversidad de voces y perspectivas en el aula de clases, misma a la que los estudiantes de la UdeG contribuyeron al aportar el bagaje de Latinoamérica a las discusiones. Esta petición es particularmente relevante si consideramos la historia de aislamiento de las universidades de los Estados Unidos.

### **Observaciones finales**

El propósito de esta investigación fue explorar las experiencias iniciales del programa de doble grado de la maestría de Educación Superior Internacional provisto por el CIHE/BC y por la UdeG, desde las perspectivas de los estudiantes, profesores y el personal administrativo de ambas universidades. Para alcanzar este objetivo, la investigación se enfocó en las vivencias de los actores principales del año académico 2018, cuando el primer grupo de estudiantes de la UdeG fue recibido en el CIHE/BC. Ya que los resultados se limitan a un corto periodo y se refieren a un programa recién implementado, éstos no representan la dinámica del programa en los años por venir. No obstante, son una oportunidad para reflexionar de manera crítica acerca del programa de doble grado desde el inicio, ya que identifican obstáculos importantes y retos en el cumplimiento de sus propósitos.

En general, los resultados apuntan a:

- La estrecha relación entre el programa y la estrategia institucional de la UdeG para la internacionalización, la cual va más allá de los enfoques tradicionales y busca desarrollar competencias en futuros líderes.

- Los obstáculos en la implementación y la dirección del programa relacionados a la burocracia a niveles institucionales y nacionales; la falta de conocimiento sobre procedimientos administrativos poco usuales; las dificultades que representa encontrar estudiantes interesados y que cubran todos los requisitos.
- Los retos en la estabilidad y sustentabilidad en relación a los cambios políticos y del personal, y su naturaleza unidireccional.
- Los resultados positivos relacionados a la diversidad de voces y de perspectivas en el aula de clases, y el alto nivel de calidad en la enseñanza impartida.

Ciertos aspectos —como una relación de confianza previa, la flexibilidad, la entrega, el deseo por encontrar soluciones creativas y el ser realistas— fueron cruciales para transformar el proyecto en una realidad. Algunos problemas anteriormente reportados por los materiales de consulta parecen replicarse en este estudio, lo que refuerza la idea de que los retos en la elaboración de programas de doble grado —especialmente los que se establecen entre socios posicionados de manera diferente en el sistema global— pueden predecirse. Con respecto a esto, esta investigación señala la importancia de la intencionalidad para alcanzar las metas de reciprocidad, como menciona Mwangi (2017) en su examinación de asociaciones entre instituciones ubicadas en los Estados Unidos y en el “mundo subordinado”. Esto refuerza la idea de la internacionalización como un proceso intencional, tal como mencionan de Wit *et al.* (2015), que puede llevarse a cabo de acuerdo con objetivos específicos.

En otoño de 2019, la Comisión de Educación Superior de Nueva Inglaterra (NECHE) solicitó una revisión de “implementación” externa del programa. Como parte de este proceso, un examinador externo visitó tanto el BC como la UdeG y se reunió con los directores, el personal, el cuerpo docente y los estudiantes de dicho programa. Los objetivos de la revisión fueron: a) asegurarse de que el programa fuera impartido como fue intencionado, y b) brindar una evaluación a las operaciones del programa. De interés particular fueron las preguntas sobre si el programa se alineaba con la misión y los valores del BC, sobre la calidad académica del programa y sobre las experiencias de los estudiantes. La revisión concluyó con un reporte oficial que remarcó un número de fortalezas

del programa, incluyendo los procesos efectivos y en orden, las fuertes relaciones colegiales, los altos niveles de satisfacción estudiantil y los resultados positivos iniciales. También subrayó varias recomendaciones (todas ya identificadas por el personal del programa), incluyendo la necesidad de una estrategia de *marketing* más robusta y más efectiva, del desarrollo de un sistema de rastreo de alumnos y de la de un proceso más bidireccional para beneficio a futuro de ambas instituciones. Estas recomendaciones deberán haberse tratado previo a la siguiente revisión externa del programa.

Se espera que los resultados de este estudio creen una oportunidad para reflexionar de manera crítica sobre este programa de doble grado, buscar la resolución de los inconvenientes que puedan impedirle el cumplimiento de sus propósitos y, principalmente, develar el desarrollo de las iniciativas a futuro, dado el contexto complejo y dinámico de la internacionalización en la educación superior. Los resultados muestran la complejidad a la hora de establecer colaboraciones internacionales, especialmente entre instituciones posicionadas de manera diferente en el sistema global. Además, nos brindan conocimiento sobre los obstáculos y los retos que pueden manifestarse en este tipo de asociaciones. Finalmente, insinúan la importancia de las relaciones previas no sólo para la implementación de un programa de doble grado, sino también para superar sus dificultades.

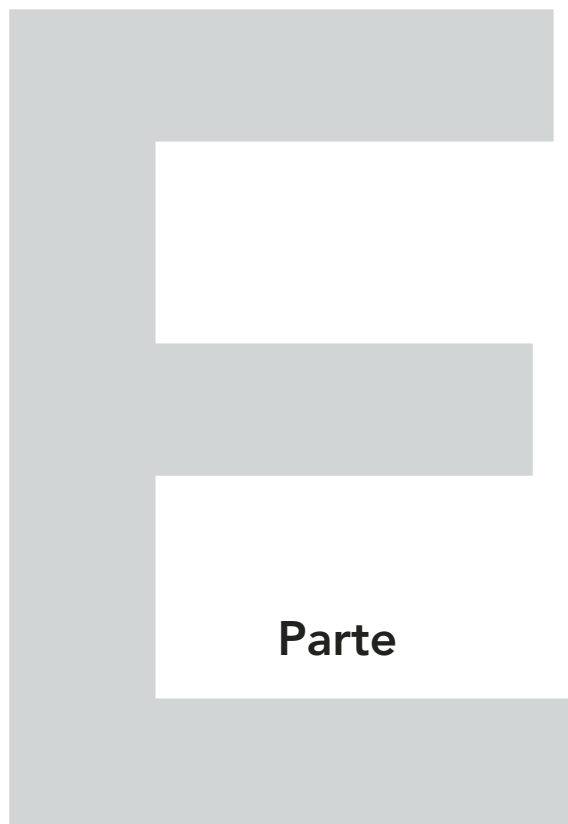
## Referencias

- Ávila, I.A.C. y de Wit, H. (2018). The internationalization process of a public multicampus university: The case of the University of Guadalajara. En: *Innovative and inclusive internationalization: Proceedings of the WES-CIHE Summer Institute*. Newton: CIHE/BC.
- Boston College. (2017a). *Boston College announced 10-year strategic plan*. <https://www.bc.edu/bc-web/bcnews/campus-community/announcements/strategic-plan.html>. 22/07/2020.
- Boston College. (2017b). *Strategic directions*. <https://www.bc.edu/bc-web/sites/strategic-plan/strategic-directions.html>. 22/07/2020.
- Boston College. (2019a). *Boston College: Mission & history*. <https://www.bc.edu/content/bc-web/about/mission.html>. 22/07/2020
- Boston College. (2019b). *Boston College – Enrollment & degree highlights (fall 2019)*. Newton.
- CIHE/BC. (2020). *Master of Arts (M.A) in International Higher Education*. <https://www.bc.edu/content/bc-web/schools/lynch-school/academics/departments/elhe/ma-international-higher-education.html>. 22/7/2020.
- Cobham, D. (2018). Dual degrees: Twice as good? En: *10th annual International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma de Mallorca, España.
- Culver, S.M., Puri, I.K., Spinelli, G., Depauw, K.P.K. y Dooley, J.E. (2012). Collaborative dual-degree programs and value added for students: Lessons learned through the evaluate-e project. *Journal of Studies in International Education*, 16(1), 40-61. <https://doi.org/10.1177/1028315311403934>
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L. y Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of higher education. En: H. de Wit, F. Hunter, L. Howard y E. Egron-Polak (Eds.), *European Parliament's Committee on Culture and Education* (1st ed.). European Union. <https://doi.org/10.2861/6854>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*, 2nd ed. SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1038/bjc.2011.422>
- Gacel-Ávila, J. (2009). *Joint and double degree programmes in Latin America: Patterns and trends*. The Observatory on Borderless Higher Education.
- Helms, R.M. (2014). *Mapping international joint and dual degrees: U.S. program profiles and perspectives*. American Council on Education.



- Horishna, N. y Slozanska, H. (2017). Dual degree programs in social work: Is it possible in Ukraine? *Economics and Sociology*, 10(2), 165-178.
- Knight, J. (2011). Doubts and dilemmas with double degree programs. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 8(2), 297-312. [http://www.ecahe.eu/w/images/e/e6/Doubts\\_and\\_Dilemmas\\_with\\_Double\\_Degree\\_Programs.pdf](http://www.ecahe.eu/w/images/e/e6/Doubts_and_Dilemmas_with_Double_Degree_Programs.pdf)
- Knight, J. y de Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Where have we come from and where are we going? En: D. Proctor y L. Rumbley (Eds.), *The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice*, 1st ed. Routledge.
- Mwangi, C. (2017). Partner positioning: Examining international higher education partnerships through a mutuality lens. *Review of Higher Education*, 41(1), 33-60.
- Naidoo, V. y Hollebeek, L.D. (2016). Higher education brand alliances: Investigating consumers' dual-degree purchase intentions. *Journal of Business Research*, 69(8). <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.027>
- Palermo, O.A., Bisignano, A.P. y Mercado, S. (2018). The design of international dual degree programmes as effective transnational education experiences. En: V. Tsiligris y W. Lawton (Eds.), *Exporting transnational education*. Palgrave Macmillan.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. En: N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*, 3rd ed. SAGE Publications.
- UdeG. (2019). *Universidad de Guadalajara: About our university*. <http://www.udg.mx/en>. 22/07/2020.
- UdeG. (2020). *Maestría en Educación Superior Internacional*. <http://mesi.cucea.udg.mx/?q=objetivos>. 30/11/2021.





**Las actividades extracurriculares  
como elemento para la  
internacionalización del currículo**



## 23. El mundo en la pantalla: desarrollo y evaluación de competencias interculturales a través de medios audiovisuales en estudiantes de la Universidad de Guadalajara

---

Rafael Serrano González

### Resumen

En las últimas décadas, la educación superior se ha enfrentado a los efectos colaterales de algunas de sus prácticas más comunes como, por ejemplo, los esfuerzos para la movilidad de estudiantes, que dejan de lado posibilidades que la internacionalización en casa (IeC) y del currículo (IdC) permiten a estudiantes que no tendrían una experiencia académica fuera de su contexto local. Lo anterior representa una discordancia preocupante, pues esta mayoría permanece sin las posibilidades de desarrollar habilidades de comunicación y comportamiento interculturales para conducirse exitosa, significativa y productivamente en una realidad cada vez más globalizada y compleja. Este capítulo aborda la implementación y resultados de una estrategia piloto de IdC consistente en una experiencia de sensibilización intercultural para estudiantes a través del cine, medio audiovisual considerado un agente de socialización con amplias posibilidades de interacción y referencias a múltiples contextos socioculturales.

**Palabras clave:** internacionalización de la educación superior ▪ internacionalización del currículo ▪ internacionalización en casa ▪ interculturalidad ▪ competencias interculturales ▪ medios audiovisuales ▪ cine.

## Abstract

*In recent decades, higher education has faced the inertia of some of the most common practices, which, in the case of internationalization, are mainly evidenced in student mobility, which ignores the possibilities that internationalization at home and internationalization of the curriculum allow for students who will not have an academic experience outside of their local context. The foregoing represents a worrying disagreement, since this vast majority remains without the possibilities of developing communication skills and intercultural behavior to conduct themselves successfully, meaningfully and productively in an increasingly globalized and complex reality. This chapter addresses the implementation and results of a pilot strategy for the internationalization of the curriculum, consisting of an intercultural awareness experience for students through cinema, an audiovisual medium considered an agent of socialization with wide possibilities of interaction and references to multiple sociocultural contexts.*

**Keywords:** *internationalization of higher education ■ internationalization of the curriculum ■ internationalization at home ■ interculturality ■ intercultural skills ■ audiovisual media ■ cinema.*

## Introducción

La internacionalización emerge como un tópico constante en la discusión intelectual y política sobre cómo las instituciones de educación superior enfrentan los nuevos escenarios de un proceso de globalización acelerado y extendido (Atria, 2012). De acuerdo a Knight (2004), este fenómeno es “el proceso de integración de dimensiones internacionales, interculturales y globales en los propósitos, funciones o ejecución de la educación postsecundaria” (p. 11).

El proceso de internacionalización en la educación superior es analizado desde categorías como la internacionalización “al exterior”, históricamente la más común, que contempla principalmente la movilidad académica (Crowther et al., 2001) o como la *internacionalización del currículo* (IdC), definida por Leask (2015) como la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y globales a las que se otorga valor

curricular en los procesos de evaluación y que, además, puede incluir movilidad.

De acuerdo a la autora, el currículo puede manifestarse de tres formas: el *currículo formal*, que contempla el programa de contenidos y el calendario planificado de experiencias y actividades que los estudiantes deben cumplir como parte de su programa de estudios; el *currículo informal*, que incluye los diversos servicios de apoyo y actividades adicionales organizadas por la universidad y las asociaciones de estudiantes y que pueden ser también evaluadas aunque no formen parte del currículo formal, debido a que apoyan el aprendizaje dentro del mismo, y finalmente, el *currículo oculto*, que se refiere a los diversos mensajes no intencionados, implícitos y ocultos enviados a estudiantes y que en ocasiones tal vez no sabemos que se están enviando (Leask, 2015).

Bajo el enfoque de la IdC, es necesario aclarar que términos como dimensiones o competencias *globales*, *internacionales* e *interculturales* constantemente se acompañan o se intercambian, compartiendo similitudes conceptuales válidas para las finalidades generales del presente estudio. Al respecto, Chen (1997) habla de una sociedad “global” en la que los individuos requieren habilidades de comunicación intercultural “para sobrevivir y vivir significativamente y productivamente” (p.3), definiendo la *sensibilidad a las diferencias individuales e interpersonales* como la habilidad para distinguir cómo otros difieren en comportamiento, percepciones o sentimientos al respecto de nuestra persona (Bronfenbrenner, Harding y Gallwey, 1958, en Chen, 1997).

De manera transversal, la *internacionalización en casa* (IeC) se ocupa de “la integración intencional de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes en entornos domésticos de aprendizaje” (Belen y Jones, 2015, p. 59). Al respecto, Crowther et al. (2001) afirman que esta visión doméstica del concepto representa una alternativa a la movilidad al extranjero, y que urge a la internacionalización a convertirse en algo “más inclusivo y menos elitista” (Hunter y Sparnon, 2018, p.160).

A partir de lo anterior, este capítulo, derivado de una tesis de maestría, aborda las posibilidades de construcción e implementación de una estrategia para el desarrollo y evaluación de competencias interculturales

mediante la proyección de medios audiovisuales que pueda contribuir a los esfuerzos de IdC de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Para ello, se abordó literatura sobre la relevancia de la leC, el desarrollo de las competencias interculturales y la hipotética utilidad de los medios audiovisuales para el desarrollo de las mismas. Enseguida, se destacan modelos y estrategias que han sido aplicados bajo este supuesto en otros espacios educativos, para después proponer una metodología que fue aplicada como piloto en un campus de la institución: el Centro Universitario de Tonalá (CUTONALÁ). Finalmente, se exponen conclusiones sobre las limitaciones y potencialidades de mejora para futuras aplicaciones, además de reflexiones sobre los principales hallazgos que esta investigación ofrece para considerarse tanto como experiencia de aprendizaje, como aporte al campo profesional de la internacionalización de la educación superior.

## **Justificación**

Conforme la globalización y sus efectos directos en la educación superior ejercen mayor presión en las instituciones para incrementar su prestigio y capacidades económicas (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2010), las probabilidades de que estrategias orientadas a la movilidad continúen siendo más populares, en comparación con aquellas de leC, continuarán siendo altas, hecho que, según Jones (2017), compromete el futuro de los estudiantes, pues al graduarse vivirán como ciudadanos y profesionales en un mundo cada vez más interconectado y globalizado. Al respecto, se afirma que:

Estos desafíos globales compartidos requieren que todos los jóvenes aprendan a trabajar y vivir con éxito juntos. A mayor movilidad e interdependencia global, se requiere una mayor apreciación y tolerancia... Las demandas a los jóvenes de tener consciencia global, una perspectiva internacional, capacidad de reconocer y trabajar en la diversidad, y el haber tenido experiencias laborales y de vida que mejoren su capacidad actuar internacionalmente, sólo va a aumentar. (Temmerman, 2016, en Jones, 2017, p. 21).

En otras palabras, si se pretende que los estudiantes sean capaces de contrarrestar las complejidades del futuro global, es indispensable que el



aprendizaje se base en conocimiento internacional e intercultural, habilidades de comunicación y pensamiento crítico, compromiso con la práctica ética, responsabilidad global y comprensión y respeto por la cultura de otros, independientemente de su origen; naturalmente, un currículo internacionalizado e *interculturalizado* será propicio para ello (Jones, 2017).

Según Darla K. Deardorff (2006), las competencias interculturales permiten desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que conducen tanto a un comportamiento visible como a una comunicación eficaz y apropiadas en las interacciones interculturales. La autora señala que son pocas las universidades que abordan la inducción de competencias interculturales en los estudiantes como un resultado anticipado de la internacionalización; mucho menos son, refiere, aquellas que destinan métodos para definir las, documentarlas y medirlas.

La institución objeto de este estudio, la UdeG, en su *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030*, señala las características y enfoque globales que las estrategias para internacionalizar el currículo tienen que contemplar:

Para ello, se necesitan establecer estrategias y condiciones que propicien el pensamiento crítico entre distintas culturas, comenzando con las posibilidades que brinda para ello la diversidad de las regiones de nuestro estado. Las capacidades de ciudadanía global, como las competencias interculturales, requieren ser definidas, medidas y evaluadas desde las distintas disciplinas y contextos. (Universidad de Guadalajara, 2020, p. 22)

Con base en la oportunidad que representa la planeación estratégica de la UdeG alrededor de la leC, se integró una experiencia de aprendizaje que propiciara el desarrollo y la evaluación de competencias interculturales que potencialmente se manifestaran en las y los estudiantes a través de su contacto con el cine. De acuerdo a Altbach, Reisberg y Rumbley (2010), las competencias interculturales pueden abordarse con éxito en actividades que estimulan la participación en entornos extracurriculares, y plantean el papel de las Humanidades y las Artes Liberales como un buen ejemplo de ello.

Como refiere Smith (2010), las Humanidades encarnan la comprensión de los valores, las creencias y el comportamiento del individuo, su entorno, espacios y población, así como la complejidad de las culturas y el estudio del pasado y el presente humanos, señalando que nos enseñan tanto sobre otros como sobre nosotros mismos porque “su objetivo es la experiencia en común de que somos humanos” (p. 752).

De entre las Humanidades y las Artes destacan los medios audiovisuales, documentos como películas, programas de radio y televisión y grabaciones de audio y video que, de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), forman parte de nuestra historia e identidad cultural, y que “derribaron muchas de las barreras culturales, sociales y lingüísticas que impedían la difusión de la información, como el idioma o el grado de alfabetización” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019). De manera específica, Pardo (1998) habla del valor de las películas a nivel de modelos de cultura por “las posibilidades de interacción y la referencia al contexto sociocultural en el que operan” (p. 53). A su vez, el autor señala:

Es —en cuanto a representación dramática de la vida misma— un poderoso agente de socialización, cuya influencia avanza a los estratos más íntimos del hombre y conforma los comportamientos y actitudes sociales. ... el cine es, ante todo, un medio de comunicación social equiparable en todos sus aspectos y elementos a cualquier otro, pero con unos rasgos distintivos que lo convierten en el más poderoso e influyente de cuantos hoy existen. (pp. 53-59).

Dicho lo anterior, el siguiente apartado recoge literatura relevante sobre la leC, el desarrollo de las competencias interculturales y la utilidad de los medios audiovisuales para el desarrollo de las mismas.

## Revisión de literatura

Antes de explorar el concepto de *interculturalidad*, vale la pena hacerlo a través del de *cultura*, que desde la antropología y lo descriptivo se define como la interrelación del “conjunto de diversos valores, creencias, costumbres, convenciones, hábitos y prácticas característicos de una sociedad particular o de un periodo histórico” (Thompson, 2002, p. 184). Por su par-

te, la concepción simbólica aborda el estudio de los fenómenos culturales como simbólicos, es decir, una “interpretación de los símbolos y de la acción simbólica” (Thompson, 2002, p. 184). Desde la etnografía, la cultura es “el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas —entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos— en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, conceptos y creencias” (Thompson, 2002, p. 197).

Con base en lo anterior, las competencias interculturales encuentran una relevancia particular en el estudio de la sociedad contemporánea, que Chen (1997) califica como “global”, y para el que plantea la sensibilidad “al otro en general” o “*to the generalized other*”, definida por McClelland (1958, p. 241) como un tipo de sensibilidad a las normas sociales de nuestro propio grupo, y acerca de la sensibilidad a las diferencias individuales o interpersonales, la habilidad para distinguir cómo otros difieren en comportamiento, percepciones o sentimientos. En resumen, la *interculturalidad* es un concepto dinámico que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016) define de la siguiente manera: “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p. 17).

Paralelamente, aparece el término *multiculturalidad*, comúnmente intercambiable con el anterior, pero que se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana y no remite exclusivamente a los elementos de cultura étnica o nacional, “sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016, p. 17). Así pues, “la interculturalidad supone el multiculturalismo, y resulta del intercambio y el diálogo ‘intercultural’ en los planos local, nacional, regional o internacional” (p. 17).

En lo que respecta al desarrollo de modelos para medir la sensibilidad intercultural, destaca la relevancia que tuvieron el modelo de entrenamiento intercultural en tres etapas de Gudykunst y Hammer (1983) y el modelo de aprendizaje intercultural de Hoopes (1984) para el modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural (DMIS, por sus siglas en inglés), referencia principal de este estudio, propuesto por Milton J. Bennet (1986; 1993; Bennett y Bennett, 2003, 2004), quien concebía la sensibilidad

intercultural como un proceso de desarrollo en el que es posible observar al individuo encontrarse en alguna de las seis etapas que lo posicionan entre el etnocentrismo (negación, defensa y minimización, en ese orden) y el etnorelativismo (aceptación, adaptación e integración, en ese orden). De la misma manera, Bhawuk y Brislin (1992) definieron la “competencia de comunicación intercultural” (en Chen, 1997, p. 4) para desarrollar una medida de sensibilidad intercultural basada en las dimensiones afectiva, cognitiva y de comportamiento desde la perspectiva del individualismo contrapuesto al colectivismo, utilizando: 1) la comprensión de las diferentes maneras en las que el individuo se puede comportar; 2) la apertura de la mente ante las diferencias que el individuo pueda encontrar, y 3) el grado de flexibilidad de comportamiento que el individuo demuestre en una nueva cultura. Al respecto, se destaca que la consciencia intercultural (cognitiva) es la base de la sensibilidad intercultural (afectiva), la cual llevará hacia la competencia intercultural (conductual) (Chen, 1997)

Por su parte, Deardorff refiere que lo conductual —el comportamiento y la comunicación efectiva— es inherente a las situaciones interculturales, y en su modelo piramidal de competencia intercultural (PMIC, por sus siglas en inglés) (Deardorff, 2004, 2006, 2012) recoge los siguientes elementos generales: actitudes, conocimientos, habilidades y resultados, tanto internos como externos.

Para abordar la utilidad de los medios audiovisuales en el desarrollo de competencias interculturales, vale la pena comprender de qué manera se constituyen y cómo sus componentes pueden contribuir a la comunicación de ciertos mensajes de contenido cultural explícito e implícito. A partir de una película del director Pier Paolo Pasolini, Umberto Eco (1986) clasifica los componentes del cuadro en enunciados *iconográficos* e *icónicos*, disponiendo que los códigos antropológico-culturales se absorben con la educación recibida al nacer (el perceptivo, de reconocimiento y los icónicos) y que los técnicos recaen en la imagen (códigos iconográficos, gramáticas del encuadre, reglas de montaje, etcétera). Por su parte, Pulecio (2008) propone un análisis cinematográfico mediante la metodología de “los cuatro sentidos” (p. 200), que clasifica el contenido de la película en: literal (nivel descriptivo explícito), histórico (descripción del momento y lugar), moral (nivel de indagación, con connotación ideológica) y alegórico (la propia interpretación).

## Estado del arte

La revisión de la literatura sirvió como base para dar cuenta en este apartado de modelos y estrategias que han sido aplicados bajo el supuesto de la utilidad de medios audiovisuales para el desarrollo de competencias para la interculturalidad en espacios educativos.

Por mencionar casos destacados, Roell (2010) describe el entrenamiento intercultural a través del cine como un proceso en el que se combinan el aprendizaje de idiomas, el uso del internet, la escritura y otros elementos. Además, dice, el individuo entra en contacto con temas como inmigración, xenofobia, la adaptación a nuevos contextos y el dilema de pertenecer a dos culturas. Señala que, aunque el cine no puede sustituir la interacción real con miembros de otras culturas, sí puede proveer preparación útil mediante el fomento a la comprensión y el desarrollo de sensibilidad para cuando estos encuentros finalmente sucedan.

En un estudio distinto, Pandey (2012) recogió las reacciones de estudiantes inscritos en un curso llamado “Gestión de cuestiones interculturales”. El análisis cualitativo de éstas reveló que los estudiantes podían conectar exitosamente el contenido de las películas con teorías y conceptos culturales. Por otra parte, en un estudio de caso realizado bajo el supuesto de fomentar competencias de comunicación intercultural mediante películas “extranjeras”, Yue (2019) habla de la eficacia del cine en el aprendizaje de competencias lingüísticas, y emite recomendaciones para la elección del material. Subraya que ésta debe depender del enfoque de la clase, de los objetivos docentes o de los establecidos para el módulo, así como de la consciencia del o la instructora sobre el hecho de que las películas tienen narrativas propias de la visión de un director —es decir, “reflejan una perspectiva personal” (p. 202)—, y de la consideración del contexto cultural o religioso del grupo, pues escenas de contenido violento o sexual pueden herir su sensibilidad. Concluye afirmando que las películas “extranjeras” con diversos elementos culturales son instrumentalmente valiosas para desarrollar competencias comunicativas interculturales (ICC, por sus siglas en inglés).

De manera sobresaliente, Pandey y Ardichvili (2015) recogen todo un marco de referencia conceptual que establece cómo las películas son útiles en la comunicación de ideas y conceptos en una manera memorable y atractiva dentro de los espacios de aprendizaje, ya que resultan medios

familiares. Con base en lo dicho por Champoux (1999), los autores afirman que:

... las películas exponen a las y los estudiantes a experiencias poderosas y únicas no simuladas en un aula, que provocan fuertes reacciones emocionales y estimulan discusiones que podrían conducir a la reevaluación de los valores propios y autoimagen si las escenas en las películas tienen un fuerte contenido emocional. (Pandey y Ardichvili, 2015, p. 37).

Sobre las maneras en que las películas pueden ser utilizadas, Champoux (1999) plantea una diversidad de posibilidades flexibles: una discusión de caso, un ejercicio experiencial o una base para la discusión de metáforas, sátira, simbolismos, significados culturales ocultos y diferencias de percepción tiempo-espacio. Asimismo, habla de las amplias posibilidades instruccionales al ser material sujeto a utilizarse en segmentos o en su totalidad, antes o después de una conversación o debate, o bien, eligiendo una escena que se muestre en diferentes momentos del curso o módulo, así como el potencial que tiene de ser comparado con otros de la misma temática para discutirlos desde diferentes perspectivas.

Para efectos metodológicos de esta investigación, se rescata también el énfasis en la posibilidad de que el instructor permita libremente a las y los estudiantes ver los materiales en el momento que ellos decidan, infiriendo que esto no necesariamente tiene que suceder dentro del espacio escolar, para después escribir un análisis basado en diversos conceptos que se hayan discutido en clase (Fontenot y Fontenot, 2008; Pandey, 2012).

Por último, es importante señalar que esta revisión a la literatura encontró aplicaciones y propuestas de modelos de medición de competencias interculturales, pero ninguno identificado como parte de una estrategia alineada a objetivos de leC de alguna institución de educación superior. Lo anterior dejó abierta una emocionante pauta para que el estudio descubriera sus posibilidades como tal, no solamente para el CUTTONALÁ, campus que sirvió como sede de la prueba piloto, sino también para los demás centros universitarios, escuelas, módulos y extensiones de la UdeG, así como para otras universidades, instituciones y espacios educativos.

## Metodología

Concluida la exploración de la literatura, y con los sustentos necesarios para confirmar la naturaleza de este estudio, se prosiguió al diseño de la metodología desde el enfoque cualitativo del constructivismo social, acerca del cual Cresswell (2003) afirma que los individuos involucrados buscan la comprensión del mundo en el cual viven y trabajan, desarrollando significados variados, múltiples y subjetivos de sus experiencias, y que conducen al investigador a indagar sobre la complejidad de los puntos de vista, más que a restringir los significados en pocas categorías o ideas, desde una posición en la que reconoce que sus propios antecedentes modelan su interpretación. Lo anterior, bajo las siguientes estrategias de indagación:

1. *Estudio de caso*. Se establece un caso de acuerdo al tiempo y la actividad que lo conforma y en él se explora una actividad o proceso a través de varios individuos (Stake, 1995, en Cresswell, 2003).
2. *Investigación fenomenológica*. De acuerdo a Cresswell (2003), el investigador identifica la “esencia” de la experiencia humana en relación a un fenómeno descrito por los participantes del estudio, que en este caso ha sido la proyección de material audiovisual.
3. *Grupo de enfoque*. A partir de la perspectiva fenomenológica (proyección de películas), se establecieron grupos de enfoque como los espacios de expresión y discusión para captar las impresiones de las y los participantes en el estudio. Para Morgan (1998), el grupo focal es un método de investigación colectivista más que individualista, centrado en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes.
4. *La población objeto o muestra* de este estudio se conformó por seis estudiantes pertenecientes al área de formación de las Artes y las Humanidades, así como tres al de las Ingenierías, todos inscritos en el calendario 2020B del CUTONALÁ y elegidos a partir de la familiaridad o la recomendación por su área de formación. Sus nombres fueron codificados en orden aleatorio y no consecutivo (de A-1 a A-11), con el fin de que no fuera posible identificarles o relacionar sus respuestas en los formularios o durante sus aportaciones en los grupos de enfoque.

La metodología y el proceso de investigación se resumen de la siguiente manera y se explican a profundidad enseguida:

**Figura 23.1.** Metodología y propuesta de medición de competencias interculturales a través de medios audiovisuales



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a lo anterior, es necesario hacer las siguientes puntualizaciones:

1. El formulario de perfil sirvió para identificar en el individuo la potencial sensibilidad a culturas distintas conforme a:
  - El programa educativo o licenciatura de formación.
  - Si ha llevado materias/cursos con contenido intercultural, es decir, que estudie, aborde o explore contextos culturales, creencias o comportamientos distintos a los suyos.



- Si han llevado materias/cursos de análisis o apreciación cinematográfica, para contemplar la posible familiaridad con la argumentación y discusión alrededor de las películas.
  - Dominio de idiomas distintos al español.
  - Experiencia en otros países por motivos turísticos, académicos o de residencia.
  - Si familiares o amigos pertenecen a alguna cultura o nacionalidad distinta y cómo se relacionan con ellos.
  - Si existe alguna cultura o país al que ya exista alguna renuencia o repelencia.
2. El material fílmico debía cumplir con criterios que cualificaran su contenido como *contenido cultural*. Según Lauri D. Johnson (2012), materiales de este tipo son comúnmente usados en la educación para promover la diversidad e integran ejemplos, conceptos, perspectivas y prácticas culturales más allá de un modelo de cultura estático o normativo, pues retratan cómo las personas viven culturalmente dentro de circunstancias sociales concretas. Para determinar lo anterior, se elaboró una bitácora de control que indaga en datos descriptivos, situaciones, lenguaje, símbolos, hechos históricos o personajes exclusivos de una cultura, así como su disponibilidad en plataformas de proyección continua o *streaming*.
  3. Fueron programados tres grupos de enfoque de manera virtual, en los que se discutieron las películas: 1) *Boyz N' the Hood* y *Rojo*, 2) *22 July*, *Slumdog Millionaire* y *Ya no estoy aquí*, y 3) *Skin*, *Adú*, *Un abrazo de 3 minutos* y *Después de la redada*. Las sesiones estuvieron lideradas por el investigador, quien dirigió el diálogo en apego a una guía de entrevista prerrealizada, y fueron grabadas bajo consentimiento para recopilación posterior de los datos, y transcritas en su totalidad.
  4. Al concluir los tres grupos de enfoque, las personas participantes respondieron un formulario abierto con preguntas similares a las del formulario inicial, lo que permitió obtener cierta comparativa sobre los mismos supuestos antes y después de ver las películas, para determinar algún posible grado de cambio.

5. Asimismo, fue otorgado un formulario en donde la descripción de los seis estados correspondientes al modelo etnocentrista-etnorrelativista propuesto por Bennet (1986, 1993; Bennett y Bennett, 2003, 2004) permite responder a la pregunta/oración “Después de la experiencia de ver estas películas y de las conversaciones que tuvimos sobre ellas, ¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con los siguientes enunciados?”, que planteó a las y los estudiantes autopercebirse a partir de la afirmación elaborada con apego a lo que describe la literatura para cada estado. La respuesta con la que se identificaron más o mejor, dispuesta en cinco opciones (“Totalmente en desacuerdo”, “No estoy de acuerdo”, “Indeciso”, “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”) permitió hacer una suerte de semaforización etnocentrista-etnorrelativista para cada participante. Al finalizar estos formularios, las personas participantes escribieron una reflexión final que partió de la pregunta “¿Qué te pareció y qué te dejó esta experiencia de aprendizaje?” y el supuesto “Si las películas dejaron en ti reflexiones, conocimientos o formas de pensamiento nuevos, escribe libremente una reflexión sin límite de palabras”. Asimismo, se les cuestionó acerca de la utilidad de los materiales para reflexionar sobre la interculturalidad.

En el siguiente apartado se rescatan los resultados y hallazgos del estudio.

## Resultados

Destacó la coincidencia entre el contar con acceso a asignaturas y contenidos culturales, y el interés común de continuar explorando en lo posible acerca de dichos temas. Así también, destacó una mayoría que manifiesta dominar el idioma inglés en algún nivel, resaltando que los dos casos que dijeron no dominarlo tuvieron el interés por aprenderlo para expandir sus posibilidades de comunicación. Lo anterior confirma de alguna manera lo dicho por la literatura acerca de la predisposición a la comunicación intercultural por medio de la consciencia lingüística (Deardorff, 2004; van Lier, 1996). No obstante, un caso que dijo dominarlo afirmó no tener interés por aprender otro idioma, pues percibe que las

posibilidades que le otorga el inglés son suficientes para conocer más sobre otras culturas.

Por otra parte, vale la pena detenerse a detalle en la pregunta acerca del contacto experiencial con el que las y los estudiantes contaban previo al estudio. Únicamente dos personas manifestaron haber vivido fuera del país (Estados Unidos y Canadá), ninguna de ellas más allá de ocho meses al momento del experimento. La experiencia turística fue casi similar en número de personas e idéntica en destinos, pues sólo cuatro afirmaron haber estado en alguno de los dos países de Norteamérica mencionados. Casi nula resultó la experiencia académica, pues sólo una persona manifestó haber realizado una estancia corta de 15 días, nuevamente, en Estados Unidos.

En el mismo tenor, se percibe que el interés por conocer vivencialmente una cultura distinta a la propia es entusiasta cuando se ha contado con una experiencia similar previa, especialmente por el “intercambio cultural”, porque “se amplía la ventana por la que ves la vida” o “porque aprendes un montón de cosas sólo por el hecho de salir de tu burbuja”. Por otra parte, vale la pena mencionar un caso que, aunque dijo haber tenido experiencias turísticas, no encontró interés en cambiar de lugar de residencia, pues, aunque le fue llamativo conocer muchos sitios, ama “mucho la cultura mexicana”. Sobre este abordaje, se puede apuntar lo estipulado por Bennet (2004) para el estado etnocentrista de la defensa, en la que otras culturas son potencialmente minimizadas en comparación con la propia, que se estima superior. La misma exploración de la cultura propia que prioriza el autor antes de introducir al individuo a la exploración de otras distintas es mencionada por Barker y Jane (2012) al referirse al estudio de la cultura desde una perspectiva estructuralista en la que se podría atisbar el riesgo de nacionalismos o pensamientos centralizados en “el concepto” de nación.

De las y los estudiantes parte del estudio, indistintamente de su bagaje previo, se encontró que el interés intercultural prevaleció o se generó a través de afirmaciones como “entendí desde un punto de vista diferente muchos temas, por ejemplo, la migración”, “el mundo es de todos y todos podemos explorarlo”, “me gustaría saber qué tan universal puede ser el lenguaje”, “creo que el truco de la vida esta [sic] en la comunicación”, así como un manifiesto “mayor respeto” hacia otras culturas. En

ningún caso se expresó una negativa o renuencia a explorar interacciones con personas de otra cultura, nacionalidad o contexto.

Asimismo, se creyó pertinente conocer si la muestra manifestaba explícitamente algún rechazo a conocer un país o cultura específicos, en donde destacaron dos respuestas señalando a Estados Unidos como objeto de su renuencia. Posteriormente, un estudiante respondió que su punto de vista cambió “sí y no”, infiriendo que si bien no son los individuos los que inhiben su particular interés, el país está “muy lejos de mis ideales”.

Por su parte, el formulario adaptado como métrica en apego a los seis momentos del DMIS propuesto por Bennet (1986, 1993; Bennett y Bennett, 2003, 2004) arroja los siguientes resultados:

**Tabla 23.1.** Formulario de semáforo con las respuestas categorizadas de la muestra participante

		Estado y descripción (escala de Bennet, 2004)	Totalmente en des- acuerdo	No estoy de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	Total- mente de acuerdo	
<b>Etnocentrismo</b>	Negación	En lo personal, prefiero mantenerme en un grupo de personas similares a mí y no tengo interés en relacionarme con otras de culturas o nacionalidades diferentes.	A-1					
			A-2					
			A-3					
			A-5					
			A-6					
				A-7				
			A-9					
			A-10					
			A-11					

		Estado y descripción (escala de Bennet, 2004)	Totalmente en desacuerdo	No estoy de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Etnocentrismo</b>	Defensa	En lo personal, creo que las culturas mostradas en las películas son de alguna manera menos importantes que la mía, que encuentro más rica e interesante.	A-1				
			A-2				
			A-3				
			A-5				
			A-6				
			A-7				
				A-9			
				A-10			
			A-11				
			A-1				
			A-2				
	A-3						
	A-5						
			A-6				
			A-7				
		A-9					
		A-10					
	A-11						
	Minimización	En lo personal, creo que las diferencias culturales no son importantes pues todos en realidad lucimos y nos comportamos de la misma manera.		A-1			
							A-2
			A-3				
			A-5				
						A-6	
A-7							
				A-9			
A-10							
					A-11		

		Estado y descripción (escala de Bennet, 2004)	Totalmente en des- acuerdo	No estoy de acuer- do	Indeciso	De acuerdo	Total- mente de acuerdo
<b>Etnorrelativismo</b>	Aceptación	En lo personal, respeto las diferencias culturales y reconozco y acepto el hecho de que mi propia cultura es sólo una entre más igualmente complejas.					A-1
							A-2
							A-3
							A-5
							A-6
							A-7
							A-9
							A-10
							A-11
							A-1
							A-2
	Adaptación	En lo personal, pude ser empático hacia las distintas perspectivas culturales que vi porque entiendo que las diferencias deben ser siempre entendidas dentro de ese contexto.					A-3
							A-5
							A-6
							A-7
							A-9
							A-10
							A-11
							A-1
							A-2
						A-3	
			Integración	En lo personal, me siento capaz de conducirme en múltiples marcos culturales, pues mi criterio no está basado principalmente en ninguna cultura.			
							A-6
							A-7
							A-9
					A-10		
					A-11		

Fuente: Elaboración propia con base en Milton y Bennet (1986, 1993) y Bennett y Bennett (2003, 2004).

De igual forma, aludiendo a la posibilidad de que ninguno de los materiales audiovisuales fuera significativo en ningún aspecto para las y los integrantes de la muestra, se incluyó una pregunta cuyas opciones de respuesta obedecen al mismo rango establecido en el semáforo, como se aprecia en la siguiente tabla.

**Tabla 23.2.** Percepción de la muestra acerca del material audiovisual después de la proyección del mismo

Descripción	Totalmente en desacuerdo	No estoy de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Creo que las películas que vi no me ayudan a identificarme con ninguna de las opciones anteriores.	A-1				
			A-2		
	A-3				
	A-5				
	A-6				
		A-7			
		A-9			
	A-10				
	A-11				

Fuente: Elaboración propia.

Revisadas las respuestas otorgadas por la muestra en este ejercicio, se encontraron resultados de amplio margen favorable. En el apartado “Etnocentrismo” de la métrica, se infiere que las elecciones hechas por las y los estudiantes apuntan a un estado general de desapego a su propia cultura como el “centro de la realidad” o una realidad absoluta (Bennet, 2004, s.p.). Es de destacar que el estado de “Negación”, considerado como el “más negativo”, obtuvo ocho de nueve respuestas que estuvieron “Totalmente en desacuerdo”. El siguiente estado, “Defensa”, obtuvo en su descripción más inmediata al estado antecesor siete de nueve respuestas alineadas a esta misma opción, mientras que es en el siguiente escaño en donde resaltan dos respuestas “No estoy de

acuerdo" y otras dos en "Indeciso". Lo anterior, si bien no necesariamente significa que el individuo reniegue de su propia cultura, puede que esté relacionado a que la exposición de culturas o costumbres resultó estimulante para conocerlas más a fondo (Bennet, 2004). En el siguiente estado, "Minimización", en donde se pretende identificar el reconocimiento a la validez de las diferencias culturales, existe una variedad de posiciones más marcada. Se recogieron cuatro respuestas positivas en "Totalmente en desacuerdo", una en "No estoy de acuerdo", una en "Indeciso" y tres en "Totalmente de acuerdo". Lo anterior deja ver la posibilidad de trabajar a fondo en ejercicios más exponenciales sobre diferencias culturales que permitan al individuo asimilar que la definición no pretende separarlas ni marginarlas, sino fomentar el respeto hacia la diversidad y la celebración de las diferencias "como un aspecto esencial y feliz de todas las vidas" (Bennet, 1984, p. 186).

Avanzando por orden hacia el estado más prominente de la etno-relatividad, definida como la asimilación de la experiencia, creencias y comportamientos propios como sólo una parcial organización dentro múltiples posibilidades y realidades (Bennet, 2004), se encuentra que el estado de "Aceptación" cuenta con posicionamientos favorables en lo general, con siete de nueve individuos "Totalmente de acuerdo" con el respeto hacia las diferencias culturales y con el hecho de que su propia cultura es sólo una entre más igualmente complejas. Enseguida, en "Adaptación", se rescataron seis respuestas apegadas en su totalidad al supuesto de empatía hacia las distintas perspectivas culturales entendidas dentro del contexto, mientras que las otras tres se manifestaron "De acuerdo". No obstante, en el extremo considerado como más positivo, "Adaptación", cinco sujetos se manifestaron "Totalmente de acuerdo" con que su criterio no está basado primariamente en ninguna cultura, lo que les hace sentirse capaces de conducirse en múltiples marcos culturales.

En cuanto a las reflexiones finales, se percibe al término del estudio una generalizada actitud satisfactoria en las y los estudiantes participantes.



**Tabla 23.3.** Preguntas y reflexiones finales de la muestra participante

Sujeto/ pregunta	¿Qué te pareció y qué te dejó esta experiencia de aprendizaje?	Si las películas dejaron en ti reflexiones, conocimientos o formas de pensamiento nuevos, escribe libremente una reflexión sin límite de palabras
A-1	Esta experiencia me encanto [sic], me dejo [sic] mucho me encanto [sic] como [sic] pude ver la diferencia que hace dialogar con alguien más una película, normalmente veía películas/ documentales y rara vez las abordaba con alguien mas [sic] para generar un dialogo [sic] y con esta experiencia del grupo de enfoque descubrí el gran aprendizaje que se puede obtener con el mismo material solamente con el hecho de abrir la mente y escuchar para entender lo que los demás observaron.	En general cada película me dejo [sic] algo nuevo, sobre todo el observar mas [sic] lejos de mi circulo [sic] social inmediato. Me inspiro [sic] a querer ayudar en todo lo que me sea posible, al ver tantos casos tan tristes.
A-2	Me hizo tener mas [sic] perspectiva en ciertas situaciones también me permitió conocer películas bastante interesantes y que siempre puedes aprender de las películas.	Me quede [sic] sin palabras muchas me rompieron el corazón en especial <i>Adú</i> , me hizo cambiar mi perspectiva sobre los niños migrantes.
A-3	Me hizo darme cuenta de la normalización de ciertos discursos de odio y por ser tan comunes en ciertos contextos ya ni siquiera resultan obvios para muchas personas. También de la descontextualización [sic] de diferentes problemas sociales.	Me hicieron reflexionar sobre la diversidad de luchas y resistencias en los diferentes países y contextos. Pensar en que al final toda lucha es por la búsqueda de una vida digna que a muchxs les es negada. Y seguiré abrazando y aprendiendo de esas luchas. Pensé en lo mucho que me falta por aprender en cuanto a historia de movimientos sociales para poder entender más ampliamente los contextos.

Sujeto/ Pregunta	¿Qué te pareció y qué te dejó esta experiencia de aprendizaje?	Si las películas dejaron en ti reflexiones, conocimientos o formas de pensamiento nuevos, escribe libremente una reflexión sin límite de palabras
A-5	Bastante interesante y muy buena, me quedo con un montón jaja [sic], entre ello el ver las películas desde una perspectiva más analítica enfocada en un contexto intercultural, así como las opiniones distintas a mi [sic] por parte de mis compañeros, los análisis de cada pregunta y el cómo personas de mi generación y pudiera decirse cercanas en contexto seguimos teniendo visiones y perspectivas diferentes pero encausadas y fundamentadas y que aunque no estemos de acuerdo totalmente con ello sabemos que es su verdad y por algo llegó a pensar de cierta manera ante un estímulo.	Somos seres que venimos de paso y venimos del mundo para el mundo, siempre hay algo que aprender, sólo es cuestión de enfocar nuestra atención. Todos somos seres capaces de sentir, pensar, crear y luchar, con una chispa única que nos caracteriza y destaca entre tantos.
A-6	Muy interesante. Aprendí a no juzgar por la portada. Todo el contenido visto tuvo su buen significado.	Creo que lo que más me hizo pensar en cómo vemos la vida fue en la última etapa, ya que se trataba de la vida tan difícil de las personas a través del racismo y me hizo pensar en que me mantengo en mi posición. Estoy en contra de pero creo que entiendo más por qué se llega a dar.
A-7	Ser mas [sic] humana escuchar y aprender.	Emigrar para salvar su vida.
A-9	Tengo una perspectiva un poco más amplia sobre la interculturalidad, además de darme cuenta que no todos los países son perfectos como [sic] a veces nos pueden hacer pensar, todos tenemos algo que mejorar, si bien algunos más que otros, pienso que es necesario comenzar a ser más empáticos y repensar por qué tenemos tantas limitaciones para conocer o vivir en otros países.	Desde que inicié con la serie de películas me di cuenta que en todos los países hay problemas grandes o pequeños, muchas veces ocasionados por las diferencias culturales dentro del mismo, todos son habitantes en un mismo territorio, pero su diferencia de ideas crea conflictos los cuáles llevan dentro de las películas a una historia en específico, pero que eso no aparta de otras miles de historias que fueron parecidas.

Sujeto/ Pregunta	¿Qué te pareció y qué te dejó esta experiencia de aprendizaje?	Si las películas dejaron en ti reflexiones, conocimientos o formas de pensamiento nuevos, escribe libremente una reflexión sin límite de palabras
A-9		(Continuación) La que más me generó impacto fue la de la película del 22 de julio, vi una escena de odio hacia las demás culturas y nacionalidades la cuál [sic] me impactó demasiado, sobre todo me hizo pensar en la dificultad [sic] que tienen países en guerra que se ven en la necesidad de algunas veces irse a otro país, obligados por los acontecimientos de su país, es muy triste saber que tuvieron que pasar por sucesos como este. Sin mas [sic] me queda solo [sic] pensar que tal vez aún tenemos mucho por mejorar en las políticas de nuestros países para hacer esto aún más accesible pero bien tener en cuenta todo lo que conlleva.
A-10	Pude conectar [sic] de manera mas [sic] profunda con los mensajes de las películas [sic], les preste [sic] atención [sic] y no solo [sic] las vi para entretenerme, eso por lo menos en mi [sic] fue algo nuevo; sin embargo, lo que me llevo de esta experiencia fue conocer los diversos y contrastantes [sic] puntos de vista que pueden surgir cuando escuchas a los demás [sic].	Creo que cuando llevamos días [sic] tan cargados de trabajo, escuela, responsabilidades [sic]; olvidamos ver hacia los lados y mirarnos como personas, cada uno con su forma de ver e interpretar el mundo de manera distinta, lo que hemos tenido que dejar atrás [sic] para llegar hasta aquí [sic]. Estas películas [sic] me ofrecieron una ventana a la visión [sic] de un mundo que en ocasiones olvido que existe, no dejan de ser películas [sic], claro, pero por desgracia creo que la vida real puedes llegar a ser peor que la ficción en algunos casos.
A-11	Ser voluntario en una investigación que de utilizar metrajes, se centra en humanos y las emanaciones de estos (sociedades, cultura, etc.) me ha gustado demasiado. Pues pienso que el avance moral/ético es igual o más importante que nuestro avance en lo tecnológico/científico.	Escuchar y entender lenguaje no es lo mismo que prestar atención. Cuando uno presta atención se trata de ejercer empatía. Vivir lo que el otro, vivir lo propio y con eso formar una realidad mucho más amplia de la que nuestro contenedor [sic] y medio nos permiten experimentar. Cuando hay conflicto, en la mayoría de los casos se trata de ignorancia/desinterés por lo ajeno/extraño.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, en la Tabla 23.4 se puede corroborar la buena percepción encontrada en las reflexiones finales acerca de los materiales que trataban sobre el tema de migración, así como en general la valoración de los materiales durante el estudio.

**Tabla 23.4.** Evaluación por la muestra de la validez del material

Marca la opción con la que mejor describirías la utilidad del material de acuerdo a lo que te ayudó a reflexionar sobre las diferencias culturales	Muy bueno	Bueno	Regular o insuficiente	Poco	Nada	No la vi
<i>Los dueños de la calle (Boys in the Hood)</i> , 1991, Estados Unidos	██████████	██████████	██████████			
<i>Rojo (Red)</i> , 2018, Argentina	██████████	██████████	██████████			██████████
<i>22 de julio (22 July)</i> , 2018, Noruega/ Islandia	██████████	██████████	██████████			
<i>Quisiera ser millonario (Slumdog Millionaire)</i> , 2008, India/ Reino Unido	██████████	██████████	██████████			
<i>Ya no estoy aquí (I'm No Longer Here)</i> , 2019, México	██████████	██████████	██████████			
<i>Cabeza rapada (Skin)</i> , 2018, Estados Unidos	██████████	██████████	██████████			██████████
<i>Adú</i> , 2018, España	██████████	██████████	██████████			
<i>Un abrazo de tres minutos (A Three Minute Hug)</i> , 2019, México/Estados Unidos	██████████	██████████	██████████			██████████
<i>Después de la redada (After the Raid)</i> , 2019, Estados Unidos/ México	██████████	██████████	██████████			██████████

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación, de alguna manera, parten también de la experiencia surgida de las limitaciones y modificaciones surgidas previo a y durante la misma, que, si bien no restringieron su naturaleza humanista y creativa ni su potencial como experiencia de aprendizaje, sí transformaron su metodología y, por ende, sus resultados. Lo anterior, como consecuencia de una serie de sucesos controlados y no controlados; el más importante: el cambio de lo presencial a lo virtual que debió plantearse debido a la pandemia por COVID-19, extendida durante meses y que ha pausado la asistencia total, o al menos como la conocíamos, a universidades y espacios educativos de manera indefinida. Por ejemplo, se planteaba proyectar cinco materiales durante cinco sesiones semanales programadas en la Cineteca del CUTONALÁ, con la intención de que la UdeG considerara las instalaciones culturales que tiene para proyecciones audiovisuales, tales como el Cineforo, la Cineteca del Festival Internacional de Cine en Guadalajara y el Ágora Jenkins. Se concluye que dicha transición permitió mayor libertad para las y los participantes en cuanto al tiempo y espacio dedicados a ver las películas, ya que éstas fueron elegidas de entre la oferta de plataformas de proyección continua o *streaming*, así como la posibilidad de ver casi el doble de materiales: nueve en total en tan sólo tres semanas. Asimismo, de cierta manera se evitó la dificultad que representaba hacer coincidir a estudiantes con horarios extracurriculares libres en un día y hora particulares. Por otra parte, se aprecia que esta flexibilidad abrió la posibilidad a que no todos los materiales seleccionados fueran vistos, lo que sin duda impactó en el potencial desarrollo de sensibilidad intercultural y en la calidad de la experiencia de aprendizaje que tuvieron las y los estudiantes en este caso, frente a quienes sí vieron todos.

Paralelo a lo anterior, se concluye también que existen potencialidades de mejora relacionadas con la muestra. Primero, se estableció contacto directamente con estudiantes inscritos, en ese momento o con anterioridad, en cursos impartidos por el investigador en su calidad de docente. Esta invitación directa abrió una brecha de posibles sesgos personales, como contemplar a estudiantes considerados de alguna manera “sobresalientes”, creyendo que éstos participarían activamente en el estudio y representarían un menor riesgo de deserción. Asimismo, se extendió la

invitación a estudiantes que dejaron ver cierta afinidad o facilidad por lo creativo, aunque posteriormente esto fue autopercebido por el investigador y enseguida se rectificó el sesgo. No obstante, se reconocen las limitaciones que lo anterior pudo implicar para los resultados del estudio, así como que la selección de estudiantes pertenecientes a las Ingenierías resultó en la mitad de la de los que pertenecían a las Humanidades y Artes, lo que sesgó considerablemente las posibilidades de un análisis comparativo de resultados por áreas de conocimiento.

De igual forma, se concluye como necesaria la delimitación del tiempo suficiente de aplicación para así garantizar una migración positiva entre los estados del DMIS de Bennet (2004), ya que en cada uno se señalan retos y posibles soluciones que mitigan el estancamiento. Paralelamente, se requiere una planificación didáctica más detallada que incluya la formulación de preguntas orientadas a resolver situaciones de estatismo, así como un mayor aprovechamiento del trabajo de campo, por ejemplo, en la aplicación del ejercicio de semáforo también de manera previa a la exposición a los materiales y no sólo posterior, para estar en posibilidades de un ejercicio de monitoreo más agudo.

Se puede afirmar que más que un instrumento para el desarrollo y medición de competencias interculturales, como se planteó en los primeros borradores del estudio, se abordó el desarrollo y evaluación de sensibilidad intercultural, ya que no fue posible generar experiencias, pero sí, en cambio, la reflexión y el interés de conocer culturas y contextos ajenos al propio. Efectivamente, la reflexión alrededor de las películas, si bien no ahondó en la experiencia o un potencial cambio de comportamiento, sí permitió recoger autocuestionamientos que el espectador no había considerado antes. Por ende, el estudio se reorientó, de una estrategia, hacia un referente de enseñanza híbrido entre lo presencial y lo virtual, en donde el estudiante pudo ver en casa los materiales seleccionados y después asistir a clase para reflexionar sobre los temas ahí expuestos guiado por un(a) tutor(a) o conductor(a) que dirigió la conversación hacia el cuestionamiento de la autopercepción y la percepción de los demás. Así, el aprendizaje toma carácter de *flipped learning* o *flipped classroom*, método ampliamente documentado y sobre el cual se concluyen posibilidades de abordaje para futuras aplicaciones del instrumento, más aún, sobre el que la UdeG puede explorar, por posibilidad y capacidad, frente

a la inminente evolución que la tecnología, la innovación y otros cambios rápidos de realidad demandan, y seguirán demandando con más fuerza, a los métodos de enseñanza tradicional.

Cabe mencionar que uno de los hallazgos más destacables fue la sensibilidad o cambio de paradigma en torno a temáticas sociales complejas, como la migración o el racismo. Por resaltar un ejemplo, se encontró como punto común que los cambios de opinión más significativos se dieron alrededor de la migración, teniendo este tema una respuesta ampliamente favorable ante la pregunta “¿De qué manera se afectó, positiva o negativamente, la forma en que piensas acerca de la migración?” durante una de las sesiones de enfoque, y siendo mencionado explícitamente en tres de las reflexiones finales. No sucedió así con otras problemáticas exploradas, como el racismo o el terrorismo, lo que motiva a indagar en las razones o motivos de ello.

Con respecto al perfil de la muestra, se concluye que el previo conocimiento de otros contextos culturales gracias al currículo sí da cuenta de una apertura más “fina” o “sensibilizada” al reconocimiento de lo que pareciera distinto. Aunque lo anterior es un aspecto que relució en las personas que manifestaron tener este bagaje, es necesario volver a considerar la mencionada disparidad entre el total de participantes por área del conocimiento. En el mismo sentido, se puede inferir que el grado de dominio o conocimiento histórico de sucesos políticos, económicos, sociales y culturales impacta en la idea o percepción que se tenga por adelantado de otro individuo o contexto en una interacción multicultural, ya que respuestas nutridas, reflexivas y comparativas fueron dadas siempre junto a una contextualización de tiempo-espacio, según fuera el caso. Asimismo, es posible afirmar que no es necesario tener conocimientos previos de apreciación o análisis cinematográfico, pues los individuos manifestaron que los simples ejercicios de discusión en los grupos de enfoque los hicieron poner atención a detalles que en otro sentido o situación hubieran obviado o ignorado.

También, durante los grupos de enfoque, se encontró que las posturas neutrales, aunque pasivas, pueden manifestar un punto de inflexión delicado. Lo anterior, ya que al no distinguir lo que pudiese resultar positivo o negativo durante interacciones interculturales, se desestiman las diferencias de identidad que enriquecen el entendimiento y asimilación

de los contextos propio y ajeno, provocando situaciones de potencial aislamiento cultural, prejuicios y discriminación.

Por otra parte, destacó positivamente que previo al estudio se encuentran opiniones que denotan consciencia sobre las diferencias culturales que se dan en contextos entre estados al interior del país, lo que abre la puerta para que las instituciones retomen de manera práctica y estratégica las posibilidades de interculturalidad en los ambientes locales, ampliamente documentadas en la literatura de la IeC.

En cuanto al material audiovisual a seleccionarse, se concluyó relevante hacer hincapié a la persona investigadora y a las y los estudiantes que la película está realizada bajo la visión de un individuo con un punto de vista y experiencia propios. Esto debido a que fue común darse cuenta durante los grupos de enfoque, y al recabar las impresiones finales, que el retrato de las culturas, países y sus miembros genera o refrenda la imagen generalizada que se puede tener de éstos.

No menos relevante resulta el hecho de que la muestra, de manera general y casi total, consideró importante la conversación posterior a las películas conducida durante los grupos de enfoque, pues el intercambio de opiniones, dijeron, permite la apertura a nuevas perspectivas. Salta a la atención que esta afirmación se dio incluso en participantes con bajo número de intervenciones, lo que permite afirmar que la sola escucha de opiniones es conductora de reflexión interna.

Finalmente, este estudio permite sugerir que las películas sí pueden proporcionar beneficios significativos en la enseñanza orientada a la interculturalidad. Esta exposición a realidades distintas a través de la pantalla propició experiencias interculturales que de otro modo serían difíciles de simular, y que muy probablemente la mayoría seguirá sin tener la oportunidad de experimentar vivencialmente. Se estima que las discusiones de los casos e historias particulares abordadas en los materiales seleccionados representan un ejercicio de fuerte atractivo e impacto emocional significativo. Si bien uno de los sesgos de este estudio permanece en la imposibilidad de medir el desarrollo efectivo de competencias interculturales, sí se puede dejar cuenta de la reflexión, cuestionamiento y replanteamiento de la realidad propia a los que se invita al individuo participante.



Como lo hace Bennet (2004) al explicar el último estado etnorrelativista de su modelo, este estudio concluye con dos apuntes imprescindibles. Primero: que aunque es importante reconocer la experiencia de una identidad multicultural, no hay implicación alguna acerca de que la adaptación cultural sea preferible o mejor, por contrario que esto resulte ante los propósitos de este estudio. La posibilidad de caer en un estado total de marginación o encapsulamiento nos llevaría a cuestionarnos ¿de qué, entonces, nos estamos marginando?, ¿qué diversidad celebraríamos? El autor señala que lo mejor sería si las personas mantuviéramos nuestras identidades culturales y simplemente nos adaptáramos a las otras. Segundo: que es importante desechar toda asunción alrededor de la idea de que las personas más interculturalmente sensibles son “mejores personas”, pues se tendría que afirmar que su modelo DMIS es un marco para medir un tipo universalmente aceptable de “buena persona” y, por lo tanto, que esa bondad se pretende describir por el mismo, siendo que éste sólo especifica lo que es ser hábil en las relaciones interculturales. Por ende, se afirma que la gente calificada como “etnorrelativa” sólo es mejor que la etnocentrista en el plano de posibilidades de experimentar diferencias culturales y, por ello, probablemente también en adaptarse a ellas (Bennet, 2004).

Al igual que la teoría tomada como modelo base, este estudio, que inició como el trabajo de tesis para obtener el grado de maestro en Educación Superior Internacional, mantiene el ideal que supone que el mundo sería mejor si más gente fuera etnorrelativa. Muy probablemente, los futuros trabajos que se deriven de éste, o que se emprendan por el autor de este capítulo, también estarán velados por ese ideal.

## Referencias

- Altbach, P.G., Reisberg, L. y Rumbley, L.E. (2010). Tracking a Global Academic Revolution. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(2), 30-39.
- Atay, D., Kurt, G., Camlibel, Z., Ersin, P. y Kaslioglu, O. (2009). The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, special issue/volume 10, issue 3, 123-135.
- Atria, R. (2012). Tendencias de la Educación Superior en América Latina: el contexto para el aseguramiento de la calidad. En: M.J. Lemaitre y M.E. Zenteno, *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior, informe 2012*, pp. 165-173. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*, 9ª edición. Universidad Champan.
- Babbie, E. (2001). *Survey research methods*, 9th ed. Wadsworth.
- Barker, C. y Jane, E. (2012). *Cultural studies: theory and practice*. SAGE.
- Beelen, J. y Jones, E. (2015): Redefining Internationalization at Home. En: P. Curaj, A. Matei, L. Pricopie, R. Salmi y J. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area*, pp. 59-72. Springer International.
- Bennett, M.J. (1984). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. Paper presented at the Annual Conference of the Council on International Exchange, Minneapolis, Minnesota.
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En: R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*, 2nd ed., pp. 21-71. Intercultural Press.
- Bennett, M.J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. En: M.J. Bennet. (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: A reader*, pp. 1-34. Intercultural Press.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J. y Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. En: D.L. Lange y R.M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Information Age Publishing.

- Bennett, M.J. (2004). Becoming interculturally competent. En: J.S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, J.M. y Bennett, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. En: D. Landis, J. Bennett y M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training*, 3rd ed., pp. 147-165. SAGE.
- Bhawuk, D.P.S. y Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Camacho, M., García, D., y Marsán, E. (2017). *El Estado de la Internacionalización en la Educación de la Internacionalización en la Educación Superior en México*. British Council México.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 2nd ed. SAGE.
- Crowther, P., Michael J., Matthias O., Bengt N., Hanneke T. y Bernd W. (2001). *Internationalization at home; A position paper*. EAIE.
- Champoux, J. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, 8, 206-217.
- Chen, G.M. (1997). *A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity*. Paper presented at the Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, HI.
- Deardorff, D. (2004) *The identification and assesment of Intercultural competencies as a student outcome of internationalitzation at institutions of higher education in the United States* [Tesis doctoral. North Carolina State University].
- Deardorff, D. (2006), Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 10, No. 3, 241-266.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Lumen.
- Fontenot, M.J. y Fontenot, K.A. (2008). Incorporating film into the research paper. *Business Communication Quarterly*, 71(1), 55-58.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*, 2nd ed. Teachers College Press.

- Hunter, F. y N. Sparnon. (2018). Warp and Weft: weaving internationalization into institutional life. En: D. Proctor y L. Rumbley (Eds.), *The future agenda for internationalization in higher education: Next generation insights into research, policy and practice*. Routledge.
- Internet Movie Database. (2019). [www.IMDb.com](http://www.IMDb.com)
- J. de Peña, C. y Jiménez, M. (2014) Internacionalización y cooperación universitaria: El caso de Cátedra Europa. *Investigación y Desarrollo*, vol. 22, núm. 1, 146-167.
- Jhonson, L. (2012). Cultural Content. En: J.A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. SAGE Publications.
- Jones, E. (2017) Internationalisation of the Curriculum: Challenges, Misconceptions and the Role of Disciplines. En: H. Casper-Hehne y T. Reiffenrath (Eds.), *Internationalisierung der Curricula an Hochschulen: Konzepte, Initiativen, Maßnahmen*, pp. 21-38. WBV.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. *Journal of studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Krueger, R.A. y Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE Publications.
- Leask, B. (2015). A conceptual framework for internationalisation of the curriculum. En: *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- LeBaron, M. y Pillay, V. (2006) *Conflict across cultures: A unique experience of bridging differences*. Intercultural Press.
- Ministerio de Educación. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Mineduc.
- Morgan, D. (1998). *Focus groups as qualitative research*. SAGE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Día Mundial del Patrimonio Audiovisual. 27 de octubre*. [www.un.org/es/events/audiovisualday/](http://www.un.org/es/events/audiovisualday/)
- Páez, M. y Albert, L. (2012). *Encyclopedia of Diversity in Education*. J.A. Banks (Ed.), pp. 509-510. SAGE Publications.
- Pandey, S. (2012). Using popular movies in teaching cross-cultural management. *European Journal of Training and Development*, 36(2), 329-350.

- Pandey, S. y Ardichvili, A.I. (2015). Using films in teaching intercultural concepts: An action research project at two universities in India and the United States. *New Horizons. Adult Education and Human Resource Development*, 27, 36-50. 10.1002/nha3.20121
- Pardo, A. (1998). Cine y sociedad en David Puttnam. *Comunicación y Sociedad*, vol XI, n°2, 53-90.
- Prince, S. (1993). *The discourse of pictures: Iconicity and film studies*. University of California Press.
- Pulecio, E. (2008). *El Cine: Análisis y Estética*. Ministerio de Cultura de la República de Colombia.
- Rahimi, M. y Rezaei, S. (2016). *Films and intercultural communicative competence: An intercultural course in Iran*. A paper to be presented at the International Association for Languages and Intercultural Communication Conference (IALIC2016) (25-27 November, 2016), Autonomous University of Barcelona, Barcelona, Spain.
- Ravichandran, A. (2019). Institutional Satisfaction and Recommendation: What Really Matters to International Students? *Journal of International Students*, volume 9, issue 1, 253-272.
- Roell, C. (2010). Intercultural Training with Films. *English Teaching Forum*, 2, 2-15.
- Smith, R. (2015). Educational Theory: The Importance of the Humanities. *Educational Theory*, Volume 65, Issue 6, 739-754.
- Tayyara, A.R. (2015). Understanding Arab Culture through Cinema. *Cultural Encounters, Conflicts, and Resolutions*, vol. 2, iss. 1, Article 7. <http://engagedscholarship.csuohio.edu/cecr/vol2/iss1/7>
- Thompson B.J. (2002) El concepto de cultura. En: *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Ed. Casa Abierta al Tiempo.
- Universidad de Guadalajara (2020). *Circulares*. <https://www.udg.mx/es/circulares?page=4>
- Universidad de Guadalajara. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030*. [http://pdi.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi\\_2019-2025\\_vision-2030\\_tradicionycambio\\_versionfinal\\_0.pdf1q](http://pdi.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025_vision-2030_tradicionycambio_versionfinal_0.pdf1q)
- Universidad de Guadalajara (2020). *Circulares*. <https://www.udg.mx/es/circulares?page=4>

- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Longman.
- Yue, J. (2019). Use of Foreign Films in Cultivating Intercultural Communicative Competence in ELT —A Case Study. *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 9, no. 2, 198-203.

## 24. Ventajas educativas colaterales: diversificación en la estrategia de internacionalización de las IES durante la crisis de la COVID-19

---

Miguel Cordova  
Ruth Powosino

### Resumen

Las instituciones de educación superior (IES) tienen importantes desafíos frente a los grandes y constantes cambios que se producen en el entorno, tales como la globalización, la revolución tecnológica, la concurrencia generacional en las organizaciones, la personalización del consumo, entre otros. Estos retos son los que conducen sus esfuerzos por mejorar sus procesos y enriquecer sus propuestas de enseñanza. Sin embargo, tienen que lidiar también con sus limitaciones en cuanto a la disponibilidad de recursos para sus iniciativas y proyectos. La crisis de la COVID-19 ha enfatizado estas limitaciones y propiciado el diseño de nuevos programas. El objetivo de este capítulo es presentar dos iniciativas de internacionalización en casa (IeC) como parte de la estrategia de internacionalización del currículo (IdC) implementadas por una institución de educación superior en Perú antes y durante la expansión del coronavirus, describiendo tanto el diseño como los resultados obtenidos.

**Palabras clave:** IES ■ internacionalización ■ COVID-19 ■ Perú ■ enseñanza *online* ■ aprendizaje a distancia.

### Abstract

*Higher education institutions (HEI) have important challenges that occur in the environment, such as globalization, the technological revolution, generational concurrence in organizations, personalization of consumption, among others. These challenges are what drive their efforts to improve*

*their processes and enrich their teaching proposals. However, they also have to deal with their limitations in terms of the availability of resources for their initiatives and projects. The COVID-19 crisis has highlighted these limitations and bountied the design of new programs. The objective of this chapter is to present two initiatives of internationalization at home as part of the strategy of internationalization of the curriculum, implemented by a higher education institution in Peru before and during the expansion of the coronavirus, describing both the design and the results obtained.*

**Keywords:** HEI ▪ internationalization ▪ COVID-19 ▪ Peru ▪ online teaching programs ▪ e-learning.

## Introducción

Fenómenos importantes de alcance mundial, tales como la revolución digital, los procesos migratorios, la crisis climática, los riesgos financieros y geopolíticos o la demanda por responsabilidad social hacia las organizaciones, entre muchos otros, están alterando las necesidades del mercado laboral global, mismo que se encuentra en constante y vertiginosa evolución. De igual forma, las instituciones de educación superior (IES) son las organizaciones responsables de proveer una fuerza de trabajo confiable, eficiente y especializada para estos nuevos desafíos globales, que a su vez pueda adaptarse con facilidad y destreza a los recurrentes cambios del entorno.

Es así que, para un impacto significativo en la formación de los futuros profesionales, las IES deberían alinear lo esperado por el mercado laboral con las expectativas de desarrollo individual de los profesionales (Jones *et al.*, 2017). Para esto, pueden recurrir a diferentes iniciativas que les faciliten alcanzar este alineamiento estratégico como, por ejemplo, promover actividades complementarias fuera del espacio de clases orientadas a lograr un balance entre teoría y aplicación práctica (Mayorga, 2019), utilizar herramientas tecnológicas para promover y facilitar la personalización de la enseñanza (Iatrellis *et al.*, 2019), diseñar una estrategia de aprendizaje en línea (Nagle *et al.*, 2019), implementar o fortalecer la dimensión internacional en la enseñanza (Ramanau, 2016; Seeber *et al.*, 2020), generar sistemas colaborativos en conjunto con las empresas para



una experiencia de aprendizaje efectiva (Lopes *et al.*, 2019; Maier *et al.*, 2019), entre muchas otras. Adicionalmente, para regiones como América Latina, las iniciativas de internacionalización en casa (IeC) resultan muy atractivas por las diferentes facilidades que su estructura ofrece (de Wit, 2017; Nava-Aguirre, 2019), lo que democratiza el acceso a oportunidades de experiencias internacionales para todos los estudiantes (Gacel-Ávila, 2012).

Por otro lado, además de las diversas estrategias de las cuales las IES pueden hacer uso para fortalecer el proceso de preparación de la futura fuerza laboral, éstas deben preparar y adaptar sus respectivas estructuras para afrontar los latentes riesgos que amenazan a todas las organizaciones en el mundo (World Economic Forum, 2020) y que podrían resultar en crisis profundas, con disrupciones severas en la continuidad de sus actividades y la operatividad de dichas estrategias. Estas crisis generalizadas, como la ocasionada por la COVID-19 a principios de 2020, afectarían tanto la planificación como la ejecución de las actividades regulares de las IES, lo que las obligaría a actuar incluso sin protocolos establecidos (Cordova, Nava-Aguirre y Gonzalez-Perez, 2021). Esto generaría incertidumbre entre sus principales grupos de interés e induciría cambios estratégicos considerables, redistribución de los presupuestos, así como el rediseño de las iniciativas tradicionales de formación, entre ellas la de internacionalización (Cordova *et al.*, 2021a). Resolver estos nuevos desafíos, tanto operativos como estructurales, daría lugar a la aparición de riesgos de mercado adicionales al entrar en competencia con ofertas de formación de diferentes IES a nivel global con mayor trayectoria y experiencia (Cordova *et al.*, 2021b).

A pesar de las consecuencias negativas y la gran incertidumbre ocasionadas por la expansión del coronavirus, las economías globales aún requieren profesionales suficientemente entrenados para continuar haciendo frente a los desafíos organizacionales, y los reclutadores no han perdido la confianza en que las IES puedan proveer esta mano de obra calificada (Graduate Management Admission Council, 2020). Por este motivo, las universidades alrededor del mundo han reaccionado de manera diferente, cada una de acuerdo a sus recursos y contexto, optando por diversas estrategias que les permitan continuar sus operaciones de enseñanza e investigación (Crawford *et al.*, 2020; Cordova *et al.*, 2021a). Como

consecuencia, de acuerdo con Baker (2020), aquellas universidades que logren superar la crisis de la COVID-19 se verán fortalecidas y gozarán de mayores oportunidades de crecimiento en el largo plazo, como producto de todos los proyectos implementados para continuar sus operaciones a pesar de las restricciones en cuanto a los recursos disponibles. Más aún, según Martínez (2006), en la estrategia de desarrollo de un producto se puede aprovechar que el cliente recurrente confía en lo ofrecido por la organización, lo que favorece el progreso e implementación de iniciativas diferenciadas en cuanto a calidad, formato, diseño, etcétera.

El objetivo principal de este capítulo es evidenciar la transición de una metodología tradicional de leC y de internacionalización del currículo (IdC) para las carreras de Ciencias Administrativas, denominada “Semana Internacional de Gestión”, hacia un formato en línea, como respuesta a las restricciones de movilidad y seguridad causadas por la crisis de la COVID-19. Adicionalmente, se resaltan las limitaciones y beneficios del nuevo diseño en modalidad *online* a través de una comparación con el formato acostumbrado anteriormente. Esto permitirá vincularlos a nivel formal en la descripción, a nivel real en la implementación y a nivel oculto (Uquillas, 2015). Los casos descritos y que permiten la recolección de datos han sido implementados con estudiantes de pregrado de la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en la ciudad de Lima, Perú, durante los años 2019 y 2020.

La segunda sección de este capítulo se centra en la revisión de la literatura acerca de la internacionalización en las IES, con énfasis en los programas relativos a la Gestión de las Organizaciones o Ciencias Administrativas, describiendo brevemente algunas de las metodologías existentes y pertinentes para dichos programas. La tercera sección describe la metodología con la que se diseñaron en la PUCP los programas correspondientes a los dos casos. La cuarta presenta los resultados obtenidos en ambos programas a través de la comparación entre ellos, en los que se discuten aristas similares y diferentes, remarcando aquellos beneficios obtenidos de la transición efectuada. Finalmente, la quinta y última sección elabora las conclusiones de este análisis y brinda recomendaciones enfocadas al gobierno de las IES y alternativas para su estrategia de internacionalización.

## Internacionalización de los programas de gestión de organizaciones

Muchas IES alrededor del mundo han adoptado a la internacionalización como una de sus estrategias principales para conectarse globalmente con otras IES u organizaciones de diversos ámbitos a través de diferentes iniciativas orientadas a la enseñanza y a la investigación. De acuerdo a Seeber *et al.* (2020), algunas de éstas pueden ser la movilidad estudiantil, movilidad de profesores, dobles grados, colaboración de investigación, la IdC, entre otros.

Con respecto a la IdC, ésta se ha identificado como una actividad de leC, de reciente implementación, que requiere un nivel medio de coordinación central por parte de la IES y con baja orientación a captar recursos (Seeber *et al.*, 2020). Según Aheer *et al.* (2020), la leC contribuye de manera general a que los estudiantes entiendan las diferencias culturales entre países y, a su vez, valoren las similitudes en favor de objetivos comunes. Adicionalmente, la IdC ha incrementado su popularidad y diversificado su portafolio de iniciativas, lo que representa una valiosa fuente de mecanismos para la estrategia de internacionalización de una IES (Huang, 2006). Dentro de este portafolio se encuentran instrumentos como los programas colaborativos de aprendizaje en línea conocidos como COIL, por sus siglas en inglés (*Collaborative Online International Learning*). Otros ejemplos son los cursos dictados de forma total o parcial por profesores extranjeros durante periodos de estudio cortos, conocidos muchas veces como “semanas internacionales” o “summer school”. Por último, están los denominados “short-term programs”, dirigidos a estudiantes con poca flexibilidad o con limitaciones de financiamiento. Una de las principales ventajas de este tipo de programas es que ayudan a los estudiantes a ganar experiencia y confianza para poder participar, en el futuro, en programas de mayor duración; otra es que brindan una experiencia más focalizada que uno de larga duración (Mapp, 2012).

Los programas COIL consisten en una metodología que permite interactividad y colaboración para una enseñanza y aprendizaje internacionales (de Wit, 2017). De acuerdo a Nava-Aguirre *et al.* (2019), al reunir grupos internacionales de estudiantes en un mismo proyecto, la iniciativa COIL se enfoca en orientarlos hacia la práctica de un segundo idioma, conocer otras culturas y aprender acerca de diversas formas de trabajo; todo esto

a través de una metodología que utiliza el aprendizaje experiencial, un entorno intercultural y la tecnología para concretar un proyecto conjunto que forma parte de la evaluación dentro de su currículo.

Otra de las prácticas comunes de leC en las IES es la intervención de profesores extranjeros en la institución local, sea mediante una participación presencial o en modalidad a distancia. Los múltiples beneficios se observan tanto en estudiantes, cuando tienen acceso a una educación complementaria con dimensión internacional, así como en profesores, cuando fortalecen su visión global en su área de especialización y pueden desarrollar vínculos importantes para potenciales proyectos de colaboración (Miglietti, 2015). Más aún, los estudiantes conducen su aprendizaje a través de una experiencia intercultural (Clinebell y Kvedaravičiene, 2013). De acuerdo a Decramer *et al.* (2013), un beneficio adicional de las actividades que promueven la participación de profesores extranjeros en el dictado de clases se traduce en un incremento de la productividad en investigación. Finalmente, la participación de profesores de diferentes nacionalidades no sólo se puede dar en la modalidad de un periodo académico completo, sino que, de manera complementaria, se ha organizado también en programas de corta duración, normalmente entre una o dos semanas, donde los estudiantes tienen la oportunidad de acceder a una oferta amplia y simultánea de estos espacios de aprendizaje internacional e intercultural.

## Metodología

La PUCP, fundada en 1917, ocupa el primer lugar de las universidades en Perú (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020) y es la número 18 en América Latina (QS Ranking, 2020). Cuenta con 65 carreras universitarias, 170 programas de postgrado y un aproximado de treinta mil estudiantes en total. Además, presenta 702 convenios con universidades extranjeras y 39 con universidades nacionales (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020). Es así que, por sus esfuerzos en enseñanza e investigación, la PUCP viene encabezando los *rankings* nacionales como la mejor universidad del país y ha ido mejorando su posición a nivel internacional, según el *Quacquarelli Symonds* (QS) y el *Times Higher Education* (Gestión, 2020).

La unidad académica de pregrado que congrega una mayor cantidad de estudiantes en la PUCP, considerando el segundo semestre del

2020, es la Facultad de Ciencias e Ingeniería, con 4583, mientras que en segundo lugar está la Facultad de Derecho, con 2053. Como tercera aparece la Facultad de Gestión y Alta Dirección (FGAD), con 1472 alumnos de pregrado y una única carrera universitaria denominada Gestión y Alta Dirección, pero que incluye la posibilidad de optar por tres menciones diferentes: Gestión Empresarial, Gestión Pública o Gestión Social. El plan de estudios de la carrera de Gestión y Alta Dirección considera el cumplimiento de 113 créditos de carácter obligatorio (que se traducen en 60 materias diferentes) y de nueve créditos de carácter electivo. Este plan curricular está soportado por un equipo docente que se compone por 32 profesores de tiempo completo y aproximadamente 90 adjuntos. Para el presente capítulo, es importante destacar que los estudiantes de esta facultad tienen la condición de terminar sus estudios con un nivel de inglés intermedio-avanzado y que aún no existen requisitos específicos para movilidad o experiencias internacionales.

En el 2019, como una iniciativa de la Coordinación de Internacionalización de la FGAD, se desarrolló por primera vez la Semana Internacional de Gestión, en donde participaron cuatro profesores internacionales de Chile, Colombia, Francia y México (tres de los cursos fueron en español y uno en inglés). Este programa se desarrolló en una semana, del 12 al 16 de agosto de 2019, y cada curso tuvo una duración de 16 horas lectivas, equivalentes a un crédito electivo. En la PUCP, los créditos se determinan por la cantidad de horas lectivas por semana en una relación de uno a uno, es decir, un curso de una hora a la semana sería equivalente a un crédito. Entonces, teniendo en cuenta que un semestre académico tiene 16 semanas, se diseñó la Semana Internacional de Gestión con cuatro cursos de un crédito cada uno, concentrando las 16 horas en una única semana de clases, en la cual los estudiantes de la FGAD participaron en uno o dos de los cursos dictados por docentes internacionales. Se buscó que los cursos complementaran la malla curricular existente y que tuvieran relación a temas de tendencia orientados a la gestión de organizaciones, con el objetivo de que los alumnos adquirieran una mirada sistémica e internacional sobre los desafíos de la gestión.

Adicionalmente, cada uno de estos cursos aportó a los distintos ejes curriculares del plan de estudios. Por ejemplo, el curso de "Control de las organizaciones en economías dinámicas y contextos complejos",

al eje de gestión empresarial; "Sostenibilidad y revolución digital de empresas en mercados emergentes", al de ética y sostenibilidad; "Innovación y emprendimiento", al de estrategia e innovación, y "*Finance & sustainability*", al de gestión financiera. Asimismo, a nivel de currículum formal, se les solicitó a los cuatro docentes el material de trabajo, el sílabo del curso y los textos de estudio con un mes de anticipación, con la intención de brindar información detallada previo a la matrícula. El diseño de este formato tuvo distintos espacios de interacción entre docentes, estudiantes, egresados y demás actores. La Semana Internacional de Gestión se inició con una charla inaugural titulada "Innovación para una nueva economía", a cargo de uno de los profesores internacionales invitados, la cual tuvo como audiencia a estudiantes, egresados, docentes, autoridades y administrativos, y donde dos de los otros profesores internacionales participaron como panelistas. Asimismo, se contó con cuatro espacios de conversatorios entre los docentes de la FGAD y los internacionales. Estas sesiones tuvieron como objetivo que los participantes compartieran sus buenas prácticas, metodologías, mecanismos, entre otros aspectos orientados a la enseñanza e investigación. Por otro lado, la dirección de egresados de la FGAD organizó un conversatorio titulado "Desafíos de la gestión estratégica: de los indicadores a la cultura organizacional", en el cual uno de los docentes internacionales compartió a los egresados de la carrera prácticas de la gestión de indicadores en las organizaciones. Por último, la Semana Internacional de Gestión coincidió estratégicamente con el taller de modelo formativo anualmente organizado por la Dirección de Estudios, mismo que tiene como finalidad generar un espacio de reflexión sobre las buenas prácticas dentro del modelo formativo de la FGAD. Es así como, en 2019, el panelista fue un profesor de la Semana Internacional de Gestión, quien presentó el nuevo modelo formativo del TEC de Monterrey, llamado "TEC21".

Debido a la crisis de la COVID-19, muchos programas migraron a la virtualidad. De esta forma, se encontró una alternativa para un nuevo programa que funcionara de manera paralela al formato existente de Semana Internacional de Gestión, con diferencias de diseño y beneficios. El nuevo programa cuenta con características propias que brindan acceso al estudiante a una experiencia internacional virtual, explotando las facilidades y

oportunidades que permite esta nueva modalidad. Además, para extender su alcance, se contó con el apoyo institucional de la Dirección Académica de Relaciones Institucionales (DARI) de la PUCP, la cual, en conjunto con la Coordinación de Internacionalización de la FGAD, promueve distintos programas de internacionalización que incentivan al estudiante a participar de una experiencia internacional en el extranjero o en casa.

Es así como se creó la Ruta Internacional *Online* PUCP, la cual busca que sus estudiantes de pregrado participen en una experiencia internacional mediante clases virtuales con docentes internacionales, haciendo uso de plataformas tecnológicas como Google Drive, Google Classroom, Zoom y Blackboard. Al igual que la Semana Internacional de Gestión, la Ruta Internacional *Online* PUCP tiene como duración una semana con cursos de 16 horas lectivas cada uno, equivalentes a un crédito electivo. Asimismo, se replicó la estrategia a nivel formal con la solicitud de documentos de los cursos a implementar.

Este programa, llevado a cabo del 24 al 29 de agosto del 2020, ofreció tres cursos a cargo de profesores internacionales provenientes de México, Puerto Rico y Colombia, ubicados en diferentes horarios (mañana, tarde y noche), y tuvieron la particularidad de ser transversales a toda la comunidad de estudiantes de pregrado PUCP; es decir, el diseño respondía a que estudiantes provenientes de cualquier programa de estudios al interior de la PUCP pudieran participar con la opción de aprobar un crédito electivo por cada curso para el cumplimiento de su respectivo plan de estudios. De esta forma, el formato tiene como beneficio que el estudiante PUCP pueda participar hasta en tres cursos de forma simultánea, y la oportunidad de una experiencia interdisciplinar e internacional. El programa finaliza con un evento de clausura en donde los estudiantes destacados presentan un caso trabajado en conjunto con el docente internacional.

En la siguiente tabla se puede observar una comparación entre las principales características de la Semana Internacional de Gestión y la Ruta Internacional *Online* PUCP.

**Tabla 24.1.** Comparación entre ambos programas

<b>Programa</b>	<b>Ruta Internacional Online PUCP</b>	<b>Semana Internacional de Gestión</b>
<b>Público</b>	Alumnos de pregrado PUCP	Alumnos de pregrado FGAD
<b>Cursos</b>	De temas de gestión de organizaciones pero orientados de manera transversal a la PUCP	Enfocados específicamente a la gestión de organizaciones
<b>Modalidad</b>	Virtual	Presencial
<b>Espacios</b>	<i>Sesión de cierre</i> - Dirigida a: estudiantes y docentes	<i>Charla inaugural</i> - Dirigida a: estudiantes, egresados, docentes y administrativos
		<i>Taller Alumni</i> - Dirigido a: egresados
		<i>Conversatorios docentes</i> - Dirigidos a: docentes y administrativos
		<i>Taller de modelo formativo</i> - Dirigido a: docentes y administrativos
		<i>Sesión de Cierre</i> - Dirigida a: docentes y administrativos

Fuente: Elaboración propia.



## Resultados

### Semana Internacional de Gestión 2019

Al ser la primera vez que un programa como la Semana Internacional de Gestión se implementara en la PUCP, se tuvo que trabajar con mucho detalle el valor agregado y el plan de comunicación respectivos. Se buscó que tuviera un alto impacto en el plan de estudios de la FGAD, por lo que el público objetivo fueron los alumnos de pregrado de dicha facultad, a los cuales se les ofrecieron cursos que complementarían la actual malla curricular de la carrera profesional. La Coordinación de Internacionalización de la FGAD se encargó del diseño, con la finalidad de que tuviera un impacto en distintos grupos de interés, tales como egresados y estudiantes. Es así que, para la búsqueda de profesores internacionales, se realizó una selección interna entre universidades aliadas extranjeras, con la finalidad de afianzar estas alianzas y que a su vez se generaran futuros proyectos de colaboración en otras áreas de docencia e investigación. Los egresados participaron también en un taller liderado por uno de los profesores internacionales, tal como se explicó en la sección “Metodología”. Adicionalmente, se eligió cada curso de tal forma que pudieran impactar positivamente en distintos ejes de la gestión de organizaciones como en las Finanzas, Operaciones, Sostenibilidad e Innovación. De acuerdo con su diseño, por motivos de restricción de horarios, el programa permitió al estudiante participar en un máximo de dos de los cuatro cursos. Previo a ello, se realizó una encuesta en donde los alumnos manifestaron sus intenciones de matrícula de acuerdo con la temática de interés, así como los horarios de su preferencia (mañana o tarde).

De acuerdo con los resultados de la encuesta, los cursos de “*Finance & sustainability*” y “Control de las organizaciones” fueron los que presentaron menor demanda, con 27 y 49% respectivamente. Por este motivo, y para encontrar un balance en la participación, la Coordinación de Internacionalización de la FGAD decidió ubicarlos en el horario de la mañana, que fue el preferido por parte de los alumnos de pregrado. Por otro lado, los cursos “Innovación y emprendimiento” y “Sostenibilidad y transformación digital” fueron los de mayor demanda, con 59 y 61% respectivamente. De esta forma se agruparon los cursos, dando la opción para matricularse en un máximo de dos cursos (mañana y tarde) si así se

deseaba (ver Tabla 24.2). Como criterio adicional, se consideró que, de haber separado en horarios diferentes los cursos más demandados, los estudiantes se hubieran visto inclinados a ocuparlos, tanto en la mañana como en la tarde, comprometiendo la concurrencia a los otros dos.

**Tabla 24.2.** Cursos de la Semana Internacional de Gestión

Horario	Cursos
9:00 a.m. – 1:00 p.m. (martes a viernes)	Control de las organizaciones
	<i>Finance &amp; sustainability</i>
3:00 p.m. – 7:00 p.m. (martes a viernes)	Innovación y emprendimiento
	Sostenibilidad y transformación digital

Fuente: Elaboración propia.

Tras establecer los horarios, se realizó el proceso de preinscripción, el cual es un mecanismo extraoficial que evalúa la intención del alumno por matricularse en algún curso ofrecido por la facultad. En éste, el estudiante cuenta con información de horarios, fechas, docentes e idiomas de impartición. Un total de 207 alumnos se preinscribieron por lo menos a un curso de la Semana Internacional de Gestión y posteriormente el 39% de éstos llegaron a concretar su matrícula o registro. La Tabla 24.3 muestra la distribución en cuanto a la participación.

Previa coordinación con los docentes internacionales, se estableció que las vacantes de los cursos deberían ser en promedio de 30 alumnos, debido a que su metodología no se podría desarrollar con una cantidad mayor. El curso “*Finance & sustainability*” tuvo 13 matriculados, esto se explicaría por la temática de Finanzas, además de que fue dictado en inglés. Cabe mencionar que, si bien los estudiantes de la FGAD tienen como requisito terminar sus estudios con un nivel de inglés intermedio-avanzado, desenvolverse en un idioma que no es el nativo podría generar una mayor incertidumbre hacia el curso. Adicionalmente, hubo

**Tabla 24.3.** Participación en la Semana Internacional de Gestión

Alumnos preinscritos	Alumnos matriculados	% Conversión de matrícula	Curso	Preinscritos	Matriculados
207	80	39%	Control de las organizaciones	71	29
			<i>Finance &amp; sustainability</i>	71	13
			Innovación y emprendimiento	125	33
			Sostenibilidad y transformación digital	75	30

Fuente: Elaboración propia.

25 alumnos matriculados en dos cursos. Por otro lado, se evidencia que el total de estudiantes obtuvo una calificación aprobatoria, considerando que la escala de notas en el Perú es de 0 a 20, siendo 20 la más alta y 11 la aprobatoria. El promedio conseguido se encuentra en el 25% superior.

Al finalizar esta experiencia, se realizó una encuesta de satisfacción con escala del 1 al 5 (siendo 5 “muy bueno” y 1 “muy malo”) con la que se evaluaron los criterios de metodología, utilidad del curso, dominio del curso y disposición de ayuda de los profesores hacia los estudiantes. Éste fue un mecanismo en el que se resaltó el nivel oculto del currículum, pues incluyó elementos cualitativos que buscaban entender lo que el docente transmitía a los estudiantes, y donde todos los comentarios resultaron positivos. Asimismo, la satisfacción con respecto a los criterios evaluados se encontró en el 10% superior del puntaje.

**Tabla 24.4.** Resultados de la Semana Internacional de Gestión

Curso	Calificación promedio	% Aprobados	Encuesta de satisfacción
Control de las organizaciones	18.41	100%	4.8
<i>Finance &amp; sustainability</i>	15.38	100%	4.5
Innovación y emprendimiento	19.48	100%	5.0
Sostenibilidad y transformación digital	15.23	100%	4.9

Fuente: Elaboración propia.

### **Ruta Internacional *Online* PUCP 2020**

Luego de la experiencia de la Semana Internacional de Gestión, se planificó una segunda edición para 2020. Sin embargo, por la crisis de la COVID-19, se pospuso para un momento en el que la situación de emergencia de salud permita las actividades presenciales. A pesar de la pandemia, y partiendo inicialmente del formato original, se trabajó en la elaboración y diseño de un programa adicional y diferente que aportara valor a los alumnos de pregrado. La Ruta Internacional *Online* PUCP fue un programa virtual en donde se ofrecieron tres cursos transversales hacia toda la comunidad de estudiantes de pregrado de la PUCP.

**Tabla 24.5.** Cursos de la Ruta Internacional *Online* PUCP

Horario	Cursos
8:00 a.m. – 10:30 a.m. (lunes a sábado)	Organizaciones y sostenibilidad
2:00 p.m. – 4:30 p.m. (lunes a sábado)	Contextos globales
6:00 p.m. – 8:30 p.m. (lunes a sábado)	Gestión de marcas

Fuente: Elaboración propia.

Así como en la Semana Internacional de Gestión, en este programa se realizó un proceso previo para recopilación de información que permitiera

evidenciar la intención de matrícula. Provenientes de todas las facultades de la PUCP, 293 alumnos de pregrado se mostraron interesados en participar en por lo menos un curso, y el 32% de éstos concretó su matrícula formal. Del total de participantes en la Ruta Internacional *Online* PUCP, el 76% fueron estudiantes de pregrado de la FGAD y el 24%, de pregrado de otras facultades de la PUCP, tales como Derecho, Economía, Comunicaciones, Ingeniería, Psicología, Educación, entre otras.

**Tabla 24.6.** Participación en la Ruta Internacional *Online* PUCP

Alumnos preinscritos	Alumnos matriculados	%	Curso	Preinscritos	Matriculados	% Alumnos FGAD	% Alumnos otras facultades
293	94	32%	Contextos globales	245	48	77%	23%
			Organizaciones y sostenibilidad	294	50	78%	22%
			Gestión de marcas	321	53	74%	26%

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que el diseño transversal permitió esta participación multidisciplinaria: el curso de “Contextos globales”, se enfocó en explicar los impactos de sucesos reales de carácter global; el de “Organizaciones y sostenibilidad” estuvo orientado a todo tipo de organizaciones y su rol en la regeneración ambiental, mientras que el de “Gestión de marcas” se orientó a la concepción e interacción entre marca y consumidores, lo que resultó muy atractivo para estudiantes de las facultades de Comunicaciones y Derecho, entre otras. Además, al ser cursos virtuales, los docentes recomendaron tener en promedio 50 alumnos por clase. Del total de matriculados, 27 se inscribieron en dos cursos y 15 en los tres. En la Ruta Internacional *Online* PUCP, al igual que en la Semana

Internacional de Gestión 2019, el promedio de notas se encuentra en el 25% superior.

Al finalizar el programa, se realizó una encuesta de satisfacción con escala del 1 al 5 (donde 5 es “muy bueno” y 1 “muy malo”) acerca de los criterios de metodología, utilidad del curso, dominio del curso, disposición de ayuda de los profesores hacia los estudiantes y la participación activa. La satisfacción con respecto a los cinco criterios se encontró en el 10% superior del puntaje.

**Tabla 24.7.** Resultados de la Ruta Internacional *Online* PUCP

Curso	Calificación promedio	% Aprobados	Encuesta de satisfacción
Contextos globales	17.67	100%	4.7
Organizaciones y sostenibilidad	15.41	98%	4.4
Gestión de marcas	18.39	98%	4.8

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que la tasa de respuesta para la encuesta de satisfacción de estos programas fue superior al 50%, tanto en la Semana Internacional de Gestión como en la Ruta Internacional *Online* PUCP.

### **Un nuevo reto: COVID-19**

La aparición de la COVID-19 significó una serie de retos para muchos sectores en el Perú, entre ellos, el de la educación. Para la Coordinación de Internacionalización de la FGAD en la PUCP representó una oportunidad para generar nuevos programas que permitieran al estudiante contar con alternativas de experiencias internacionales sin afectar sus programas ya existentes preparados para un entorno presencial. Parte de ello fue la formulación de la Ruta Internacional *Online* PUCP para reunir a alumnado de diferentes facultades, como Gestión, Derecho, Ingeniería, Comunicaciones, Economía, Sociología, Educación y otras,

en un aula virtual para aprender sobre diversas temáticas de gestión de organizaciones, enfocadas de manera transversal y dirigidas por un docente internacional. Este espacio enriquece al estudiante porque le da el acceso a distintas perspectivas para abordar una situación, y genera la oportunidad de realizar *networking* con el profesor internacional y con pares de diferentes facultades. Asimismo, el factor virtual permite matricularse hasta en los tres cursos sin que esto represente en gran medida un factor de saturación académica.

Por otro lado, la Semana Internacional de Gestión se mantiene como un programa presencial en el que los alumnos pueden interactuar con futuros colegas y ampliar su conocimiento sobre la gestión de organizaciones. Adicionalmente, tienen la oportunidad de participar en espacios académicos extracurriculares, como charlas, talleres, etcétera.

Finalmente, de acuerdo a su diseño y ejecución, se ha evidenciado que ambos programas presentan ciertas limitaciones. La Ruta Internacional *Online* PUCP requiere que el estudiante posea buena conexión a internet, un ordenador y un micrófono. Esto se debe a que las clases se dan de manera sincrónica y parte de la calificación son las participaciones orales o sesiones grupales. Por otro lado, la Semana Internacional de Gestión, al ser presencial, implica una inversión cinco veces mayor que la Ruta Internacional *Online* PUCP, debido principalmente a los costos de transporte internacional y local, viáticos, hotel, alquileres de espacios, etcétera. Además, el diseño presencial del programa sólo le permite al estudiante llevar una cantidad máxima de dos cursos.

## Conclusiones

Debido a la coyuntura originada por la crisis de la COVID-19, la Coordinación de Internacionalización de la FGAD en la PUCP decidió desarrollar un programa nuevo con un diseño diferente para los estudiantes de pregrado PUCP. En el caso de la Ruta Internacional *Online* PUCP, se ofertó en un formato virtual. Una ventaja de este tipo de proyectos es que, en lugar de ajustar un producto existente a las nuevas características del entorno, se crea uno específicamente para el nuevo ambiente (Martínez, 2006). Esto permite que en el futuro ambos programas prevalezcan y puedan operar de manera simultánea, tal como se planea con la Semana Internacional

de Gestión, enfocada en cursos relacionados a la gestión de organizaciones, y la Ruta Internacional *Online* PUCP, cuyo objetivo es ofrecer cursos transversales a todas las facultades de la PUCP.

El formato de la Semana Internacional de Gestión permite una experiencia presencial con sus pares internacionales, los cuales a su vez interactúan con profesores locales y con egresados, lo que genera sinergias entre los diferentes grupos durante el programa. Estas actividades adicionales permiten a los profesores y a las unidades académicas reforzar sus vínculos de colaboración internacional y, por lo tanto, la formulación de otros proyectos de enseñanza e investigación en el mediano y largo plazo. La posibilidad de, hasta cierto punto, disponer de los horarios de los profesores internacionales visitantes durante el periodo establecido se traduce en agendas de trabajo intensivos dentro del programa, lo que no ocurre en el formato virtual.

Por su parte, la Ruta Internacional *Online* PUCP permite una experiencia virtual a través de plataformas tecnológicas de enseñanza adecuadas a dicho entorno de aprendizaje. Al convalidar un crédito electivo por cada curso internacional en su respectivo plan de estudios, los alumnos pueden incorporar a su proceso formativo un componente interdisciplinar, además de la dimensión internacional. Adicional a esto, pueden tomar distancia de la estructura tradicional de su proceso de aprendizaje y formar parte activa del mismo al enfrentarse a situaciones de trabajo tanto síncronas como asíncronas, nuevas metodologías, diferentes plataformas tecnológicas y exposiciones paralelas o eventos virtuales que serían costosos y complejos de organizar de manera presencial.

Futuras investigaciones proporcionarán mayor explicación acerca de éstas y otras actividades de IdC y sus efectos a corto y largo plazo. Trabajos tales como análisis comparativos de los resultados de un mismo programa en contextos diferentes, o estudios longitudinales que permitan evaluar el desempeño del programa a lo largo de un periodo en distintos grupos de estudiantes, lograrían un mejor entendimiento del impacto de su incorporación y aplicación.

Finalmente, de acuerdo a los resultados de ambos programas, enfatizamos lo expuesto por Clinebell y Kvedaravičiene (2013) y Miglietti (2015) acerca de las ventajas de contar con profesores internacionales visitantes como parte de la IdC en cuanto a oportunidades de aprendizaje interna-



cional, multicultural y colaborativo. De igual forma, resaltamos los beneficios colaterales que situaciones adversas como la de la COVID-19 pueden generar en la decisión y diseño de los programas de leC por parte de las IES, tales como proyectos futuros de investigación, siguiendo la línea de Decramer *et al.* (2013), nuevos productos académicos, aprendizaje interdisciplinar, aprendizaje participativo y entornos de trabajo nuevos que representarían experiencias críticas como parte del entrenamiento de la futura fuerza laboral, según las exigencias y necesidades del cambiante mercado global.

## Referencias

- Aheer, K., Bauer, K. y MacDonell, C. (2020). *Internationalizing the student experience through computing for social good*. Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, ITiCSE, 26 February 2020, pp 434-439. <https://doi.org/10.1145/3328778.3366853>
- Barker, S. (2020). *US publics face survival battle and reconnection with local mission*. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/news/us-publics-face-survival-battle-and-reconnection-local-mission>
- Clinebell, S.K. y Kvedaravičiene, I. (2013). Facilitating cross-cultural management education through global faculty exchanges. *Journal of Teaching in International Business*, 24(1), 44-61. <https://doi.org/10.1080/08975930.2013.810069>
- Cordova, M., Floriani, D.E., Gonzalez-Perez, M.A., Hermans, M., Mingo, S., Monje-Cueto, F., Nava-Aguirre, K.M., Rodriguez, C.A. y Salvaj, E. (2021a). COVID-19 and higher education: responding to local demands and the consolidation of e-internationalization in Latin American universities. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 34(4), 493-509. <https://doi.org/10.1108/ARLA-01-2021-0020>
- Cordova, M., Nava-Aguirre, K.M. y Gonzalez-Perez, M.A. (2021b). Managing visiting scholars' program during the COVID-19 pandemic. En: G. Babu y M. Qamar-Ud-Din (Eds), *International Case Studies in the Management of Disasters: Natural – Manmade Calamities and Pandemics*, Vol. 1. Emerald Publishing Limited, Bingley. In Press. <https://doi.org/10.1108/978-1-83982-186-820201009>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P.A. y Lam, S. (2020). *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Decramer, A., Goeminne, S. y Smolders, C. (2013). The impact of internationalization on volume and quality of scholarly publication performance. *Public Money and Management*, 33(2), 111-117. <https://doi.org/10.1080/09540962.2013.763422>
- de Wit, H.D. (2017). Global: COIL-virtual mobility without commercialisation. En: G. Mihut, P.G. Altbach y H.D. de Wit (Eds.), *Understanding Higher Education Internationalization. Global Perspectives on Higher Education*. Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6351-161-2\\_18](https://doi.org/10.1007/978-94-6351-161-2_18)

- Gacel-Ávila, J. (2012). Comprehensive internationalisation in Latin America. *Higher Education Policy*, 25, 493-510. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.9>
- Gestión. (2 de Setiembre de 2020). Solo dos universidades peruanas están en el ranking THE de las mejores del mundo. *Diario Gestión*. <https://gestion.pe/mundo/estas-son-las-dos-universidades-peruanas-en-ranking-the-de-las-mejores-del-mundo-noticia/?ref=gesr>
- Gonzalez-Perez, M.A., Cordova, M., Hermans, M., Nava-Aguirre, K.M., Monje-Cueto, F., Mingo, S., Tobon, S., Rodriguez, C.A., Salvaj, E.H. y Floriani, D.E. (2021). Crises conducting stakeholder salience: shifts in the evolution of private universities' governance in Latin America. *Corporate Governance*, 21(6), 1194-1214. <https://doi.org/10.1108/CG-09-2020-0397>
- Graduate Management Admission Council. (2020). *The impact of COVID-19 on the hiring business school graduates: corporate recruiters survey 2020*. [https://www.efmdglobal.org/wp-content/uploads/gmac\\_corporate\\_recruiters\\_survey\\_sept\\_2020.pdf](https://www.efmdglobal.org/wp-content/uploads/gmac_corporate_recruiters_survey_sept_2020.pdf)
- Huang, F. (2006). Internationalization of university curricula in Japan: major policies and practice since the 1980s. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 102-118. <https://doi.org/10.1177/1028315306286312>
- latrellis, O., Kameas, A. y Fitsilis, P. (2019). EDUC8 ontology: semantic modeling of multi-facet learning pathways. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2371-2390. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09877-4>
- Jones, P., Pickernell, D., Fisher, R. y Netana, C. (2017). A tale of two universities: graduates perceived value of entrepreneurship education. *Education and Training*, 59(7-8), 689-705. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2017-0079>
- Lopes, B., Silva, P., Melo, A.I., Brito, E., Dias, G.P. y Costa, M. (2019). The "lunar side" of the story: Exploring the sustainability of curricular internships in higher education. *Sustainability*, 11(21), 5879. <https://doi.org/10.3390/su11215879>
- Maier, S., Narodoslawsky, M., Borell-Damián, L., Arentsen, M., Kienberger, M., Bauer, W., Ortner, M., Foxhall, N., Oswald, G., Joval, J. M., Krozer, Y., Urbanz, T., Sakulin, C., Tihamer-Tibor, S. y Dobravec, V. (2019). Theory and practice of European co-operative education and training for the support of energy transition. *Energy, Sustainability and Society*, 9(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s13705-019-0213-4>
- Mapp, S. (2012). Effect of short-term study abroad programs on students' cultural adaptability. *Journal of Social Work Education*, 48(4), 727-737. Retrieved February 26, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/42000559>

- Martínez, J. (2006). La Matriz de Ansoff, ¿sigue vigente cuarenta años después? *Contabilidad y Negocios - Revista del Departamento Académico de Ciencias Administrativas*, (1), 41-44. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/contabilidadyNegocios/article/viewFile/409/402>
- Mayorga, L.K. (2019). HEIs and workforce development: Helping undergraduates acquire career-readiness attributes. *Industry and Higher Education*, 33(6), 370-380. <https://doi.org/10.1177/0950422219875083>
- Miglietti, C. (2015). Teaching Business Classes abroad: how international experience benefits faculty, students, and institutions. *Journal of Teaching in International Business*, 26(1), 46-55. <https://doi.org/10.1080/08975930.2014.929513>
- Nagle, L., O'Connell, M. y Farrelly, T. (2019). A gap in governance: acknowledging the challenges of organic ePortfolio implementation. *Educational Media International*, 56(4), 328-342. <https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1682271>
- Nava-Aguirre K.M., Garcia-Portillo B.I. y Lopez-Morales J.S. (2019). Collaborative Online International Learning (COIL): An innovative strategy for experiential learning and internationalization at home. En: M.A. Gonzalez-Perez, K. Lynden y V. Taras (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning and Teaching International Business and Management*, Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-20415-0\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-030-20415-0_34)
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). *Datos académicos*. pucp.edu.pe/la-universidad/nuestra-universidad/pucp-cifras/datos-academicos/
- QS Ranking. (2020). *QS Latin American University Ranking 2020*. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2020>
- Ramanau, R. (2016). Internationalization at a distance: a study of the online management curriculum. *Journal of Management Education*, 40(5), 545-575. <https://doi.org/10.1177/1052562916647984>
- Seeber, M., Meoli, M. y Cattaneo, M. (2020). How do European higher education institutions internationalize? *Studies in Higher Education*, 45(1), 145-162. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1541449>
- Uquillas, S. (2015). Acercamiento al currículum. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica Investigativa y Cultural*, 4.
- World Economic Forum. (2020). *The Global Risk Report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2020>

## 25. La Universidad Internacional de Verano como una estrategia para la internacionalización del currículo en CULAGOS

---

Alma Eduwigis Rangel-García

Ana María Flores-Muñiz

### Resumen

La internacionalización de la educación superior es una respuesta a los cambios impuestos por la globalización y se incorpora en las instituciones a través de una variedad de estrategias. La Universidad Internacional de Verano (UIV) es un evento multidisciplinar organizado por el Centro Universitario de los Lagos (CULAGOS) de la Universidad de Guadalajara que desde 2003 congrega a especialistas nacionales e internacionales. La UIV surge como una respuesta ante la preocupación y el compromiso de preparar a la comunidad universitaria para enfrentar un mundo globalizado a través de estrategias de internacionalización más inclusivas. La UIV se concibe desde sus primeras ediciones como una estrategia de internacionalización en casa (IeC) que abona a la internacionalización del currículo (IdC) y que contribuye al desarrollo de competencias internacionales e interculturales. En este capítulo se presentan los elementos distintivos de la UIV y la percepción de la comunidad universitaria sobre su aportación a la IeC y a la IdC.

**Palabras clave:** internacionalización en casa ■ internacionalización del currículo ■ escuela de verano.

### Abstract

*Internationalization in Higher Education emerges as an answer to all the changes originated by globalization, and is incorporated into institutions through a variety of strategies. The Universidad Internacional de*

*Verano (UIV) is an annual multidisciplinary event organized by the Centro Universitario de los Lagos at the Universidad de Guadalajara since 2003 that brings together national and international specialists. The UIV arises as a response to the concern and commitment to prepare the university community to face a globalized world through more inclusive internationalization strategies. The UIV has been conceived as an internationalization strategy at home, which contributes to the internationalization of the curriculum and to the development of international and intercultural competencies. This chapter presents the distinctive elements of the UIV and the university community's perception of its contribution to internationalization at home and internationalization of the curriculum.*

**Keywords:** *internationalization at home ■ internationalization of the curriculum ■ summer school.*

## Introducción

En México ha sido poco estudiada la relación entre la internacionalización y el desarrollo de habilidades blandas<sup>1</sup> como la creatividad, la comunicación asertiva y en idiomas diferentes a la lengua materna, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo. Se ha identificado que actividades de internacionalización, tanto de movilidad como de internacionalización en casa (IeC), influyen en la adquisición de estas habilidades en estudiantes y egresados, lo que les permite contar con más herramientas para su desarrollo profesional y social enmarcado en una constante interacción con personas de otros países y culturas.

De acuerdo con un estudio realizado por ERASMUS,<sup>2</sup> el *Higher Education Impact Study* de la Comisión Europea, 2019: “Estadísticamente, nueve de cada diez estudiantes —que realizaron actividades de movilidad— reportaron un desarrollo en adaptabilidad e interacción con otras culturas, habilidades comunicativas y competencias interculturales” (citado en Echeverría *et al.*, 2020, p. 230).

---

1 Las *habilidades blandas* se definen como un conjunto de competencias de carácter socioafectivo que ayudan a las personas a tomar decisiones, resolver problemas, pensar de forma crítica e interactuar con los demás de manera eficaz (World Health Organization, 2003).

2 Erasmus+ es el programa de la Unión Europea para apoyar la educación, la formación, la juventud y el deporte en Europa.

Es esencial que todos los estudiantes, tanto aquellos que realizan movilidad como los que no tendrán este tipo de experiencias, tengan la oportunidad de considerar el impacto global en su área de estudio para entender cómo se enmarca su disciplina en un contexto mundial. Lo anterior, dado que todos requerirán de competencias blandas y profesionales para facilitar su ingreso al ambiente laboral (Jones, 2013):

No se está seguro si la internacionalización del currículo a través de las actividades de internacionalización en casa puede tener el mismo éxito que la movilidad en el desarrollo de habilidades blandas. Lo que sí está claro es que se tiene que aprovechar al máximo la diversidad de las universidades y comunidades para apoyar el aprendizaje intercultural en entornos nacionales. Puesto que es probable que la replicación en contextos interculturales locales pueda ofrecer alguna equivalencia, al menos. (Jones, 2014, p. 8).

Se espera que los egresados de las instituciones de educación superior (IES) sean personas preparadas, competentes y que cuenten con habilidades que les permitan enfrentar los cambios que se presentan a su alrededor, como los que la pandemia de la COVID-19 ha impuesto durante el último año, superados gracias a la cooperación internacional y la investigación conjunta. Es por ello que los jóvenes que egresan de las IES requieren un cúmulo de habilidades y competencias para desempeñarse adecuadamente en un mundo cada vez más globalizado y regido por el conocimiento (Ananiadou, 2009).

Desde su creación, el Centro Universitario de los Lagos (CULAGOS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) se ha distinguido por su fomento a la internacionalización. En el año 2003 se creó el Seminario Internacional de Verano, que en 2009 se convirtió en la Universidad Internacional de Verano (UIV): un espacio dedicado a la internacionalización y la actualización e innovación de los estudios científicos y culturales.

Es necesario recalcar que la UIV es un evento, además de medular en el proceso de internacionalización del CULAGOS, fuertemente arraigado en la comunidad. Dada su relevancia y aceptación, ha prevalecido y se ha consolidado a pesar de los cambios de gestión administrativa y periodos rectorales. Cabe destacar que el único año en el que no se llevó a

cabo fue 2020, debido a lo intempestivo de la emergencia sanitaria de la COVID-19.

La UIV tiene una duración de aproximadamente dos semanas en las cuales los distintos departamentos organizan seminarios, congresos, talleres, paneles y conferencias en los que se invita a profesores locales, nacionales y extranjeros. Se organiza con recursos propios del CULAGOS, así como de otros programas de apoyo financiero derivados de convocatorias de la UdeG, tales como el Programa de Movilidad para Formación, Investigación y Docencia (PROMOFID) y de programas externos en los que el CULAGOS participa, como es el caso de los proyectos Erasmus+.

## **Justificación**

La presente investigación surge de la necesidad de evaluar la UIV como estrategia de internacionalización desde la perspectiva de alumnos, académicos y administrativos del CULAGOS, así como su aporte al currículo y a la formación integral.

Para hacer frente a los cambios de la globalización, deben existir alternativas para que los miembros de la comunidad universitaria adquieran conocimientos y cuenten con experiencias internacionales e interculturales, aun cuando no les sea posible viajar. Por lo tanto, se necesitan líderes capaces de tomar decisiones para transformar y diseñar estrategias que permitan modificar el currículo tradicional (Gacel-Ávila, 2003). Para este efecto, es indispensable que la comunidad universitaria adquiera competencias que propicien el reconocimiento tanto de otras culturas como de la propia, y le permitan interactuar con grupos culturalmente distintos y diversos, es decir, el desarrollo de una competencia intercultural, la cual puede definirse como aquel “comportamiento que es efectivo y apropiado en un contexto de comunicación y socialización intercultural” (Deardorff, 2011, p. 66).

Por otra parte, el involucramiento del personal administrativo es preciso para que la internacionalización sea un proceso integral. La actual concepción de la internacionalización y el movimiento hacia un enfoque más integral hace que la participación de la administración no sólo sea deseable, sino también requisito esencial e ineludible para cualquier estrategia exitosa al respecto. Muchas se enfocan en estudiantes y académicos, pero suelen dejar de lado la parte administrativa, que es a la que



le corresponde ejecutar los proyectos. No considerar al personal administrativo dificulta la simplificación de las gestiones necesarias y favorece el desconocimiento y la falta de convicción con respecto al proceso de internacionalización que las IES llevan a cabo (Hunter, 2017).

## **Internacionalización**

Las IES han tomado cada vez más consciencia de la relevancia de la internacionalización para la formación integral de los estudiantes y la necesidad de incorporarla de manera transversal en las funciones sustantivas. La educación internacional no sólo debe abarcar el currículo o el intercambio de profesores y estudiantes; se necesita un compromiso que incluya la formación actitudinal para la consciencia global y trascienda los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje (Harari, 1992).

Actualmente, la internacionalización se considera una poderosa herramienta para contribuir a la formación de profesionales actualizados, competentes para desenvolverse adecuadamente en el mundo globalizado, que puedan responder a las necesidades sociales, económicas y políticas de su entorno y generar aportes para la solución de problemas globales con alcances regionales, nacionales o mundiales.

Por otra parte, la internacionalización contribuye a la creación de relaciones entre países o estados y la promoción de políticas de cooperación:

La internacionalización es ... 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, et-  
cétera. 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).

El concepto de *internacionalización* ha evolucionado, buscando ser una estrategia más inclusiva y de impacto en el currículo que proporcione

alternativas formativas a todos los actores en las universidades y no sólo a una élite:

... la internacionalización puede definirse como el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global dentro del propósito, funciones y entrega de educación postsecundaria, para mejorar la calidad de la educación e investigación de todos los estudiantes y personal, así como para realizar una significativa contribución a la sociedad. (de Wit y Hunter, 2015, p. 13).

La internacionalización se instala como directriz de la educación superior en ese escenario contradictorio, como oportunidad para asegurar la eficacia de la IES, ampliar su alcance internacional e intercultural, y como espacio de producción de competencias, valores y aprendizajes universales (Sorolla, 2019).

De estas definiciones, podemos resaltar que las estrategias de internacionalización se pueden dividir en dos grandes rubros: las que se realizan en casa y las que se llevan a cabo fuera del espacio universitario. Éstas son interdependientes, pero a su vez cuentan con elementos relativamente homogéneos. La leC comprende el currículo, la interacción con estudiantes o docentes extranjeros, las actividades extracurriculares, la educación abierta y el conocimiento de las investigaciones realizadas en otras latitudes. La internacionalización hacia afuera abarca la movilidad de estudiantes, docentes, administrativos, programas y proyectos (Knight, 2012).

### **Internacionalización en casa (leC)**

La internacionalización en casa (leC) se puede definir como “la integración intencional de las dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes dentro de los entornos de aprendizaje doméstico” (Beelen y Jones, 2015, p. 69). La leC es relevante porque las IES tienen el reto de internacionalizar no sólo a sus estudiantes, sino a todo el personal que en algún momento estará involucrado en proyectos con otras universidades, ya sea en investigaciones o tratando con personas de otras culturas: académicos, administrativos y personal de apoyo (Lukic, 2019).

La leC promueve las competencias internacionales e interculturales, motiva el interés por la internacionalización e incentiva y prepara para la movilidad: “La internacionalización en casa es toda actividad internacionalizada, con excepción de la movilidad saliente de estudiantes y profesores” (Gacel-Ávila en CEDU Uninorte, 2016, 4:24-4:28). De esta manera, la leC es toda acción dentro del campus universitario (comunidad universitaria, actividades y espacios) con fines internacionales e interculturales, por ejemplo: la impartición de cursos en otros idiomas, visitas de estudiantes extranjeros, talleres y conferencias de nivel internacional.

La leC es uno de los ejes trascendentales en la educación superior del siglo XXI y una poderosa estrategia formativa para proporcionar experiencias de intercambio de saberes académicos, lingüísticos y culturales a estudiantes, profesores, personal administrativo y sociedad en general. Estas experiencias les permiten ampliar sus perspectivas del conocimiento y desarrollar herramientas para interactuar y desempeñarse a nivel profesional y personal en otros contextos. La trascendencia de la UIV es precisamente su contribución a la formación integral, al desarrollo de competencias interculturales, a la exposición cultural y a la adquisición de conocimientos científicos innovadores y complementarios a través de actividades académicas, de difusión y divulgación.

### **Internacionalización del currículo (IdC)**

De Wit y Leask (2015) afirman: “El currículo es el vehículo por el cual el desarrollo de elementos praxis, epistemológicos y ontológicos puede incorporarse en el aprendizaje de los estudiantes” (p.10). De acuerdo con Leask (citado en Beelen y Jones, 2015):

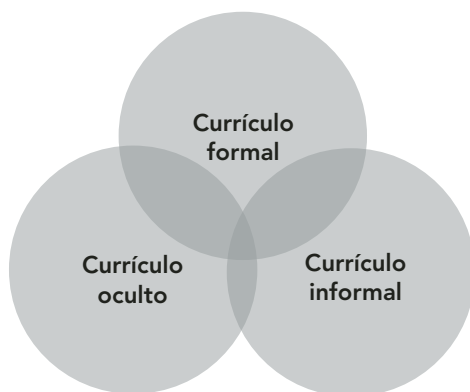
... la internacionalización del currículo (IdC) es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo, así como los resultados de aprendizaje, las tareas de evaluación y los métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudio. (p. 61).

La IdC es a la vez un proceso y un producto: “un currículo internacionalizado hará que los estudiantes participen en una investigación informada a nivel internacional y en la diversidad cultural y lingüística, y que desa-

rollen con determinación sus perspectivas internacionales e interculturales como profesionales y ciudadanos del mundo” (Leask, 2009, p. 209).

El currículo cuenta con tres componentes sustanciales en la formación y desarrollo de los alumnos: el *currículo formal*, el *currículo informal* y el *currículo oculto*. Los estudiantes los experimentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los tres se encuentran conectados y son interactivos. Juntos moldean la experiencia y al mismo tiempo definen el desarrollo de habilidades necesarias para crear oportunidades futuras en un mundo globalizado. La conexión adecuada y sinérgica entre los tres elementos del currículo potencia el aprendizaje de los estudiantes (Leask, 2015).

**Figura 25.1.** Los tres elementos interactivos del currículo



Fuente: Leask (2015, p. 9).

El *currículo formal* comprende todas las actividades planeadas dentro de los programas de estudio y que van a ser evaluadas. El *currículo informal* se conforma de todas las actividades que no pertenecen al currículo formal y que no son necesariamente evaluadas; en general, se entienden como *actividades extracurriculares* o *cocurriculares*, y algunos ejemplos son: los programas de aprendizaje de idiomas no incluidos en el plan de estudios, así como las actividades culturales, deportivas y de integración. El *currículo oculto*, por otra parte, se refiere a los aprendizajes que los alumnos adquieren a través de las actitudes y valores fomentados en el salón de clases y la institución en general.

Dada la organización y actividades que se realizan en CULAGOS durante la UIV, se puede decir que esta actividad influye en los tres niveles del currículo:

1. *Currículo formal*. Quienes se inscriben a los cursos y talleres tienen la posibilidad de recibir una constancia con valor curricular que equivale a créditos de formación integral u horas de investigación en algunos de los programas educativos del CULAGOS.
2. *Currículo informal*. Durante la UIV se realizan actividades abiertas que no demandan un mínimo de asistencias y no tienen valor curricular, pero que proporcionan a los estudiantes conocimientos y experiencias académicas, culturales y científicas que contribuyen su formación.
3. *Currículo oculto*. Se aprecia en la disposición y entusiasmo con que se organiza la UIV y en la participación de toda la comunidad universitaria, así como en los valores que se transmiten mediante las distintas actividades científicas y culturales, a las que también está convocada la sociedad de Lagos de Moreno.

Además de que la UIV contribuye a enriquecer la formación curricular en sus diferentes elementos, la dinámica de cada evento integra lo que Bustos (2020) señala sobre la IdC:

... implica situar a la internacionalización como un elemento central en el proceso educativo y promover un aprendizaje intercultural, interdisciplinario, comparativo y global, que transforme los modos de aprender de los estudiantes y contribuya a que consideren su responsabilidad con el mundo que les rodea. (p. 26).

### **Las escuelas de verano**

Las escuelas de verano tienen su origen en Europa, donde fueron concebidas las *Summer Universities for Women*, como la de 1976, que fue un evento organizado para mujeres en busca de mayor participación en la investigación y en otras áreas, tanto de incorporación laboral como actividades en la universidad (Troger, 1978).

Actualmente, estos programas de verano existen en diferentes partes del mundo, tanto en América Latina como en Europa. Algunos se enfocan en el aprendizaje de idiomas, otros en el ejercicio de alguna disciplina, y algunos más hacen una combinación.

Un ejemplo similar al de la UIV es el Barcelona International Summer School (BISS) que organiza la Universidad Pompeu Fabra (UPF) en España. Este evento ofrece un programa enfocado en enriquecer el currículo de los estudiantes de la UPF y de otras universidades tanto nacionales como internacionales durante el verano, y en generar un espacio para que los profesores compartan sus líneas de investigación con los alumnos. En el caso de este programa, los cursos tienen reconocimiento de créditos y son impartidos en inglés, español o catalán. También es interesante mencionar que, en el contexto de la pandemia por la COVID-19, la UPF (2021) optará por una modalidad híbrida para la edición 2021 de la BISS.

Los ejemplos anteriores nos permiten conocer el modelo en el que está basada la UIV.

### **La UIV como estrategia de internacionalización del currículo (IdC) en CULAGOS**

La internacionalización es uno de los ejes estratégicos del *Plan de Desarrollo Institucional VISIÓN 2030 (PDI)* de la Universidad de Guadalajara, del que CULAGOS forma parte. Los indicadores de este eje son estimular la movilidad de estudiantes y profesores entre las entidades de la Red y las IES superior nacionales e internacionales, así como formar a los estudiantes en una diversidad de ambientes interculturales y académicos.

Cada indicador tiene una serie de objetivos y estrategias que permitirán y guiarán su cumplimiento. El objetivo 5.1 señala que se buscará “desarrollar competencias globales e interculturales en los estudiantes y fomentar el perfil internacional del personal universitario”, y la estrategia para ello es la 5.1.3: “fortalecer los ambientes de aprendizaje de una segunda lengua con la oferta de recursos informativos, de autoaprendizaje y de servicios, para consolidar el aprendizaje de una segunda lengua en apoyo a la internacionalización” (Universidad de Guadalajara, 2014, pp. 15-16).

Considerando las políticas institucionales y el marco conceptual presentado en las secciones previas, se puede decir que la UIV se ha

consolidado como un foro apropiado para dar voz a diferentes científicos y especialistas en el Centro Occidente del país, lugar de ubicación del CULAGOS, fortaleciendo a su vez la educación integral de la comunidad universitaria con la colaboración de figuras internacionales que participan como conferencistas, facilitadores de talleres, ponentes y panelistas en temáticas de interés del CULAGOS. Esta participación a su vez contribuye a la internacionalización de la enseñanza, la investigación y las acciones de extensión y vinculación del CULAGOS. Además, permite mantener redes de colaboración con pares alrededor del mundo, intensificar el intercambio cultural y académico y, en última instancia, contribuir a una mejor comprensión de la sociedad.

La UIV es un evento único en la Red Universitaria, tanto por ser multidisciplinario e involucrar a todo el centro universitario, como por ser una estrategia de IeC y de IdC. Su principal aporte es la contribución al conocimiento científico innovador y al desarrollo de competencias internacionales e interculturales para la comunidad universitaria del CULAGOS.

Su planeación comienza en los primeros meses del año con miras a realizarse en junio y julio. Una evidencia de cómo ha evolucionado la visión de la UIV, y de cómo se ha reforzado como estrategia de internacionalización, es que en 2016 se integró al programa el Seminario de Internacionalización, organizado por las coordinaciones de Internacionalización y Servicios Académicos. A este seminario se han invitado a algunos de los principales actores de la internacionalización en la educación superior, quienes imparten conferencias y talleres en temáticas tales como los fundamentos de la internacionalización de la educación superior, las estrategias de la IdC, las competencias multi/interculturales y la cooperación académica internacional.

### **Contexto institucional**

El CULAGOS, con sedes en Lagos de Moreno y San Juan de los Lagos (en la zona Altos Norte de Jalisco), es una de las dependencias que componen la Red de la UdeG. Está conformado por dos divisiones y cuatro departamentos. A la División de Estudios de la Cultura Regional pertenecen el Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico y el Departamento de Humanidades Artes y Culturas Extranjeras. Por su parte, la División de Estudios de la Biodiversidad e Innovación Tecnológica está

conformada por el Departamento de Ciencias Exactas y Tecnología y el Departamento de Ciencias de la Tierra y de la Vida. Ambos departamentos son las instancias desde las que se administran las asignaturas que se imparten en las 16 licenciaturas que ofrece el CULAGOS. En ellos están adscritos tanto profesores investigadores de tiempo completo como profesores de asignatura.

La UIV es organizada anualmente por los cuatro departamentos con la colaboración de los coordinadores de carrera, quienes en su mayoría, además de ser funcionarios administrativos, desempeñan el rol de profesores, por lo que son conscientes de las necesidades de los alumnos. El esquema de organización y contenidos varía dependiendo de la edición, ya que algunos departamentos alternan los enfoques disciplinares. Es decir, en un año se pueden contemplar las necesidades de algunas carreras y, en lo sucesivo, las de otras en función de las decisiones de los jefes del departamento.

A continuación se presenta una tabla que enlista de manera general las actividades que confluyen durante la UIV, así como el público objetivo al que van dirigidas. Es importante señalar que en algunas ediciones las actividades están más especializadas y se definen por programa educativo o, como ha sucedido recientemente, se conjugan los conocimientos por departamento y se establece una temática transversal.

**Tabla 25.1.** Actividades de la Universidad Internacional de Verano (UIV)

Actividades	Público al que está dirigido	Observaciones
Seminario de Internacionalización Universitaria	Responsables de oficinas de internacionalización de la Red, profesores e investigadores, personal administrativo y alumnos interesados en los temas de internacionalización y en las competencias interculturales	Comenzó a realizarse a partir del 2016



Actividades	Público al que está dirigido	Observaciones
Encuentro Internacional de Nanotecnología	Estudiantes, profesores, investigadores y profesionales relacionados con las ingenierías en Mecatrónica, Electrónica y Bioquímica	Para ciertas carreras tienen valor curricular
Simposium Internacional de Ingeniería Bioquímica	Estudiantes, egresados e investigadores de Ingeniería Bioquímica	Se realiza cada año alternando los siguientes temas: neurociencia, fitoquímica, biotecnológica, plantas medicinales
Congreso Internacional de Ingeniería Mecatrónica	Investigadores, estudiantes, académicos y egresados relacionados con la Ingeniería Mecatrónica	Por lo regular se realiza de manera bienal
Jornadas de Actualización en Derecho, Humanidades y Psicología	Estudiantes, profesores y profesionistas relacionados con el área	Este evento se realiza dependiendo de las necesidades de la carrera, por lo cual puede ser anual o bienal
Egresados CULAGOS	Egresados del CULAGOS interesados en conocer las experiencias de sus pares, así como en buscar otras oportunidades de actualización	A partir del 2011 se incorporó esta actividad para egresados; es un encuentro para todos los egresados de las distintas disciplinas de CULAGOS, con el objetivo de conocer sus experiencias profesionales e internacionales
Programa cultural	Comunidad de CULAGOS, profesores invitados y público en general	En la mayoría de las ediciones de la UIV se ha organizado una sección cultural transversal que incluye, entre otros eventos, obras de teatro, conciertos y exposiciones de arte

Fuente: Elaboración propia.

## Evaluación de la UIV como estrategia de IdC: metodología y objetivos

Los objetivos de la UIV son:

Fortalecer la educación integral con la participación de diversos especialistas nacionales e internacionales que desarrollen temas de interés mediante ponencias, conferencias y talleres, establecer y mantener redes de colaboración con distintos países del mundo e intensificar el intercambio cultural y académico. (Rangel-García *et al.*, 2020, p. 169).

Esta investigación surge de la necesidad de conocer la opinión de la comunidad universitaria respecto a la estrategia de la UIV y evaluar cómo es percibida por sus actores principales. El estudio es de corte cuantitativo dado que se desea evaluar, desde la perspectiva de los alumnos, académicos y administrativos del CULAGOS, la percepción de la UIV como aporte a la IdC en la formación integral.

Es fundamental reiterar que la UIV es parte del proyecto educativo y, como tal, define parte de la identidad de la institución. Las preguntas que guiaron la indagación fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es la percepción de la comunidad universitaria del CULAGOS sobre la UIV?
2. ¿Cómo influye la UIV en los procesos de internacionalización del CULAGOS?

Se construyó un cuestionario para evaluar la estrategia UIV, en el cual se consideraron las siguientes variables:

1. Estructura de las actividades que ofrece.
2. Las motivaciones por las cuales se inscriben.
3. Los aprendizajes que les genera la participación en la UIV.

Como parte del proceso de validez de contenido, el cuestionario se sometió a revisión con expertos en el tema y después se generó un estudio piloto con estudiantes del CULAGOS. Una vez realizados los ajustes

necesarios, se envió de manera virtual a todos los participantes a través de la herramienta de formularios de Google, dando un margen de 10 días para su respuesta. Posteriormente, se analizó la información y se interpretaron los datos obtenidos.

El trabajo que se presenta parte de un paradigma cuantitativo, es de tipo descriptivo y conlleva a la reflexión sobre la estrategia de la UIV que se implementa en el CULAGOS como elemento clave de la leC y la IdC, así como la percepción que la comunidad universitaria tiene acerca de esta actividad.

Para efectos de esta evaluación, se tomó como referencia la edición 2019, que fue la última desarrollada. El universo de los asistentes entonces fue de 2917 estudiantes y 312 académicos-administrativos. Para la encuesta, se obtuvo la respuesta de 97 estudiantes (33%) y 95 académicos-administrativos (30%). Se utilizó un muestreo discrecional y a conveniencia.

## **Resultados de evaluación de percepción**

La mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio (81%) no han tenido la oportunidad de realizar una experiencia de movilidad o estancia en el extranjero, de manera que la UIV es una estrategia que pone a su alcance la oportunidad de leC y de establecer contacto con extranjeros que apoyen su formación integral, abonando a la IdC. En contraste, es mayor la proporción de académicos-administrativos (60%) que sí ha tenido una experiencia internacional, ya que su vida académica favorece la realización de estancias cortas, la asistencia a seminarios y congresos, así como la participación en investigaciones con un alcance a dicha escala.

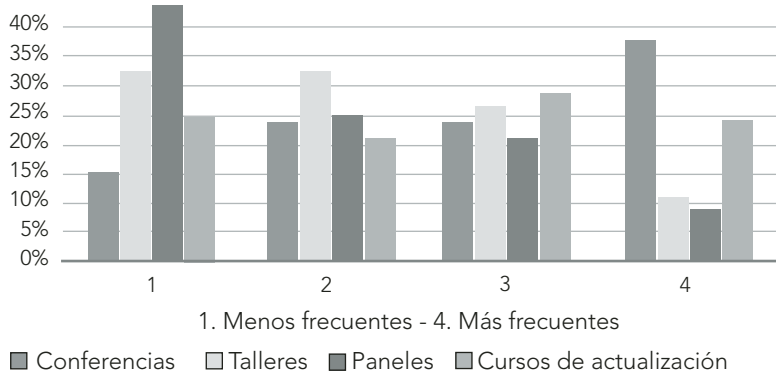
Con relación al grado de participación de los encuestados, los resultados permiten afirmar que de entre las actividades de la UIV, las que más despiertan el interés, tanto a estudiantes como a académicos y administrativos, son las conferencias.

Por otra parte, en los cursos de actualización existe mayor participación por parte del personal académico-administrativo que de la comunidad estudiantil. Una posible explicación de esto es que los académicos pueden incluir estos cursos dentro de las horas de capacitación realizadas en su portafolio de evidencias para concursar en el PROESDE.<sup>3</sup>

---

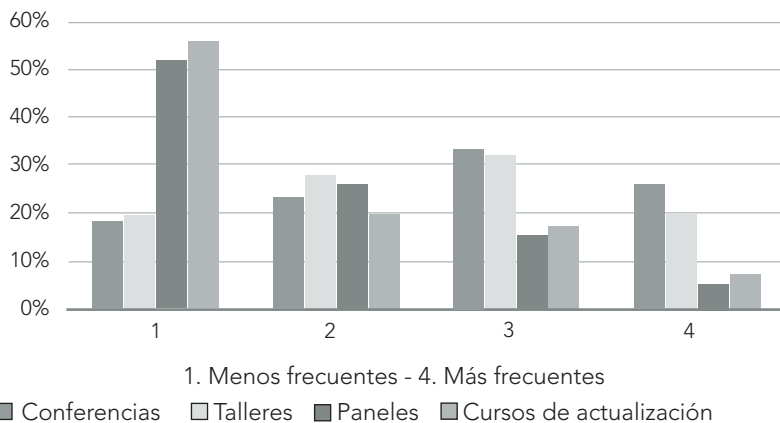
3 El Programa de Estímulos al Desempeño tiene como objetivo reconocer el esfuerzo y la calidad

**Figura 25.2.** Eventos con mayor frecuencia de participación por parte del personal académico-administrativo



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 25.3.** Eventos con mayor frecuencia de participación por parte de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Al revisar las opiniones sobre el alcance que tiene la UIV en comparación con la movilidad física, el 76% de los estudiantes y el 82% de los

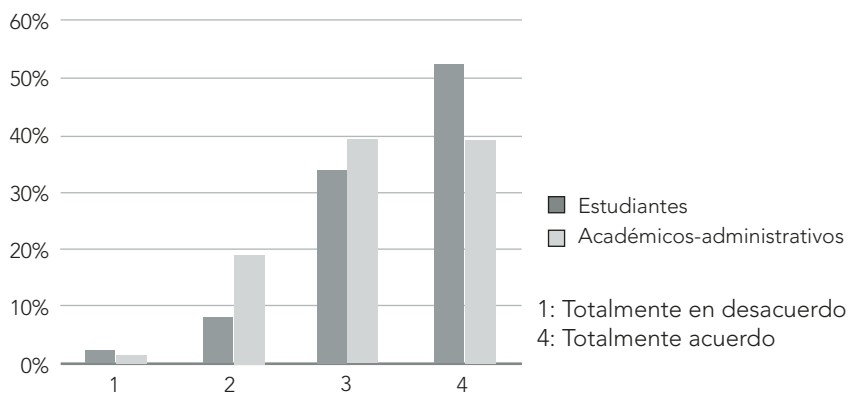
---

en el desempeño académico del personal de carrera de tiempo completo con categorías de técnico y profesor titular. De igual forma, reconoce las actividades de calidad en docencia, tutoría, generación y aplicación del conocimiento y gestión académica.

académicos-administrativos están convencidos de que la UIV, como actividad extracurricular internacional, contribuye a la IdC. El 50% de los encuestados, tanto estudiantes como académicos y personal administrativo, asistió a eventos liderados por instructores internacionales, mientras que un 70% participó en eventos en los que el facilitador era un académico mexicano. Si bien el factor presupuesto tiene una incidencia importante en la posibilidad de tener ponentes externos en CULAGOS, la asistencia de la comunidad universitaria a estos eventos habla de su interés por escuchar puntos de vista de otras latitudes y enriquecer sus conocimientos disciplinares y perspectivas académicas.

En sintonía con lo anterior, más del 80% de los encuestados indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la UIV contribuye al desarrollo de competencias interculturales.

**Figura 25.4.** Percepción de la contribución de la UIV al desarrollo de competencias interculturales



Fuente: Elaboración propia.

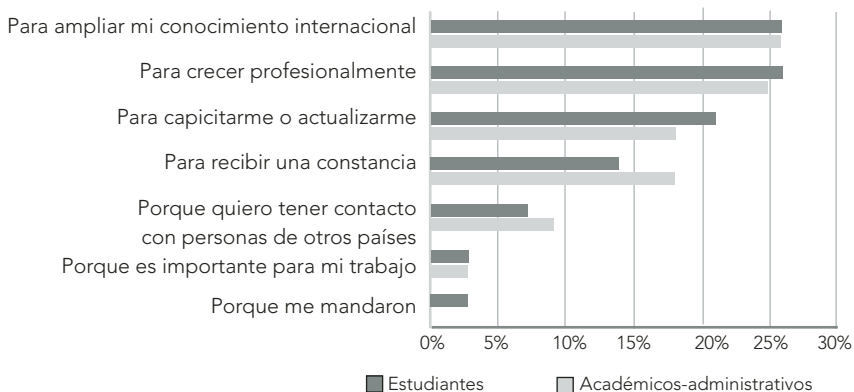
En el estudio también se identificó que cuatro de cada cinco estudiantes y nueve de cada diez académicos-administrativos: 1) opinan que la UIV favorece el desarrollo de un perfil internacional en toda la comunidad universitaria, 2) valoran la oportunidad de acudir a este tipo de actividades y 3) consideran que los eventos de la UIV abonan a su formación y actualización, pues promueven una visión más amplia e internacional del contexto.

Otro elemento a explotar es el incremento de la participación de la comunidad universitaria en actividades llevadas a cabo en una lengua extranjera, ya que el 30% de los encuestados afirma que las actividades en las que participaron fueron impartidas en un segundo idioma. Un aspecto que vale la pena resaltar es que el 77% de los estudiantes y el 32% de los académicos indicaron haberse sentido motivados para estudiar un segundo idioma a partir de su participación en la UIV, lo que resulta en sí mismo un elemento alentador y que abre futuras posibilidades para actividades de IdC e leC impartidas en otros idiomas.

En línea con lo anterior, también se encontró que el 79% de los estudiantes y el 60% de los académicos-administrativos consideran que, a partir de la UIV, se sintieron más motivados para realizar movilidad nacional e internacional gracias al contacto con ponentes extranjeros y a los foros organizados sobre las experiencias de movilidad de alumnos que regresaron del extranjero.

En lo que respecta a las motivaciones de estudiantes, personal académico y administrativo para participar en la UIV, cerca del 70% indicó estar interesado en capacitarse/actualizarse, crecer profesionalmente o ampliar sus conocimientos internacionales. Es importante resaltar que esto indica qué tanto lo hacen por convencimiento propio y no por alguna imposición u obligación externa, así como el grado de internalización de la UIV en la comunidad universitaria como un evento propio, positivo y trascendente.

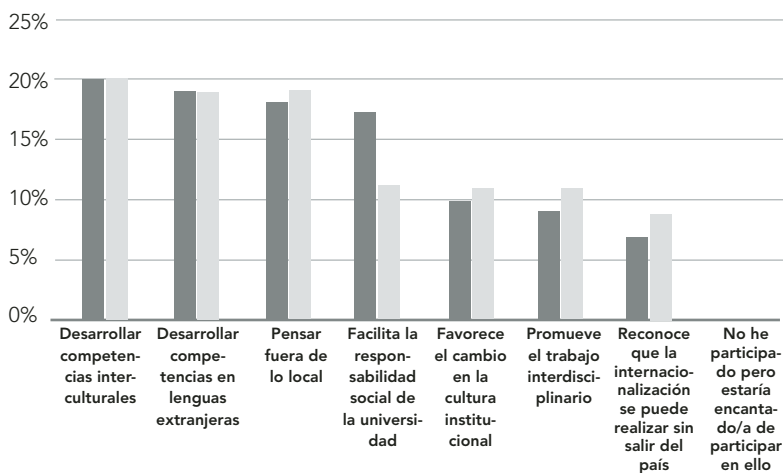
**Figura 25.5.** Principales motivos de participación en la UIV



Fuente: Elaboración propia.

Para indagar sobre las competencias desarrolladas durante la UIV, se pidió a los encuestados que señalaran los tres aprendizajes más significativos derivados de su participación. Las opciones más mencionadas, tanto por estudiantes como por académicos y administrativos, fueron: 1) desarrollar competencias interculturales, 2) desarrollar competencias en lenguas extranjeras y 3) pensar fuera de lo local.

**Figura 25.6.** Aprendizajes más significativos de la UIV



■ Estudiantes	20%	19%	18%	17%	10%	9%	7%	0%
□ Académicos-administrativos	20%	19%	19%	11%	11%	11%	9%	0%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a estos resultados, tres de cada cuatro encuestados consideraron que, a partir de su participación en la UIV, están más abiertos a otras disciplinas y, por ende, al trabajo y al conocimiento interdisciplinares, así como que creció su interés por conocer y comprender otras culturas y apreciar cosmovisiones. Unos cuantos, incluso, señalaron que han comenzado a aprender otros idiomas o han iniciado proyectos académicos con colegas de otros países.

Como ejemplo de la pluralidad de eventos con que la UIV busca imbuir en la comunidad universitaria un pensamiento diverso, interdisciplinario y multicultural, se rescata un taller sobre el fortalecimiento de las lenguas prehispánicas, donde el ponente explicaba su etnia e invitaba a los participantes a revalorar las costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas. Así como éste, diversos eventos han puesto sobre la mesa temas transdisciplinarios que son parte de la agenda global, tales como el cambio climático y la migración.

A partir de lo anterior, se puede decir que la UIV propicia el contacto con personas de culturas y disciplinas diversas, y permite a estudiantes, académicos y administrativos reconocer sus contribuciones al mundo desde el contexto local. Por si fuera poco, además de brindar conocimientos científicos y disciplinares, las actividades que se llevan a cabo contribuyen a que los participantes desarrollen una perspectiva internacional y una conciencia global, lo que a su vez ratifica a la UIV como una actividad de IeC e IdC informal que fomenta el desarrollo de competencias globales, internacionales e interculturales en los estudiantes y el personal académico y administrativo del CULAGOS.

### **Limitaciones del estudio**

Una de las dificultades que se tuvieron fue el tiempo para ejecutar la encuesta, para la que se dio un margen de diez días a quienes se les envió el formulario. Otra limitante fue la no presencialidad de las clases, lo cual impidió una mayor participación por parte de los estudiantes.

Aun cuando el estudio arroja resultados favorables, éstos se deben tomar con cautela debido a que la muestra de alumnos, profesores y administrativos no es representativa y solamente contempla la edición 2019 de la UIV. Por ello, se sugiere para futuras investigaciones ampliar el margen de respuesta y de participantes en la evaluación.

Adicionalmente, se considera conveniente evaluar de forma diferenciada la percepción de profesores, administrativos y directivos en próximas ediciones.

### **Resultados generados**

La UIV es una actividad que agrupa y convoca a la comunidad universitaria para fomentar la internacionalización y crear conciencia global, así como



comunicación y colaboración entre la sociedad. Los resultados anteriormente presentados demuestran que la UIV es una estrategia de IdC que impacta sus tres niveles: el formal, donde los estudiantes reciben créditos curriculares por los cursos tomados; el informal, a partir de una serie de actividades extracurriculares y de enriquecimiento académico y cultural, y el oculto, pues su desarrollo ininterrumpido por dieciséis años indica la apropiación, valoración y arropamiento del evento entre los integrantes de la comunidad universitaria.

Puede ser considerada una buena práctica porque se alinea al PDI y a los objetivos de internacionalización, estimula la disposición para realizar movilidad internacional en estudiantes, promueve la cooperación académica internacional entre los investigadores y permite su interacción en una diversidad de ambientes interculturales y académicos, lo que a su vez posibilita el desarrollo de competencias globales e interculturales en los participantes.

Se basa en los distintos modelos de escuelas de verano, cuyo objetivo principal es enriquecer el currículo, y cuyo público meta son los estudiantes y el personal académico. Aunado a ello, una característica especial de la UIV es que además incluye en sus actividades al personal administrativo, y dado que es en este círculo donde se realiza la mayoría de las tareas burocráticas indispensables para las acciones de internacionalización, y que son quienes pueden facilitar los procesos, su sensibilización sobre la importancia de la interculturalidad es imprescindible: “si las instituciones desean avanzar en la implementación de estrategias de internacionalización, la capacitación y profesionalización del personal administrativo y su involucramiento son indispensables” (Bustos, 2020, p. 21).

Finalmente, de acuerdo con la percepción de los integrantes de la comunidad universitaria, la UIV es también una oportunidad para desarrollar una consciencia más profunda sobre el impacto global de las acciones locales, la comprensión de otras culturas y la inter y transdisciplinariedad.

## Reflexiones

Se puede concluir que la UIV es una estrategia exitosa de IdC e IdC que impacta de manera transversal a toda la comunidad universitaria de CULAGOS. Es decir, todos tienen acceso a ella y se benefician de sus distintas actividades. Para el caso de los alumnos, el beneficio es mayor, pues

puede ser la única alternativa de contacto con el exterior y, por tanto, contribuye a la internacionalización de su formación profesional. De igual manera, los resultados indican que las actividades culturales e internacionales organizadas en este marco aportan al desarrollo de competencias interculturales.

La UIV ayuda además a la comprensión de la relevancia de la generación y aplicación del conocimiento inter y multidisciplinar, propicia el diálogo entre la ciencia y la cultura y proporciona un escenario adecuado para idear respuestas a los grandes retos globales. Debido a esto, puede considerarse una estrategia que influye tanto a los tres niveles del currículo, como a los tres tipos de actores universitarios, constituyendo por esta razón un caso de IdC como proceso y producto.

Sin embargo, una gran debilidad de la UIV es la falta de evaluación sistematizada de las diversas actividades que aglutina. Esto sería esencial para descubrir fortalezas y debilidades, así como para medir la participación de la comunidad universitaria en las actividades y su impacto en un proceso de mejora continua que permita adaptar las dinámicas de la UIV al contexto global de manera anual.

Asimismo, los resultados señalan la necesidad de reflexionar sobre la diversidad y composición de la oferta de actividades durante la UIV, y la importancia de contar con alternativas presupuestales y estrategias con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Otro elemento que deberá ser evaluado con detenimiento es la organización de eventos impartidos en una lengua diferente al español, pues a pesar de ser una estrategia para la IdC, se desconoce con precisión su impacto y aprovechamiento en la comunidad universitaria de CULAGOS.

Para las autoras, la conclusión de este trabajo es que la UIV contribuye al proceso de internacionalización del CULAGOS y debe continuar, pues se trata de una estrategia eficaz para motivar a los estudiantes a aprender un segundo idioma, realizar un intercambio y, en el caso de los académicos, generar redes de colaboración nacionales e internacionales.

Por último, la emergencia sanitaria derivada por la COVID-19 en el año 2020 abrió la oportunidad de explorar, con el apoyo de las tecnologías, nuevas rutas para mantener las actividades que no impliquen una presencialidad. Será importante idear nuevas estrategias para generar una

modalidad híbrida, flexible y creativa de la UIV que permita contar con un mayor número de ponentes extranjeros y explotar el uso de plataformas y sistemas de videoconferencia para complementar la movilidad “física de las personas ... con el movimiento de mentes e ideas a través de las fronteras en salas de reuniones virtuales” (Hudzik, Streitvieser y Mamo-lejo, 2018).

## Referencias

- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Beelen, J. y Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. En: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi y P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area*, pp. 59-62. Springer. doi:10.1007/978-3-319-20877-0\_5
- Beelen, J. y Jones E. (2018). Internacionalización en casa. En: P. Teixeira y J. Shin. (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer. [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-94-017-9553-1\\_245-1](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-94-017-9553-1_245-1)
- Bustos-Aguirre, M. (2020). La movilidad estudiantil y su impacto en las estrategias de internacionalización en casa. *Punto Cunorte*, 6(10), 14-35.
- de Wit, H. y Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International higher education*, (83), 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>
- de Wit, H. y Leask, B. (2015). Internationalization, the curriculum and the disciplines. *International higher education*, (83), 10-12. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9079>
- Deardorff, D. (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-77. doi:<https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Echeverría King, L.F., Lafont Castillo, T. y Pineda Portacio, J. (2020). Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: Un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(3), 217-254. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.126>
- CEDU Uninorte. (7 de abril de 2016). *Estrategias para la internacionalización en casa* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=raqjRipwPA0>
- Gacel-Ávila, J. (2003). Globalización e internacionalización de la educación superior. En: *La Internacionalización de la Educación Superior. Paradigma para la ciudadanía global*, pp. 141-160. Universidad de Guadalajara.

- Harari, M. (1992). Internationalization of the curriculum. En: C.B. Klasek (Ed.), *Bridges to the future: strategies for internationalizing higher education*, pp. 52-79. AIEA.
- Hudzik, J., Streitwieser, B. y Marmolejo, F. (2018). Renovating internationalisation for the 21st century. *University World News*, 509. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180606110124870>
- Hunter, F.J. (2017). *SUCTI Report on Training Provision on Internationalisation for Administrative Staff in European Higher Education*. CHEI-UCSC.
- Jones, E. (2013). Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money & Management*, 33(2), 95-104. <https://doi.org/10.1080/09540962.2013.763416>
- Jones, E. (2014). Graduate employability and internationalization of the curriculum at home. *International Higher Education*, (78), 6-8. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.78.5799>
- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.
- Leask, B. (2015). Concepts and processes. En: *Internationalizing the Curriculum*, pp. 7-15. Routledge.
- Lukic, D. (4 de junio de 2019). *Internationalisation or 'interculturalization' – the case for intercultural competence development*. IV Seminario de Internacionalización Universitaria, Jalisco, México.
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. [http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones\\_cgu/2013-2014/2014-03-24%2000%3A00%3A00/pdi\\_2030\\_21marzo14.pdf](http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cgu/2013-2014/2014-03-24%2000%3A00%3A00/pdi_2030_21marzo14.pdf)
- Rangel-García A., Flores-Muñiz A., Jiménez-Gutiérrez A. y Costilla D. (2020). Importancia del Fomento a la Internacionalización en CULAGOS (Universidad de Guadalajara, México). *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 161-175. <http://www.grupocieg.com>

org/archivos\_revista/Ed.44(161-175)%20Rangel%20y%20otros\_articulo\_id649.pdf

- Sorolla Fernández, I. (2019). La internacionalización: ¿oportunidad, meta o quimera para una institución de educación superior? *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(2). <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/982>
- Tröger, A. y Weckmueller, B. (1978). Summer Universities for Women: The Beginning of Women's Studies in Germany? *New German Critique*, (13), 175-179.
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992_spa)
- Universitat Pompeu Fabra Barcelona. (s.f). *Cursos y escuelas de verano*. <https://www.upf.edu/es/web/estiu/estudiants-universitaris1>
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/sch\\_skills4health\\_03.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf)

## 26. Ser Global: perspectivas de los profesores sobre el desarrollo de competencias para la ciudadanía global en la Universidad de Guadalajara a través de una estrategia de internacionalización en casa\*

---

Guadalupe Vázquez-Niño  
Wendy Díaz Pérez

### Resumen

Los proyectos de internacionalización en casa (IeC) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), en México, son parte de la estrategia internacional de la institución para formar ciudadanos globalmente competentes. Este capítulo presenta un estudio cualitativo enfocado en cómo el cuerpo de docentes percibe que las competencias de la ciudadanía global son fomentadas en los estudiantes que participan en los cursos optativos del programa Ser Global en las preparatorias de la Universidad. Los resultados proveen información importante para las autoridades de la institución y, potencialmente, para quienes quieran mejorar el progreso del objetivo institucional de instruir ciudadanos globales a través del mapa curricular.

**Palabras clave:** ciudadanía global ■ internacionalización en casa ■ internacionalización del currículo ■ aprendizaje basado en fenómenos ■ aprendizaje integrado de contenidos ■ lenguas extranjeras.

\* Texto original en inglés traducido al español.

## Abstract

*Internationalization at home projects at University of Guadalajara (UdeG), Mexico, are part of the institution's international strategy to educate globally competent citizens. This chapter presents a qualitative study focused on how faculty perceive that global citizenship competencies are acquired by students studying "Be Global" (Ser Global) elective courses at UdeG high schools. The results of this study provide useful data for UdeG authorities and also potentially others seeking to further advance the achievement of the institutional goal of educating global citizens through the curriculum.*

**Keywords:** *global citizenship* ▪ *internationalization at home* ▪ *internationalization of the curriculum* ▪ *phenomenon based learning* ▪ *content language integrated learning*.

## Introducción

La falta de una política nacional de internacionalización para la educación superior en México puede considerarse como un reto para los propósitos de las universidades que pretenden desarrollar un mapa curricular de dimensiones globales. En este sentido, otro desafío es que los estudiantes universitarios recurrentemente enfrentan dificultades económicas que les impiden participar en ciertos tipos de experiencias internacionales, tales como la movilidad académica, los intercambios internacionales u otros tipos de movilidad, las cuales han sido una práctica común en las estrategias para la internacionalización de la educación superior. Sin embargo, la literatura en este campo reconoce el aumento en las diversas estrategias y acciones que no se enfocan en la movilidad física. Éstas incluyen la internacionalización en casa (IeC), intercambio de materias diseñadas según sus objetivos y otros medios por los cuales se pueda internacionalizar el mapa curricular.

La Universidad de Guadalajara (UdeG), una macrouniversidad pública que alberga a 200 mil estudiantes, ha estado trabajado en el diseño de estrategias para desarrollar las competencias interculturales de los estudiantes. Este capítulo describe un ejemplo de una innovación curricular llamada Ser Global, la cual puede considerarse como una buena práctica para la internacionalización del currículo (IdC).



Ser Global es una experiencia para los estudiantes de preparatoria que mezcla propiedades del aprendizaje basado en fenómenos (ABF) y del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). El ABF, llevado a cabo en Finlandia durante los años ochenta, se volvió una característica establecida en el mapa curricular nacional finlandés de 2016-2017. Es una técnica curricular transversal *aprendiendo a través del mapa curricular*. Frecuentemente impulsado por los estudiantes, el ABF involucra un tipo de aprendizaje basado en la resolución de problemas, en el cual se fundamenta la pedagogía de prácticas de alto impacto (Hattie, 2012) y en las necesidades del aprendizaje para los más jóvenes, asiduos a la tecnología (Carey, 2015). El AICLE, por su parte, es un enfoque en el cual los contenidos se mezclan con el aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo un objetivo doble (Díaz *et al.*, 2018).

Tanto el ABF como el AICLE son ejemplos de prácticas innovadoras logradas a través de la integración curricular y del trabajo colaborativo de los educadores. Cada uno implica la reconceptualización de la materia impartida (Idiomas, Matemáticas, Física o Química, por mencionar algunas) y la administración de cambios en ellas (Marsh *et al.*, 2019, p. 57).

Así, pues, aquí se propone que Ser Global puede, potencialmente, considerarse un ejemplo de una “buena práctica” de IdC. Tal como de Wit y Leask (2017) explican, una manera de hacer esta contribución podría ser fomentando ciudadanos responsables que cuidarán no sólo de los asuntos locales, sino también globales, quienes también “se comprometerán con los nuevos caminos del desarrollo humano y del bienestar” (p. 223). Ser Global se *diseñó* como una innovación curricular con la intención de desarrollar ciudadanos globales.

### **Justificación del estudio**

De acuerdo con algunos eruditos, las instituciones de educación superior (IES) que trabajan en un contexto globalizado enfatizan con frecuencia en su misión la importancia de contribuir al desarrollo de ciudadanos globales. Ésta es una tendencia que permanece en la literatura acerca de la internacionalización de la educación superior (Deardorff, 2017). La UdeG, universidad pública ubicada en el estado de Jalisco, en México, reconoce la importancia del contexto global, la tiene presente en su misión

y apunta a que sus egresados se hayan desarrollado como ciudadanos globales.

Un reto para las universidades que buscan desarrollar competencias interculturales y la ciudadanía global en sus estudiantes es la evaluación del éxito de sus actividades e intervenciones. La UdeG no es la excepción. A pesar de que su *Plan de Desarrollo Institucional* describe la internacionalización como el medio para formar ciudadanos globales (Universidad de Guadalajara, 2014), ningún reporte ha mostrado hasta qué punto los proyectos relacionados a la dimensión “global” de la Universidad han contribuido a este objetivo.

Un proyecto estratégico significativo en la educación de los estudiantes como “ciudadanos globales” es Ser Global, uno de los más ambiciosos por parte del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (FLIP) de la UdeG. Entre sus propósitos principales está el de ayudar en la transición hacia una educación bilingüe para los estudiantes de preparatoria. Éstos, de entre 16 y 17 años, se inscriben de manera voluntaria en Ser Global como un programa optativo. Ahí, en conjunto con profesores de diferentes materias, trabajan en proyectos enfocados en una fusión de contenido y de aprendizaje de una lengua extranjera.

La finalidad de Ser Global es la de aumentar la confianza y la motivación de los estudiantes en cuanto al aprendizaje y al uso del inglés, al mismo tiempo que se estudian fenómenos relevantes en su vida diaria a nivel local y global. El enfoque es interdisciplinario, ya que los fenómenos se estudian a lo largo de diferentes materias.

Los resultados del aprendizaje esperados contemplan dimensiones cognoscitivas y competitivas. El aprendizaje del contenido se combina con el de una lengua extranjera, lo que deriva en competencias globales que se apegan a la creatividad, a la resolución de problemas, al desarrollo de la comunicación social y al entendimiento de las perspectivas y las opiniones de otros.

Este estudio examina las percepciones de los docentes en cuanto a las experiencias de los estudiantes del programa con base en uno de los objetivos originales: el desarrollo de competencias globales.

En las siguientes secciones se presenta el contexto institucional relacionado a las políticas de idiomas de la Universidad. Le sigue una breve revisión documental de la definición de *ciudadanía global* (CG). También

se explica la metodología, la cual consiste en una encuesta y una entrevista semiestructurada cualitativa. Luego de mostrar los resultados del estudio, se ofrecen algunas conclusiones y recomendaciones con respecto al desarrollo de la CG a través del programa Ser Global.

### **La política institucional de lenguas extranjeras en la UdeG y su relación con la ciudadanía global**

En 2013, los encargados ejecutivos de la UdeG crearon la primera política institucional de lenguas extranjeras para la institución. Fue presentada como resultado de diferentes necesidades e intereses institucionales. Algunos de éstos fueron identificados por Díaz (2020), como: 1) la necesidad de la universidad por educar estudiantes quienes puedan egresar con un alto nivel en el uso del idioma inglés; 2) el interés institucional por atraer estudiantes y docentes internacionales, y 3) la necesidad académica de la UdeG por participar en proyectos de investigación internacional. Entre otros aspectos, esta política hizo posible “el lanzamiento de cursos de inglés extensivos para los estudiantes de licenciatura, así como el diseño de un programa de desarrollo profesional para los docentes de idiomas” (p. 108).

Años después de la implementación de esta política institucional, han habido nuevos logros y retos para la UdeG. Algunos de los primeros fueron la creación de una unidad institucional que se hiciera cargo de la implementación de esta política, la unidad del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (FLIP) y el aumento en el número de docentes que han reconocido las ventajas personales y profesionales que propicia el uso del inglés como idioma para la enseñanza (Marsh y Díaz, 2020). Sin embargo, algunos de los desafíos persistentes son los bajos resultados que los profesores de Inglés de la UdeG suelen obtener en exámenes estandarizados como el TOEFL o el IELTS, y la falta de orientación para obtener recursos institucionales que puedan ayudarlos en su proceso de enseñanza (Marsh y Díaz, 2020).

La implementación de la política institucional de lenguas extranjeras en la UdeG también ha facilitado la identificación de oportunidades para desarrollar competencias interculturales a través del mapa curricular. Como ejemplo, Díaz *et al.* (2017) explican que algunas de las materias de preparatoria impartidas en inglés, tales como Matemáticas para la Vida

Diaria, Apreciación del Arte, Educación de la Salud y Tecnologías de la Información, se relacionan al concepto. A pesar de que dicho concepto puede considerarse “joven” para esta institución, se muestra que la unidad FLIP tiene el potencial para crear oportunidades para la el desarrollo de competencias de la CG a través del mapa curricular.

### **Breve revisión documental sobre la definición del concepto de ciudadanía global**

Incluso si no hay un consenso en la educación superior sobre el significado del término *ciudadanía global* (CG), diversos académicos han propuesto sus definiciones. Es importante remarcar que las aquí presentadas tienen un enfoque humanista.

De acuerdo con Gacel-Ávila (2017), la CG es uno de los objetivos principales de la educación internacional. Los ciudadanos globales “son capaces de trabajar en una sociedad interdependiente y multicultural ..., respetan la diversidad cultural y son suficientemente hábiles para participar de manera responsable y activa en la resolución de problemas de nivel global” (p. 77).

Cogan y Derricott (1998), por otra parte, señalan que los ciudadanos globales son capaces de pensar de manera crítica y de trabajar para resguardar los derechos humanos, así como de reconocer que la visión del mundo propia no es una visión universal, ya que ésta se desarrolla por los contextos locales que rodean a cada individuo.

Morais y Ogden (2011) mencionan que la CG tiene tres pilares: *competencia global*, *responsabilidad social* y *compromiso cívico global*. La competencia global puede definirse como poseer el conocimiento y las habilidades necesarias para ser un ciudadano responsable a niveles local, nacional e internacional (Andrzejewski y Alessio, 1999). La responsabilidad social se describe como la capacidad de trabajar para el beneficio de la humanidad (Falck, 1994; Urry, 2000). El compromiso cívico global se entendiende como el compromiso para trabajar colaborativamente con diferentes naciones para lograr la noción de un mundo justo (Parekh, 2003).

La UNESCO (2018) se refiere a la formación para la CG como la manera en que se educa a ciudadanos activos quienes se encargarán de los retos locales y globales, y “se convertirán en contribuidores proactivos para

crear un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sustentable” (p. 6).

Leask y de Wit (2016) señalan la importancia de desarrollar ciudadanos globales responsables y “comprometidos con las nuevas vías para el desarrollo humano y el bienestar de sus propias comunidades y regiones, así como a niveles globales” (s.p.).

A pesar de que estas definiciones no son exactamente las mismas, algunas características similares son evidentes. Éstas incluyen: una conciencia local y global, un compromiso con el desarrollo humano y la posesión del conocimiento y de las habilidades requeridas para preservar los derechos humanos. En un estudio comparativo más detallado, Gacel-Ávila (2017) también encontró que la CG tiene varias dimensiones que incluyen la comprensión de los problemas mundiales, la empatía multicultural y la responsabilidad social.

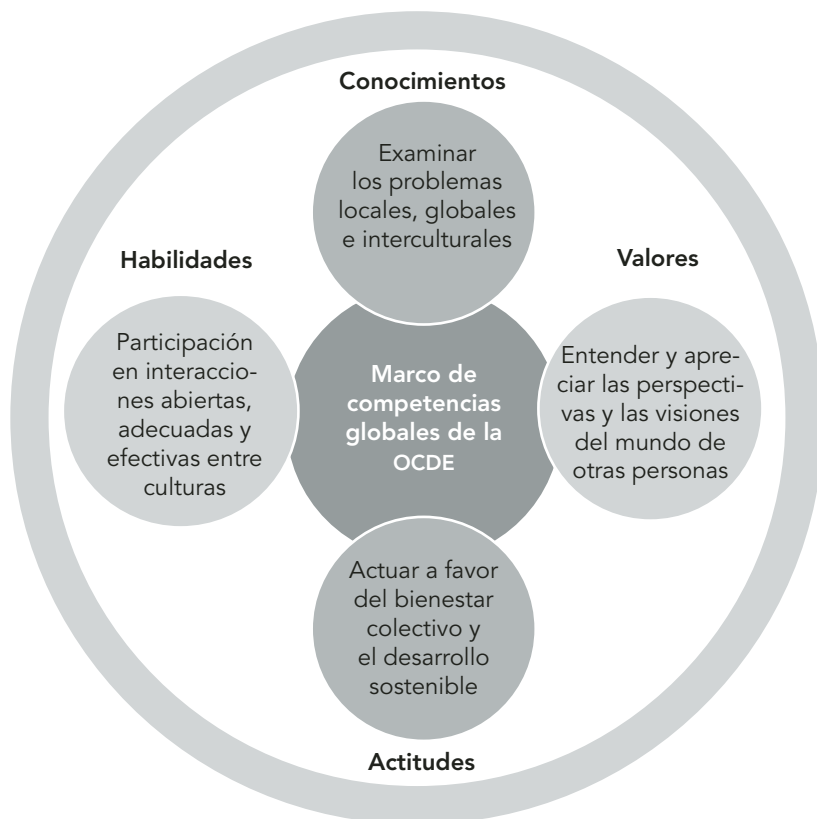
### **¿Cuál definición se eligió para este estudio?**

En entrevistas con el equipo de diseño curricular de Ser Global, se acordó adoptar el Marco de Competencias Globales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de acuerdo con su apego al estudio internacional PISA 2018 sobre las competencias globales, el cual tendría las participaciones de México y Finlandia. Los miembros principales del equipo de diseño se ubicaban en la UdeG y en la Universidad de Jyväskylä.

Este marco comprende cuatro dimensiones que requieren una combinación de conocimientos, actitudes, habilidades y valores. De acuerdo con la OCDE/Asia Society (2018), se pueden describir de la siguiente manera:

1. La dimensión sobre “examinar los problemas locales, globales e interculturales” significa que los estudiantes pueden usar lo que han aprendido en sus cursos de Matemáticas, Literatura, Ciencias y demás ... “para desarrollar una opinión informada acerca de problemas con respecto a la pobreza y a las oportunidades económicas, a la migración, a la desigualdad, a los riesgos del medio ambiente, a los conflictos, a las diferencias y a los estereotipos, entre otros” (p. 14).

**Figura 26.1.** Marco de Competencias Globales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)



Fuente: OCDE, 2018.

2. La dimensión sobre “entender y apreciar las perspectivas y las visiones del mundo de otras personas” significa que los estudiantes pueden comprender los problemas mundiales desde diferentes puntos de vista.
3. La dimensión de “involucrarse en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas entre culturas” significa que los estudiantes “entienden que la gente de diferentes culturas interactúan de diferentes maneras ... y hacen un esfuerzo para adaptar su

comportamiento y estilo de comunicación a las normas de la persona con quien se interactúa” (p. 15).

4. La dimensión sobre “tomar acción por el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible” significa que los estudiantes se deben sentir responsables de proteger los derechos y la dignidad de otros.

Por lo anterior, el equipo de diseño de Ser Global consideró que la CG significaba conocimiento, habilidades y valores, tales como la comprensión de las relaciones interculturales, la apreciación de diversas perspectivas globales y el compromiso por el bienestar y el desarrollo sostenible.

En las siguientes secciones se presentan el diseño de la investigación, la metodología, los objetos de estudio, las pruebas y los resultados de este trabajo, que tuvo por objetivo el evaluar el éxito de las actividades relacionadas al programa Ser Global.

## **Diseño y metodología de la investigación**

La problemática que esta investigación trató de resolver fue la de hasta qué punto el cuerpo de docentes del programa Ser Global piensa que los estudiantes llegan a desarrollar competencias de la ciudadanía global a través de esta trayectoria de aprendizaje.

Esta pregunta es pertinente debido al rol tan importante desempeñado por los profesores como mediadores del proceso de aprendizaje y porque, además, son quienes están más cerca de los alumnos. Debido a que el proyecto Ser Global aún no ha sido evaluado de manera holística por la UdeG, las perspectivas de los docentes en su evolución son esenciales para su desarrollo futuro. Por lo tanto, el estudio es importante para la evaluación de los objetivos principales mencionados por la Universidad en su *Plan de Desarrollo Institucional*.

Para contestar a la problemática, se realizó una entrevista semiestructurada cualitativa para la identificación y la exploración de las perspectivas. Previo a la entrevista, se envió una encuesta cualitativa para recolectar información acerca de las perspectivas con respecto a la definición de la CG y su relación con Ser Global. Las preguntas de la entrevista y de la encuesta pueden verse en los apéndices 1 y 2.

## Sujetos de estudio y pruebas

Los sujetos de estudio para esta investigación fueron los docentes que han impartido clases en Ser Global. El programa se implementó en 2017, en 11 de las 71 preparatorias de la UdeG. Más de 40 profesores han impartido el curso desde ese año. La encuesta inicial fue respondida por 22 docentes, de los cuales 11 fueron voluntarios para las entrevistas.

## Resultados

Tanto la encuesta como la entrevista fueron mecanismos útiles para conocer las perspectivas del cuerpo de docentes acerca del desarrollo de las competencias de CG a través de Ser Global. Cada instrumento de recolección de información tuvo un enfoque ligeramente diverso. La encuesta contenía preguntas sobre las perspectivas de los docentes sobre el significado de la CG, así como sobre su relación con el programa Ser Global. Ya que los maestros de preparatoria de la UdeG son el medio para la implementación del mapa curricular, son una parte imprescindible para la reflexión de experiencias tempranas previo a la disponibilidad de cualquier otra información de impacto tal como el compromiso de los estudiantes y las métricas basadas en los resultados del aprendizaje.

La encuesta contiene una lista de control corta previa a cada pregunta, seguida de un espacio para respuestas abiertas. Las entrevistas dieron la oportunidad para compartir perspectivas sin la restricción de una lista de control, y para hablar con más detalle sobre las experiencias dentro del programa.

## Los resultados de la encuesta

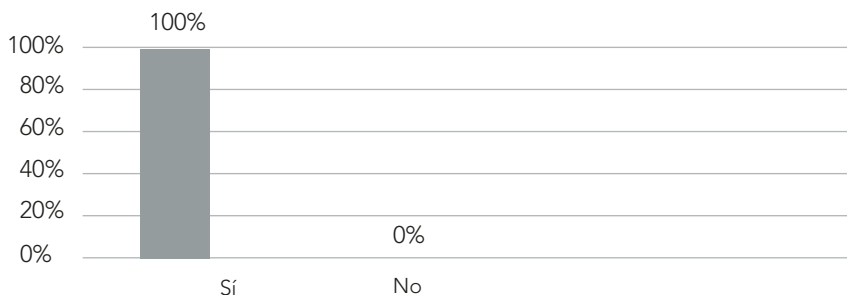
La recolección de información por medio de la encuesta arrojó dos cosas importantes. Primero, que todos los profesores concuerdan en que el curso Ser Global fomenta el desarrollo de atributos de CG (ver Figura 26.2).

Segundo, que el concepto de CG tiene diferentes significados para los docentes de Ser Global. De acuerdo con los resultados de la encuesta, consideran que los atributos de la CG tienen que ver con el dominio de lenguas extranjeras (7 docentes); con ser abierto para aprender sobre culturas ajenas (18 docentes); con ser comprometido con las problemáticas locales y globales (20 docentes); con ser lo suficientemente hábil para trabajar dentro de cualquier contexto cultural, por más diverso que éste



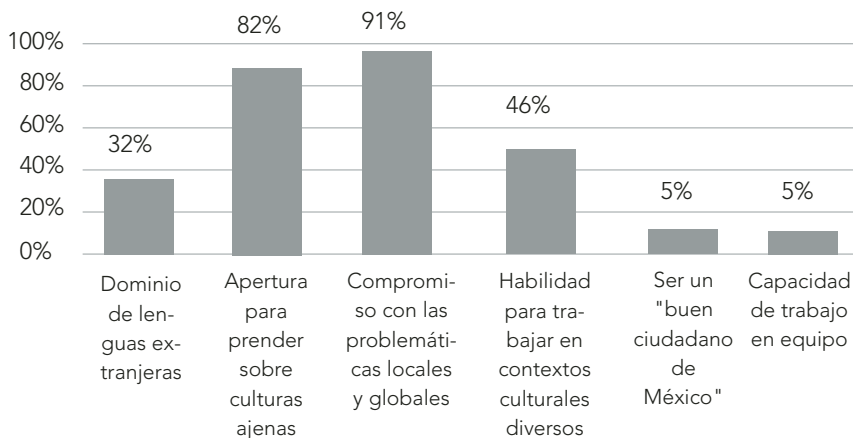
sea (10 docentes); con ser un "buen" ciudadano de México (1 docente), y con ser capaz de trabajar en equipo (1 docente) (ver Figura 26.3).

**Figura 26.2.** ¿Ser Global fomenta el desarrollo de los atributos de la ciudadanía global?



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

**Figura 26.3.** ¿Cuáles son los atributos de la ciudadanía global?



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

## Los resultados de las entrevistas

La información recolectada a partir de las entrevistas semiestructuradas nos permitió crear tres categorías, seguidas de subcategorías, para organizar las perspectivas de los docentes (ver Tabla 26.1): 1) lo que los estudiantes pueden adquirir del programa Ser Global; 2) la relación entre Ser Global y la CG, y 3) los retos más grandes para que Ser Global siga contribuyendo a la formación de ciudadanos globales. En las siguientes secciones se explican estas categorías, así como las subcategorías correspondientes.

**Tabla 26.1.** Resultados de las entrevistas

# Subcategoría	Categoría 1. Lo que los estudiantes pueden adquirir del programa Ser Global
1.1	Habilidades para el trabajo en equipo
1.2	Confianza en sí mismos
1.3	Habilidades para desarrollar proyectos con impacto social
1.4	Habilidades del idioma inglés
1.5	Apreciación por la cultura mexicana
1.6	Apreciación por las perspectivas globales
1.7	Entendimiento de los problemas desde una perspectiva multidisciplinaria
# Subcategoría	Categoría 2. La relación entre Ser Global y la ciudadanía global
2.1	Aprendizaje sobre el impacto que la globalización tiene en sus vidas
2.2	Aprendizaje sobre problemas locales y globales
2.3	Adquisición de un sentido de apreciación por la diversidad cultural
2.4	Desarrollo de habilidades necesarias para trabajar en contextos multiculturales

# Subcategoría	Categoría 3. Los retos más grandes para que Ser Global siga contribuyendo a la formación de ciudadanos globales
3.1	Temor al uso del idioma inglés
3.2	Dificultad para realizar tareas de investigación
3.3	Infraestructura
3.4	Necesidad de seguir una guía o un libro de texto
3.5	Expansión de la matrícula en el programa Ser Global

Fuente: Elaboración propia.

### Explicación de las subcategorías de acuerdo con la categoría 1: Lo que los estudiantes pueden adquirir del programa Ser Global

La primera categoría nos permite saber que, de acuerdo con las visiones de los docentes, los estudiantes pueden adquirir habilidades para el trabajo en equipo a través de Ser Global. Todos estuvieron de acuerdo en que el diseño del curso pedagógico apoya a que los alumnos se comuniquen entre ellos y organicen sus propios objetivos y tareas para crear un proyecto colaborativo. Diferentes profesores hicieron énfasis en que una de las características más importantes de Ser Global es que fomenta e incrementa la confianza de los alumnos en sí mismos. Algunos se refirieron a este concepto de confianza en sí mismos con respecto al uso del idioma inglés.

Como maestros, nuestro objetivo no es el de forzar a que los estudiantes dominen el inglés. Siempre les decimos a los alumnos al inicio del curso que nuestra prioridad es la de ayudarlos para obtener la confianza suficiente para usar el inglés mientras estudian o mientras trabajan. (Entrevistado 7).

Otros mencionaron que los estudiantes en este curso adquieren más confianza cuando se dan cuenta de todo lo que pueden lograr por sí solos:

Motivamos a los estudiantes para que puedan liderar sus propios proyectos, estamos para guiarlos pero al final del día, son ellos quienes crean sus propios proyectos. (Entrevistado 2).

Llegó un momento en el que me sorprendí demasiado... los estudiantes hicieron un proyecto impresionante en el que se comunicaron con gente de diferentes partes del mundo para saber lo que pensaban sobre México... fue su idea hacer eso... y el resultado final fue muy impresionante... los estudiantes juntaron todas esas perspectivas en un video donde todas esas personas aparecían. (Entrevistado 6).

Los maestros estuvieron nuevamente de acuerdo en que Ser Global ofrece a los estudiantes la oportunidad de interesarse e involucrarse en resolver problemas sociales.

Hay un proyecto en cual aún estamos trabajando... no lo hemos concluido debido a las medidas sanitarias de la contingencia... los estudiantes quieren ir a escuelas primarias de la ciudad en la que se ubica nuestra preparatoria para dar pláticas a los padres de familia acerca de los tipos de violencia y cómo prevenirlos. (Entrevistado 5).

Además de esto, todos estuvieron de acuerdo en que los estudiantes mejoraron sus habilidades en cuanto al idioma inglés, ya que se les pedía usarlo para la organización, planeación y desarrollo de sus proyectos.

A pesar de que los estudiantes aprenden usando el idioma inglés, han desarrollado proyectos relacionados a la cultura mexicana... en una ocasión organizaron un concurso de oratoria acerca de las leyendas sobre el Día de Muertos. (Entrevistado 5).

Los docentes también señalaron que Ser Global ayuda a que los alumnos vean los problemas que estudian desde perspectivas multidisciplinarias.

Cada vez que los estudiantes trabajan en sus proyectos, los maestros que imparten Historia, Arte, Tecnología u otras materias, intervienen en esos

proyectos ayudando a que los estudiantes vean a las problemáticas desde perspectivas multidisciplinarias. (Entrevistado 5).

## **Explicación de las subcategorías de acuerdo con la categoría 2: La relación entre Ser Global y la ciudadanía global**

Como se mencionó anteriormente, los docentes piensan que los estudiantes aprenden de perspectivas locales y globales a través del programa.

Durante el curso, los estudiantes aprenden que las pequeñas acciones pueden tener un impacto global. (Entrevistado 1).

Es importante remarcar que los maestros mencionaron que ésta es una de las maneras en que Ser Global se relaciona con el desarrollo de las competencias de la CG, ya que los alumnos adquieren un sentido de apreciación por la diversidad cultural.

Buscamos desarrollar ciertos valores y actitudes en los estudiantes, tales como ser conscientes de la diversidad cultural que hay en el mundo, y a sentir respeto y apreciación hacia la gente que piensa diferente a ellos debido a los diversos aspectos culturales. (Entrevistado 5).

Algunos remarcaron que creen en Ser Global como una oportunidad para que los estudiantes desarrollen las habilidades que necesitarán en el mundo real, al que se nombra "mundo globalizado".

En este curso... los estudiantes pueden trabajar usando el idioma inglés... necesitan aprender idiomas extranjeros porque en sus vidas profesionales probablemente necesitarán comunicarse y trabajar con personas de otras partes del mundo. (Entrevistado 2).

A pesar de que todos estuvieron de acuerdo en que Ser Global está relacionado con el desarrollo de la CG, también convinieron en que para ellos no hay una sola definición de este concepto, pues tenían perspectivas diversas de su significado.

Creo que sería importante determinar un sólo concepto [de la ciudadanía global] entre todos. (Entrevistado 2).

Por otra parte, otros mencionaron que tal vez no todos los maestros han relacionado anteriormente el significado de Ser Global con la CG.

No creo que todos los maestros hayan notado cómo Ser Global se relaciona con la CG. (Entrevistado 3).

Para algunos, la CG se limita a sólo uno de los módulos del programa.

La ciudadanía global es uno de los módulos de Ser Global... cuando los estudiantes están en ese módulo, aprenden sobre el impacto de la globalización en México. (Entrevistado 4).

### **Explicación de las subcategorías de acuerdo con la categoría 3: Los retos más grandes para que Ser Global siga contribuyendo a la formación de ciudadanos globales**

Diferentes maestros señalaron que uno de los retos más grandes para que Ser Global siga contribuyendo a la educación de ciudadanos globales es que los estudiantes temen, a menudo, a usar el idioma inglés.

Muchos estudiantes tienen miedo de aprender inglés. (Entrevistado 2).

Otro reto identificado es que tienen dificultades al realizar tareas de investigación.

Desde mi perspectiva... a los estudiantes les hacen falta habilidades de investigación... y esto se nota cuando comienzan a desarrollar sus propuestas de proyectos... y esto les resulta difícil. (Entrevistado 1).

Algunos maestros remarcaron que la infraestructura podría ser mejor.

Necesitamos espacios de aprendizaje que fomenten la creatividad... no necesitamos un área cerrada con escritorios oscuros y paredes blancas. (Entrevistado 1).

También enfatizaron que el acceso a internet es importante, pues de éste depende que el trabajo sea de provecho.

El acceso al internet es una de nuestras necesidades... necesitamos entender que nuestros estudiantes son parte de una generación que trabaja de la mano del internet... dentro de nuestra preparatoria el acceso es muy limitado. (Entrevistado 5).

En relación al uso de una guía del maestro, los participantes mencionaron que podría ser una buena idea tener una.

No creo que los maestros de Ser Global necesiten un libro de texto en nuestras clases... ya que el formato de las clases es uno sobre crear cosas nuevas... pero tal vez un manual con ideas y recursos para llevar a cabo los proyectos podría ser útil. (Entrevistado 4).

Los docentes también consideraron que es importante incrementar el número de estudiantes que entran al programa. Sin embargo, observan que puede resultar difícil por los costos y la logística que esto implicaría.

### **Recomendaciones del estudio**

De acuerdo con la investigación, los maestros de Ser Global estiman que este curso tiene una relación fuerte con el desarrollo de competencias para la CG.

No obstante, no hubo un consenso con respecto a la definición de este concepto, y es importante recalcar que sus aproximaciones tuvieron similitud con las del Marco de Competencias Globales de la OCDE (2018).

Todos los docentes que participaron reconocieron que, a través de la experiencia de Ser Global, los estudiantes identificaron los valores, las habilidades, las actitudes y el conocimiento relacionados a la exploración de problemas mundiales, a la apreciación de la diversidad cultural, a tomar acción por el bienestar colectivo y a interactuar de manera efectiva con gente de diferentes contextos culturales. Aun cuando es necesario desarrollar un instrumento de evaluación para determinar si es que los estudiantes están de acuerdo con las perspectivas de los docentes, se pueden hacer algunas recomendaciones en los siguientes cuatro

aspectos: 1) definir y socializar un concepto de CG; 2) evaluar; 3) expandir, y 4) mantener una mejora de calidad continua.

Atendiendo a los resultados de este estudio, a pesar de que Ser Global ha adoptado una definición para la CG, no todos los docentes están al tanto de que el Marco de Competencias Globales de la OECD (2018) es la guía para ésta. Los siguientes pasos serán, entonces, informar de este marco a todos los profesores y reflexionar junto con ellos para identificar cómo es que su trabajo en el programa ha estado contribuyendo al desarrollo de estas competencias para la CG en los estudiantes.

La evaluación es otro aspecto significativo pendiente. En el corto plazo, Ser Global necesita evaluarse para poder medir el desarrollo de las competencias para la CG en los estudiantes. Este paso será fundamental para demostrar el valor que dicho programa tiene para la UdeG. Muchas de las autoridades de la Universidad pueden desconocer qué tan pertinente podría ser que este tipo de proyectos exista en todas las preparatorias (sólo el 15% del total de ellas participan en Ser Global). Si tuvieran los análisis cualitativos y cuantitativos que mostraran cómo y cuánto pueden impactar en la meta institucional que vela por desarrollar ciudadanos globales para el año 2030, tal vez se les prestaría más atención a esta iniciativa y a otras del tipo.

Dado que esta investigación identificó tanto la necesidad de su expansión como los retos a los que se enfrenta, será importante que llame la atención de las autoridades máximas si es que Ser Global quiere ser fundado y apoyado para que se expanda y contribuya aun más en nombre de la misión de la UdeG.

Existe un potencial para mejorar el programa, tal como todos los participantes mencionaron en las entrevistas. En general, los docentes apuntaron que los proyectos de internacionalización como Ser Global ayudan y preparan a los estudiantes para la realidad de un mundo globalizado, y que están satisfechos e interesados en seguir aprendiendo para contribuir de una mejor manera a esta causa. Además de esto, es importante mencionar que a pesar de que la infraestructura y el acceso a internet podrían causar frustración en los participantes, hasta ahora, de acuerdo con los profesores, esto no ha detenido que se logre un aprendizaje significativo gracias a los proyectos académicos. Sin embargo, deberá



resolverse a la par que más proyectos de carácter más complejo se vayan implementando.

Otro aspecto importante a rescatar es el uso de una guía para los maestros. La mayoría señaló que la adición de un libro de texto sería completamente innecesaria para Ser Global, dada su connotación basada en la creación de cosas nuevas y nuevos proyectos que los mismos estudiantes eligen. No obstante, algunos mencionaron que probablemente una guía que brinde ideas de proyectos y recursos para aprender acerca de temas mundiales podría ser de utilidad. Será importante que las guías que se desarrollen sean compatibles con las características pedagógicas del programa.

## Conclusiones

Este capítulo describe un estudio realizado con base en las perspectivas de los docentes sobre la adquisición de competencias de la CG por parte de los estudiantes inscritos en el curso Ser Global de las preparatorias de la UdeG.

Éste es el primer estudio de investigación que se enfoca en el desarrollo de las competencias globales en las preparatorias de la UdeG, a pesar de que la educación para la CG es uno de los objetivos del *Plan de Desarrollo Institucional* de la Universidad. Este tema puede relacionarse a la literatura que explica la complejidad al momento de evaluar el impacto de proyectos de este tipo en cuanto al desarrollo de las competencias globales de los estudiantes.

Los profesores parte del estudio no tenían una definición estándar de la CG, pero todos mencionaron que Ser Global podía ayudar a los alumnos a adquirir o a fortalecer ciertas competencias globales. Entre otros aspectos, señalaron que la experiencia de Ser Global ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender acerca del impacto de la globalización en sus vidas, interesarse en las problemáticas locales y mundiales, apreciar la diversidad cultural y desarrollar ciertas habilidades que podrían permitirles trabajar en contextos multiculturales. Estas competencias se mencionan en algunas investigaciones que definen la CG.

A pesar de que algunos retos permanecen para que Ser Global alcance la meta institucional de la educación basada en la CG, tales como la falta de habilidades de investigación por parte de los estudiantes, la

necesidad de mejora a la infraestructura física de la escuela donde se imparte y el alcance limitado del proyecto piloto, el estudio mostró su potencial para desarrollar competencias globales.

Como reflexión final, este capítulo afirma que la innovación curricular de Ser Global puede considerarse como un ejemplo de una buena práctica para la IdC, pues se basa en la integración simultánea de enfoques alternativos para la enseñanza y el aprendizaje, comprobados como funcionales al momento de estimular el aprendizaje del estudiante en otros contextos. Éstos incluyen el trabajo en equipo interdisciplinario entre los docentes; las oportunidades para enfocarse en las áreas de interés del alumnado, las cuales incluyen perspectivas locales y mundiales; las tareas que invitan a la creatividad de los estudiantes para encontrar sus fortalezas e intereses al momento de trabajar contenido académico a través de multimedia, y el uso apropiado del idioma inglés como una herramienta para aprender.

## Apéndices

### Apéndice 1. Preguntas de la encuesta

1. ¿Qué pueden aprender los estudiantes en Ser Global?
2. ¿Qué habilidades pueden adquirir los estudiantes?
3. ¿Qué valores pueden poner en práctica los estudiantes dentro de los cursos de Ser Global?
4. ¿Qué actitudes pueden desarrollar los estudiantes gracias a su participación en Ser Global?
5. ¿Ser Global fomenta el desarrollo de los atributos de la ciudadanía global?
6. ¿Cuáles son los atributos de la ciudadanía global?

### Apéndice 2. Preguntas de la entrevista

1. ¿Qué es el programa Ser Global?
2. ¿Qué pueden aprender los estudiantes de este curso?
3. ¿Puede describir algunos de los proyectos de los estudiantes?
4. ¿Por qué se relaciona la ciudadanía global con Ser Global?
5. ¿Cuáles pueden ser los retos a los que Ser Global se enfrente para seguir contribuyendo a la educación de “ciudadanos globales”?

## Referencias

- Andrzejewski, J. y Alessio, J. (1999). Education for global citizenship and social responsibility. *Progressive Perspectives: 1998-99 Monograph Series*, 1[2]. Universidad de Vermont. <http://www.uvm.edu/~dewey/monographs/mono.html>
- Carey, K. (2015). *The End of college: Creating the Future of learning and the University of Everywhere*. Riverhead Books.
- Cogan, J. y Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education*. Kogan Page.
- Deardorff, D. y Arasatnam-Smith, L. (2017). *Intercultural Competence in Higher Education. International Approaches, Assessment and Application*. Routledge.
- de Wit, H. y Leask, B. (2017). Re-imagining the Curriculum for the 21st century. En: F.X. Grau, C. Escrigas, J. Goddard, B. Hall, E. Hazelkorn y R. Tandon (Eds.), *Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*, pp. 222-235. Global University Network for Innovation (guni).
- Díaz, W., Lee, D. y Marsh, D. (2018). Innovations and challenges: Conceptualizing CLIL practice. *Theory Into Practice*, 57, 177-184.
- Díaz, W., Marsh, D. y Lee, D. (2017). The Language Teacher's perspective. En: P. Mehisto y T. Ting (Eds.), *CLIL Essentials for Secondary School Teachers*, pp. 41-86. Cambridge University Press.
- Díaz, W. (2020). Systemizing Professional development for teaching through english in higher education. En: M. Sánchez-Pérez (Ed.), *Teacher Training for English Medium Instruction in Higher Education*, pp. 106-119. IGI Global. doi 10.4018/978-1-7998-2318-6
- Falk, R. (1994). The making of global citizenship. En: B. van Steenbergen (Ed.), *The condition of citizenship*, pp. 39-50. SAGE.
- Gacel-Ávila, J. (2017). La internacionalización de la educación superior. En: *Estrategias de la educación superior: implementación, evaluación y rankings*, pp. 7-40. UNESCO-IESALC.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Leask, B. y de Wit, H. (2016). Reimagining the HE curriculum for the 21st Century. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20161122185905336>
- Marsh, D., Díaz, W. y Escárzaga, M. (2019). Enhancing language awareness and competence-building through a fusion of phenomenon-based learning and content and language integration. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 55-65.
- Marsh, D. y Díaz, W. (2020). A key development indicator matrix for systemizing CLIL in Higher education environments. En: *Developing and Evaluating Quality Bilingual Practices in Higher Education*, pp. 1-14. Multilingual Matters.
- Morais, D. y Ogden, A. (2011). Initial Development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466. doi:10.1177/1028315310375308
- OCDE. (2018). *PISA 2018 Global Competence*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>
- OCDE/Asia Society. (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264289024-en>
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. Universidad de Guadalajara. [http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030\\_v4.pdf](http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf)
- Parekh, B. (2003). Cosmopolitanism and global citizenship. *Review of International Studies*, 29, 3-17.
- Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies*. Routledge.
- UNESCO. (2018). *Global citizenship education and the rise of nationalist perspectives: reflections and possible ways forward*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265414?locale=fr>



## 27. Mejores prácticas para la internacionalización del currículo\*

### REFLEXIONES Y OBSERVACIONES FINALES

---

Betty Leask

Hans de Wit

Magdalena L. Bustos-Aguirre

A. Marcela Torres-Hernández

Desde hace más de 25 años, la internacionalización del currículo (IdC) ha sido reconocida como un componente esencial de la educación superior. Durante este tiempo, tanto el concepto como la práctica han evolucionado en respuesta a los cambios del contexto en el cual las universidades trabajan y se han retroalimentado con la investigación y la práctica académicas. Algunos cambios incluyen un creciente reconocimiento de la necesidad de que los conocimientos base del currículo se diversifiquen y que las prácticas y pedagogías sean más incluyentes y equitativas. El enfoque en la IdC se ha trasladado a los resultados del aprendizaje para todos los estudiantes y a la internacionalización e interculturalización de sus diferentes dimensiones. Hasta cierto punto, las prácticas han dependido de qué tanto han querido profundizar en su implementación las instituciones, el profesorado, el personal y los estudiantes. Sin embargo, mucho de lo que se ha comentado sobre la IdC viene del Norte Global y ha sido escrito en inglés.

Como editores, uno de nuestros objetivos es que este libro contribuya a que las prácticas de IdC sean más visibles tanto en el Sur Global como en el Norte Global. Por lo tanto, además de buenas prácticas de internacionalización en Europa y países angloparlantes como Canadá y Australia, se presentan ejemplos de Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú, así como de Israel y de Hong Kong. Una contribución única de

\* Texto original en inglés traducido al español.

este libro es el hecho de que la mayoría de los capítulos fueron escritos originalmente en español o portugués, y sólo algunos en inglés y traducidos para su incorporación.

En cualquier campo, el concepto de *mejores prácticas* puede llegar a ser elusivo, porque sólo se puede saber si algo constituye una mejor práctica en la medida en que se contrasta con el propósito o resultado deseado y tiene sentido en el contexto en que ocurre. Por lo tanto, en la medida en que el contexto cambia a lo largo del tiempo, los gestores, los profesionales individuales y la comunidad académica tenemos que reconsiderar qué es lo que cuenta como mejores prácticas. En este libro se observan ejemplos propuestos por personas en una gran variedad de roles dentro de instituciones de educación superior (IES) en diferentes partes del mundo que se esfuerzan por alcanzar las mejores prácticas dentro de su propio contexto. Cada capítulo contribuye a nuestro entendimiento sobre los factores contextuales que influyen para que sucedan mejores prácticas en IdC. En conjunto, los capítulos en este libro muestran diferentes técnicas para la internacionalización del currículo formal e informal, e ilustran las prácticas de reflexión académica de manera óptima.

El libro fue escrito durante una pandemia global que ha sacudido las bases de la internacionalización de la educación superior. La COVID-19, y con ella las restricciones y la suspensión de la enseñanza presencial en muchas universidades del mundo, ha enfatizado la interconectividad en la educación superior, pero también ha mostrado la frágil naturaleza de las estrategias de internacionalización que se basan de forma exclusiva, o casi exclusiva, en la movilidad. Dichas estrategias posicionan a la internacionalización como una actividad para un grupo élite de estudiantes, como un accesorio dispensable y no como un componente integral de la misión de la universidad. Notablemente, en las universidades en las que se ha progresado en la implementación de abordajes para la internacionalización enfocados en el currículo y en el aprendizaje de todos, la mayoría o muchos de los estudiantes, el valor de la educación internacional no se ha puesto en duda. Es posible que el paradigma emergente de la IdC que describe Leask en el capítulo introductorio se reconfigure aún más como resultado de la pandemia de COVID-19, y con ello se generen oportunidades relevantes para que el currículo y los procesos de



enseñanza-aprendizaje en diversos contextos nacionales, institucionales y disciplinarios se interculturalicen e internacionalicen.

Los capítulos en este libro proporcionan muchos ejemplos prácticos sobre cómo las IES y sus profesores están tratando de preparar a los egresados para vivir y trabajar en un contexto local específico, y en un mundo dinámico e interconectado. De manera interesante, mientras que las buenas prácticas y los ejemplos del Norte Global se enfocan principalmente en las acciones a nivel institucional o de una escuela o programa educativo completo, las buenas prácticas del Sur Global presentan principalmente casos de colaboración internacional para la IdC, así como ejemplos sobre lo que ocurre en el aula y en el currículo informal. Esta distinción, además de sugerir nuevas oportunidades para la investigación sobre la IdC, manifiesta la importancia de que los tomadores de decisiones en las universidades busquen de forma consciente y consistente el involucramiento de un mayor número de actores institucionales para la internacionalización integral en los niveles macro, meso y micro.

En su capítulo introductorio, Leask señala que el paradigma emergente de IdC tiene seis características clave. En primer lugar, de manera práctica y conceptual, este paradigma emergente está basado en un entendimiento del *currículo como un sistema*, un sistema en el cual muchas partes trabajan en conjunto para restringir o ampliar el aprendizaje de los estudiantes, y con ello, las contribuciones que pueden hacer a sus comunidades locales y al mundo. En segundo lugar, un currículo internacional/intercultural se percibe como de *vital importancia para todos los estudiantes*, para su futura vida como ciudadanos y profesionales, locales y globales, y por extensión, como un medio para contribuir a un mundo globalizado con desarrollo sustentable y bienestar común. En tercer lugar, la *descolonización del currículo* y la *justicia cognitiva* han sido a la vez un estímulo y un enfoque para la IdC en algunas disciplinas. En cuarto lugar, la *interculturalización* del currículo, como resultado de un enfoque creciente por implementar estrategias de internacionalización en casa (IeC) para todos los estudiantes, está tomando mayor relevancia en este nuevo paradigma. En quinto lugar, se reconoce cada vez más que el *aprendizaje activo* es el corazón de un currículo internacionalizado, tanto en casa como en el extranjero. En sexto lugar, en este

paradigma emergente la IdC se entiende como un *proceso continuo, planeado e intencional* de revisión y mejora de la calidad.

Al mismo tiempo, Leask enfatiza que la mejor práctica en la IdC mostrará las siguientes características:

1. Tendrá definido un objetivo o resultado deseado con sentido para el contexto en el que ocurre.
2. Será adecuado para los objetivos propuestos en ese contexto.
3. Se abordará como un proceso cíclico y continuo de revisión y renovación curricular.
4. Estará sustentada en investigaciones y metodologías internacionales e interdisciplinarias relevantes, así como por información e investigaciones recolectadas de manera local.

Leask destaca que una mejor práctica para un determinado momento y lugar puede no serlo para otro. Esto nos habla de la importancia de que los líderes, el personal y el profesorado sean flexibles y respondan a los cambios en los intereses y expectativas de los estudiantes y la comunidad local en relación a la internacionalización.

La autora describe tres principios de mejores prácticas para la IdC que proporcionan flexibilidad y asesoría, sin llegar a ser prescriptivos: 1) ser incluyentes, holísticas y orientadas en valores; 2) tener un propósito, estar planeadas y ser continuas, y 3) ser sistemáticas, sistémicas y relevantes al contexto. De manera colectiva, los autores de los capítulos en este libro ofrecen ejemplos de estos principios en la práctica. Sus contribuciones resultarán útiles para quienes buscan reimaginar la IdC en respuesta a los cambios en sus contextos. Algunos podrán, por ejemplo, adaptar una o más de las muchas posibilidades prometedoras que se pueden encontrar en este libro a su propio contexto y crear algo nuevo. En última instancia, la búsqueda de las mejores prácticas será un proceso continuo para líderes institucionales, profesorado y personal en todos los niveles, a medida que el contexto evoluciona y cambia.

Dado que este libro fue escrito durante la pandemia por COVID-19, no sorprende que se presenten metodologías para la IdC impulsadas por una creciente interconectividad e interdependencia global, y enfocadas en el intercambio virtual y el aprendizaje colaborativo internacional en

línea. Parece que la pandemia ha sido un catalizador para que los profesores y las instituciones experimenten con nuevas metodologías para la IdC más allá de la movilidad física.

También podemos ver metodologías que reconocen la necesidad de preparar estudiantes para que contribuyan a solucionar problemas globales. Desde hace mucho, los investigadores en las IES están preocupados por desafíos globales tales como el desarrollo sustentable, el racismo, el cambio climático y la pobreza. Sin embargo, es posible que la pandemia haya causado que las instituciones sean más conscientes de la importancia de su papel para servir tanto a la comunidad global, como a su comunidad local, a través de su *tercera misión*. La internacionalización para la sociedad (Jones *et al.*, 2021) ha incrementado la relevancia del currículo, como se pone en evidencia en muchos capítulos.

También es importante señalar que, a lo largo de los distintos textos de este libro, podemos ver un enfoque emergente en metodologías que son consistentes con el cosmopolitismo, pero no entendido como un estilo de vida transnacional de los que viven en privilegio, sino como una orientación ética hacia la globalización impulsada por el reconocimiento de una interconectividad e interdependencia global en incremento y la necesidad de soluciones globales para problemas globales (Appiah, 2006). El aprendizaje cosmopolita no se preocupa por impartir conocimiento y desarrollar actitudes y habilidades para comprender otras culturas, sino por ayudar a los estudiantes a comprender los medios por los cuales los procesos globales generan desigualdad, la forma en la que ellos mismos pueden estar contribuyendo de manera involuntaria a que esta desigualdad exista y cómo pueden desafiar las formas de pensar dominantes sobre la conectividad global para crear un mundo más igualitario (Rizvi, 2009).

Tenemos la esperanza de que este libro estimule un mayor debate sobre las mejores prácticas para internacionalizar el currículo y contribuya a su reorientación con metodologías enfocadas tanto en el bien común como en el personal. No existe un modelo o criterio universal; es la abundancia de casos en este libro que ilustra lo que Leask (2021) declara en su capítulo de introducción: “En última instancia, la búsqueda de mejores prácticas en la IdC es un proceso continuo para las instituciones en todo el mundo a medida que el contexto cambia y evoluciona a lo largo del tiempo” (p.51).

## Referencias

- Appiah, K. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. W.W. Norton.
- Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U. y de Wit, H. (2021). University social responsibility and the internationalisation of higher education for society. *Journal of Studies in International Education*, Special Issue. <https://doi.org/10.1177/10283153211031679>.
- Leask, B., Torres-Hernández, A.M., Bustos-Aguirre, M.L. y de Wit, H. (2021). *Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.
- Rizvi, F. (2009). Towards cosmopolitan learning. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 253-268.

# Anexos



## Sobre los autores

**Francisco Alba-Muñoz.** Maestro en Docencia por la Universidad De La Salle Bajío, Campus Campestre. Licenciado en Administración de Empresas por la Universidad de Guadalajara. Jefe de la Unidad de Lenguas y Formación Integral. Profesor adscrito al Departamento de Humanidades, Lenguas y Culturas Extranjeras del Centro Universitario de los Lagos, Universidad de Guadalajara. Ha efectuado estancias en el extranjero, como el Intensive English Camp en la Universidad de Texas en San Antonio y el Programa Transdisciplinario de Emprendimiento en la Universidad Estatal de Arizona.

**Muhammad Adil Arshad.** Estudiante de doctorado con especialización en Aprendizaje de Adultos en la Escuela de Educación Werklund de la Universidad de Calgary. Ha enseñado en el Departamento de Educación del Forman Christian College, donde participó en varios comités y puestos de liderazgo. Maestro en Educación Superior Internacional por el Boston College y en Educación Científica por la Universidad de Boston. Mientras estaba en Boston College, trabajó como consultor de diseño instruccional de posgrado en el Center for Teaching Excellence. Su investigación generalmente explora la enseñanza y el aprendizaje en contextos postsecundarios, la internacionalización del currículo, el desarrollo educativo y las experiencias de los asistentes de enseñanza internacionales.

**Viviana Ávila Gómez.** Licenciada en Estudios Internacionales. Maestra en Ciencias Sociales con especialidad en Relaciones Internacionales y Estudios del Pacífico. Becaria CONACYT y del Gobierno de la República de Corea con una estancia de investigación en la Universidad Nacional de Seúl. Doctoranda en Gestión de la Educación Superior. Coordinadora

de la maestría en Relaciones Internacionales de Gobiernos y Actores Locales y profesora de tiempo completo del Departamento de Estudios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad de Guadalajara. Coordinadora del *e-School Program* en la Universidad de Guadalajara (2015-2019). Ha publicado en varias revistas y libros sobre relaciones internacionales de actores locales con enfoque en instituciones de educación superior, internacionalización y estudios regionales sobre Corea. Miembro de la Asociación Mexicana de Estudios Internacionales, miembro fundador de la Red de Expertos en Paradiplomacia e Internacionalización Territorial (REPIT) y parte del cuerpo académico Relaciones Internacionales y Nuevas Diplomacias.

**Michelle Barker.** Doctora y magíster en Trabajo Social (Hons). Profesora emérita de la Universidad de Griffith. A principios de la década de 1980, practicante de trabajo social intercultural en el reasentamiento de refugiados en Australia y los campos de asilo del ACNUR en las Filipinas. Dirigió los programas de apoyo de AusAID de Queensland para estudiantes internacionales de países en desarrollo. Ha publicado extensamente sobre adaptación intercultural, internacionalización del currículo y acoso laboral. Codesarrolladora de EXCELL, un programa basado en evidencia para el desarrollo de competencias socioculturales que se ha aplicado en múltiples países y disciplinas. Reconocida con el Premio Australiano para Maestros 2005 y en 2003 por la integración de EXCELL en la Universidad de Griffith.

**Pablo Beneitone.** Profesor en la Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Titulado en Relaciones Internacionales, máster en Cooperación Internacional y doctor en Ciencias Sociales. Durante la mayor parte de su carrera profesional y académica ha sido coordinador general de programas y proyectos internacionales sobre movilidad académica, convergencia regional y cooperación universitaria internacional (Erasmus+, ALFA, TEMPUS, Erasmus Mundus, entre otros) en diferentes países y regiones. Es autor de diversas publicaciones científicas relacionadas con los temas actuales de educación superior, así como director de investigación de movilidad académica, sistemas de crédito, competencias globales, resultados de aprendizaje y el impacto de éstos en el proceso de la internacionalización del currículo.



**Melisa Bergese.** Docente investigadora de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina, en la Facultad de Ciencias Económicas. Especialista en Costos y Gestión por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Maestranda en Calidad por la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Santa Fe.

**Joris Boonen.** Doctor en Ciencias Políticas por la KU Leuven. Profesor titular e investigador en la Zuyd University of Applied Sciences y presidente del comité curricular de Idiomas y Comunicación Orientales. Profesor afiliado e investigador en el Brussels Institute for Applied Linguistics en la Free University of Brussels. Estudia el desarrollo de las posturas sociales y preferencias políticas entre los ciudadanos jóvenes, con enfoque en la investigación longitudinal a gran escala. Su trabajo se orienta principalmente en los efectos de diferentes intervenciones educativas, en casa y el extranjero, y en el desarrollo de las competencias globales de los estudiantes a lo largo del tiempo.

**Sarah J. Brown.** Egresada de la University of Wales. Magíster en Educación en TEFL por la University of Bristol. Por muchos años ha enseñado inglés y acompañado a profesores como capacitadora y coordinadora académica. Ha trabajado en el desarrollo de materiales como escritora y revisora independiente. Su experiencia de capacitación incluye tanto cursos presenciales como en línea y talleres en áreas tales como enseñanza en línea, educación bilingüe, EMI, habilidades de liderazgo e ICALT. Coordinadora académica en jefe del Departamento de Idiomas del ITESO donde, además de trabajar con profesores del idioma inglés, coordina el programa de capacitación EMI para el profesorado de otros departamentos.

**Magdalena L. Bustos-Aguirre.** Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Profesora investigadora del Departamento de Turismo, Recreación y Servicio en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Desde 2018 coordina la maestría de doble titulación con el Boston College en Educación Superior Internacional. Vicepresidenta del consejo directivo (2020-2021) de la AMPEI y miembro activo desde 1997. Integrante del consejo editorial de la *Revista Educación Global*,

única publicación académica en América Latina dedicada a la internacionalización educativa en la región. Fue coordinadora de programas internacionales de 2005 a 2013 y asesora externa del Banco Mundial en 2016.

**Carla Camargo Cassol da Silva.** Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur en Brasil. Cursó el programa de pasantías doctorales en la Curtin University. Es maestra en Negocios y Gestión por la Universidad de Vale do Rio dos Sinos y la Universidad de Poitiers. MBA en Negocios Internacionales por la Universidad de Vale do Rio dos Sinos. Tiene estudios de especialización en Enseñanza y Aprendizaje por la Universidad Federal de Río Grande del Sur. B. A. en Artes del Lenguaje-Inglés por la Universidad Luterana de Brasil. Actualmente es jefa de la Oficina Internacional en la Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur.

**Sandra del Carmen Canale.** Profesora investigadora de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina, en la Facultad de Ciencias Económicas. Doctoranda en Contabilidad por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Magíster en Administración de Empresas con mención en Gestión y Costos por la Universidad Nacional del Litoral.

**Catalina Cerquera-Arbeláez.** Magíster en Educación y profesional en Comunicación y Relaciones Corporativas de la Universidad de Medellín. Responsable de Internacionalización del Currículo y Cooperación Internacional en el Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria. Experiencia en gestión y planeación de la internacionalización de la educación superior, específicamente de las estrategias de internacionalización en casa, cooperación e internacionalización del currículo. Se ha desempeñado como docente en programas profesionales en Comunicación y Áreas Audiovisuales. Cuenta con una formación complementaria en Gestión de Proyectos (BID), Ambientes Virtuales de Aprendizaje (IUDigital), Pedagogías para Entornos Virtuales (BID), Gestión de la Internacionalización de la Educación Superior programa PEGIES (RIESAL), entre otros.

**Alison J. Clinton.** Originaria de Escocia. Magíster en Letras en Estudios Culturales por la Strathclyde University y licenciada en Ciencias (Hons) por la Glasgow University. Además de inglés como lengua extranjera, enseñó escritura académica y estudios avanzados de comunicación en inglés por muchos años en el ITESO, en Guadalajara. Se encuentra involucrada en la capacitación EMI para profesores. Subió de rango hasta liderar el Centro de Idiomas por seis años, de 2009 a 2014. Fue ascendida a directora de la recién creada Oficina de Internacionalización en el ITESO. Sus intereses académicos incluyen la comunicación intercultural y el fomento de la internacionalización en casa con estrategias como EMI y COIL entre facultades.

**Miguel Cordova.** Profesor asociado y líder de internacionalización del Departamento y la Facultad de Gestión en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctor en Gestión Estratégica y Sostenibilidad por el Consorcio de Universidades, con estudios de doctorado en la Copenhagen Business School y MBA por la Centrum Católica. Su investigación es acerca del poder e influencia en las organizaciones, gestión de cadenas de suministro sostenibles, negocios internacionales y emprendimiento. Ha sido profesor visitante en la INSEEC de París, la UDD en Santiago, la ESADE en Barcelona y la UDEM en Monterrey. Es director de Perú para el Academy of International Business (AIB) en el capítulo de América Latina y el Caribe, y vicepresidente de Recursos en el Teaching & Education SIG del AIB Global.

**Diana Costilla-López.** Ingeniera mecánica electricista por la Universidad de Guadalajara. Maestra en Educación por la Secretaría de Educación Jalisco. Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Coordinadora de la carrera de Ingeniería en Mecatrónica e Ingeniería Mecánica Eléctrica. Profesora adscrita al Departamento de Ciencias Exactas y Tecnología del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara. Ha realizado estancias internacionales en Montevideo (Uruguay) y Bristol (Estados Unidos). Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales con artículos sobre estudios de seguimiento a egresados y aprendizaje móvil, entre otros temas, y ha completado cursos de

formación en prestigiosas instituciones como la Harvard University, la Arizona State University y el Babson College.

**Amanda Daly.** Profesora *senior* de Gestión y directora de programas de licenciatura en Negocios en la Escuela de Negocios de la Universidad de Griffith. Es miembro principal de la Advance HE (Academia de Educación Superior) y de la Asociación de Educación Internacional de Australia (IEAA, por sus siglas en inglés). Su investigación se centra en la educación internacional y la movilidad de los estudiantes, la interculturalización del currículo y el compromiso, la retención y el éxito de los estudiantes. Es miembro del Comité de Investigación de la IEAA.

**Armida de la Garza.** *Senior lecturer* por la Universidad Nacional de Irlanda, en Cork, en donde forma parte también del equipo de internacionalización. De 2016 a 2019 fue directora de Estrategia de Internacionalización para el Colegio de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales de esa universidad. Su línea de investigación es la sinergia entre la internacionalización del currículo y la interdisciplinariedad, área en la que ha publicado activamente, incluyendo su reciente artículo en el *Journal of Studies in International Education* (SAGE). Con Cliona Maher, investiga el uso de pedagogías COIL para fomentar la empleabilidad de los egresados de educación superior.

**Hans de Wit.** Distinguido miembro del Center for International Higher Education (CIHE) del Boston College y profesor emérito de la práctica de Educación Superior Internacional en el Departamento de Liderazgo Educativo y Educación Superior de la Lynch School of Education and Human Development del Boston College. De 2015 a 2020 fue director de tiempo completo del CIHE. Es desde 2019 un alto miembro de la International Association of Universities (IAU) con sede en París. Es editor fundador del *Journal of Studies in International Education* (SAGE) y editor consultor de la revista *Policy Reviews in Higher Education* (SRHE). Es miembro fundador y antiguo presidente de la European Association for International Education (EAIE). Ha coescrito muchos libros y artículos sobre educación superior internacional y está activamente involucrado en la evaluación y consultoría de la educación internacional para organizaciones como la

Comisión Europea, UNESCO, el Banco Mundial, IMHE/OECD, IAU y el Parlamento Europeo.

**Wendy Díaz Pérez.** Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora del Departamento de Políticas Públicas en la Universidad de Guadalajara. Ha sido responsable del lanzamiento de la política lingüística y el desarrollo de capacidades para la internacionalización en dicha Universidad. Responsable de diversos programas educativos en la Red Universitaria desde 2001. Ha sido evaluadora de organismos acreditadores y representante institucional en distintos foros educativos. Participa en proyectos de innovación, desarrollo de competencias globales y creatividad y pensamiento crítico de la OCDE y en The Clinic for Innovation and Internationalization en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Miembro SNI-C y perfil PRODEP. Docente en el doctorado en Gestión de la Educación Superior, en la maestría en Cooperación Internacional y en la maestría en Educación Superior Internacional.

**Hakan Ergin.** Doctor en Internacionalización de la Educación Superior por la Universidad del Bósforo, Turquía. Como estudiante internacional de posgrado, estudió en la Universidad Estatal de Nueva York en Binghamton, Estados Unidos, y en la Universidad de Wurzburg, Alemania. Recientemente trabajó como académico de posdoctorado en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College. Entre sus intereses académicos se encuentran la internacionalización de la educación superior, el acceso a la educación superior para los refugiados, la digitalización de la educación superior, el éxodo intelectual, la calidad en la educación superior y el derecho a la educación. En la actualidad trabaja como profesor en la Universidad de Estambul, Turquía.

**Ana María Flores-Muñiz.** Licenciada en Contaduría Pública por la Universidad de Guadalajara y maestra en Docencia por la Universidad De La Salle Bajío. Responsable de Control Patrimonial y profesora adscrita al Departamento de Ciencias Sociales y del Desarrollo Económico del Centro Universitario de los Lagos, Universidad de Guadalajara. Ha participado en talleres y cursos internacionales como el Symposium for Entrepreneurship Educators del Babson College, Educación 4.0, Formación Dual

y Perfiles Globales por ANUIES y Professional Development in Intercultural Competence in Higher Education Institutions PROFIC.

**Carolina Franco-Arroyave.** Magíster en Negocios Internacionales y Negociadora Internacional por la Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Directora de Internacionalización e investigadora del grupo Estudios Internacionales del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. Ocho años de experiencia en educación superior en procesos de docencia, investigación y gestión de la internacionalización. Ha desarrollado investigaciones en internacionalización de servicios, internacionalización de la educación superior y la industria del lenguaje en Colombia. Con seis años en el direccionamiento de la internacionalización en instituciones de educación superior, cuenta con experiencia en procesos de internacionalización del currículo, planeación estratégica de la internacionalización y gestión de proyectos de cooperación internacional.

**Ana Milena Garzón Mejía.** Magíster en Sistemas Integrados de Gestión por la Universidad Internacional de La Rioja, España, y profesional en Relaciones Internacionales por la Universidad del Rosario, Colombia. Ha trabajado durante seis años en el sector educativo, especialmente en el área de internacionalización de la educación superior. Durante este tiempo ha implementado estrategias para la inserción de internacionalización en instituciones de educación superior, participado en la creación de procesos y procedimientos del área, así como liderado eventos proyectos de carácter internacional. Actualmente es coordinadora de Cooperación Internacional en la Fundación Universitaria del Área Andina.

**Lucas Gonçalves Abad.** Estudiante de doctorado en Educación en el programa PPGEduc/PUCRS. Máster en Educación por el PUCRS. Profesor de Derecho, Teorías de la Educación, Políticas Educativas, Didáctica y Metodología Científica. Pedagogo y tecnólogo en Gestión de Servicios Jurídicos y Notariales. Especialización en Neuropsicopedagogía; Pedagogía Empresarial y Educación Corporativa; Prácticas Innovadoras en Educación, y Derecho Procesal Civil. Graduado en Filosofía (UFPEL) y Letras-Lengua Portuguesa. Profesor investigador visitante en la Universidad de Barcelona.

**Jeanine Gregersen-Hermans.** Doctora en Internacionalización de la Educación Superior y Desarrollo de Competencias Interculturales. Médico-investigador asociada a la Zuyd University of Applied Sciences y miembro afiliado al Centro de Internacionalización de la Educación Superior de la Universitat Cattolica del Sacro Cuore. Su investigación actual se enfoca en las intersecciones entre la internacionalización del currículo y la educación para el desarrollo sustentable. Antigua vicerrectora internacional en Reino Unido. Miembro del consejo de administración de la Thomas More University of Applied Sciences en los Países Bajos. Autora y editora, junto con Karen M. Lauridsen, de *Internationalising Programmes in Higher Education. An Educational Development Perspective*.

**Ernesto Guzmán Aguilar.** Maestro en Administración de Negocios. Profesor investigador de la Universidad de Guadalajara adscrito al Departamento de Productividad y Desarrollo Tecnológico del Centro Universitario del Norte.

**Courtney Hartzell.** Candidata doctoral en el Ghent University's Centre for Higher Education Governance Ghent (CHEGG). Tiene una maestría en Educación Superior Internacional en el Center for International Higher Education del Boston College. Sus intereses de investigación incluyen cooperación transnacional, internacionalización, enseñanza y aprendizaje. Actualmente coordina eventos de educación superior para *stakeholders* en Europa y gestiona los esfuerzos de comunicación para la Asociación de Cooperación Académica (ACA) en Bruselas.

**Doris Hernández Dukova.** Doctora en Educación con énfasis en Liderazgo Organizacional por la Nova Southeastern University, Estados Unidos. Magíster en Educación por la Universidad De La Salle, Colombia. Tiene formación complementaria en España en Normalización, Estándares y Calidad Universitaria. Ha participado en el diseño curricular por competencias para el contexto de la Educación Superior (Argentina), Liderazgo y Gestión Directiva (Chile) y Liderazgo Transformacional (Panamá). Par evaluador del Ministerio de Educación Nacional para la verificación de las condiciones de calidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (SACES). Actualmente es directora de Relaciones

Internacionales e Internacionalización de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC), Colombia.

**Auria Lucía Jiménez-Gutiérrez.** Licenciada en Informática por la Universidad de Guadalajara. Maestra en Dirección Estratégica en Tecnologías de la Información por la Universidad Internacional Iberoamericana. Candidata a grado de doctor en Sistemas Computacionales por la Universidad DaVinci. Responsable de laboratorio de docencia. Autora de artículos. Profesora adscrita al Departamento de Ciencias Exactas y Tecnología del Centro Universitario de los Lagos, Universidad de Guadalajara. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales con artículos sobre estudios de seguimiento a egresados y aprendizaje móvil, entre otros temas. Ha completado cursos de formación ofertados por prestigiosas universidades como Harvard University y Arizona State University. Ha realizado estancias nacionales virtuales en la Universidad Veracruzana y en el INFOTEC Aguascalientes.

**Colleen Kawalilak.** Profesora y decana asociada internacional de la Werklund School of Education en la Universidad de Calgary, donde ejerce un liderazgo relacionado con la internacionalización y el avance de las capacidades interculturales. Doctora y maestra en Educación Superior Comunitaria para Adultos. A partir de su amplia experiencia en el desarrollo de programas para estudiantes adultos en una variedad de contextos de aprendizaje y trabajo, tradicionales y no tradicionales y culturalmente diversos, ha sido invitada a compartir su experiencia en conferencias y eventos internacionales en Australia, Brasil, Vietnam, India, Tailandia, Grecia y Singapur.

**Karen M. Lauridsen.** Candidata a magíster en Inglés y Alemán. Profesora asociada emérita en la Aarhus University, Dinamarca, y afiliada a la facultad en el Center for Higher Education Internationalisation (CHEI) en la Università Cattolica del Sacro Cuore. Fue coordinadora de IntlUni, una red europea que trata las oportunidades y desafíos de los espacios de aprendizaje multilingües y multiculturales (2012-2015), y fue miembro de la gestión de EQUiIP, Educational Quality at Universities for inclusive international Programmes (2015-2019). Junto con Jeanine Gregersen-Hermans, es



coautora y coeditora de *Internationalising Programmes in Higher Education. An Educational Development Perspective*.

**Fernanda Leal.** Doctora en Administración por la Universidad Estatal de Santa Catarina, Brasil. Asistente ejecutiva en dicha universidad y docente provisional en la Universidad Federal de Sergipe. Profesora invitada en el Centro para la Educación Superior Internacional del Boston College. Integrante del grupo de investigación *Multiple Views of the University* (Diferentes Puntos de Vista Sobre la Universidad) y líder del grupo temático *University, Society and State in Contemporaneity* (Universidad, Sociedad y Estado en Contemporaneidad) en el área de administración de la Asociación Nacional de Estudios e Investigación. Tiene varias publicaciones sobre la internacionalización de la educación superior y la gestión universitaria.

**Betty Leask.** Profesora emérita de la Escuela de Educación de la Universidad La Trobe, en Australia. Es reconocida internacionalmente como investigadora y líder de pensamiento sobre la internacionalización del currículo, la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Es editora en jefe de la revista de *Studies in International Education*. Investigadora *senior* de Docencia en Australia e investigadora en el Center for International Higher Education (CIHE) del Boston College en Estados Unidos y del Center for Higher Education Internationalization de la Università Cattolica del Sacro Cuore en Italia. La investigación de Betty se basa en la práctica. Tiene una amplia experiencia trabajando en roles académicos, profesionales y de liderazgo en universidades, más recientemente como vicerrectora adjunta en Enseñanza y Aprendizaje, así como vicerrectora adjunta académica en la Universidad de La Trobe. Sus intereses de investigación y consultoría incluyen la internacionalización del currículo, la enseñanza y el aprendizaje, la internacionalización de la educación superior para la sociedad y la experiencia del estudiante.

**Sandra Eva Lomelí-Rodríguez.** Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara en el Departamento de Contaduría y Finanzas del Centro Universitario de la Ciénega. Doctoranda en Ciencias Contables y Financieras por la Universidad de Camagüey, Cuba. Tiene el DEA para el

doctorado en Sistemas de Información Financiera en la Universidad de Oviedo, España.

**Cliona Maher.** Coordinadora de Cooperación con América Latina en la Universidad Nacional de Irlanda, en Cork. Trabaja temas de internacionalización desde 2001 para la Universidad Veracruzana, México, como coordinadora de proyectos artísticos internacionales y como coordinadora de cooperación internacional para la Dirección General de Relaciones Internacionales. También ha sido coordinadora de proyectos estratégicos internacionales para la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Veracruz. Sus áreas de investigación incluyen la internacionalización, vinculación comunitaria, responsabilidad social y ciudadanía global en la educación superior. Junto con Armida de la Garza, explora nuevos usos de intercambio virtual para construir ciudadanía global en educación superior.

**Amit Marantz-Gal.** Jefa de Internacionalización Académica en el Sapir Academic College en Israel, donde también es profesora del idioma inglés. Doctora por el CHEI de la Univeristà Cattolica del Sacro Cuore. Maestra en Inglés y licenciada en Inglés y Psicología por la Universidad de Tel Aviv. Se especializa en el asesoramiento del proceso de internacionalización del currículo en todo el campus y el desarrollo de cursos de intercambio virtuales. Tiene amplia experiencia en proyectos de Erasmus+ CBHE. Miembro activo del Foro Israelí para la Internacionalización, en colaboración con el Consejo Israelí para la Educación Superior sobre la Internacionalización.

**Matías A. Marín.** Licenciado en Lenguas Modernas. Magíster en Educación. Candidato a doctor en Educación. Realizó su estancia doctoral en la Universidad de la Haya y la Universidad de Groningen. Ha trabajado como profesor en Colombia, Portugal y Estados Unidos. Actualmente es director de Relaciones Interinstitucionales e Internacionales de la Universidad Católica de Manizales. Miembro de la Comisión Central de Currículo y del Consejo Académico. Sus intereses investigativos se encuentran en las prácticas de internacionalización del currículo, el desarrollo de pensamiento crítico, inglés como medio de enseñanza-aprendizaje (EMI),

aprendizaje integrado de contenido y lengua (CLIL) y aprendizaje global interactivo y multicultural.

**Marilia Morosini.** Doctora en Educación por la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS) en Brasil y posdoctora por el Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS) de la Universidad de Texas. Investigadora 1A del Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico. Profesora jubilada de la UFRGS. Profesora titular de la Escuela de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur (PUCRS). Coordinadora del Centro de Estudios en Educación Superior (CEES) de la PUCRS y de la Red Sulbrasileña de Investigadores de Educación Superior (RIES).

**Karla Noemí Padilla Martínez.** Licenciada en Estudios Internacionales y maestra en Ciencias Sociales con especialidad en Relaciones Internacionales y Estudios del Pacífico por la Universidad de Guadalajara. Doctora en Relaciones Transpacíficas por la Universidad de Colima. Con estancia de estudios e investigación en la Universidad Nacional de Seúl (2006) y en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (2018), República de Corea, como becaria de la Korea Foundation. Profesora de tiempo completo del Departamento de Estudios Internacionales de la Universidad de Guadalajara. Profesora de asignatura en el ITESO. Miembro del cuerpo académico Relaciones Internacionales y Nuevas Diplomacias. Desde 2019, coordinadora de la *e-School* de Fundación Corea en la Universidad de Guadalajara.

**Ruth Powosino.** Licenciada en Gestión Empresarial por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Asistente de investigación en Centrum PUCP y coordinadora de proyectos sociales Lima en Pax Christi International. Cofundadora y líder de eventos en Womerang, organización de la PUCP cuya misión es construir un espacio sustentable e inclusivo que brinde oportunidades y herramientas innovadoras para el empoderamiento femenino de futuras profesionales. Su investigación está relacionada con programas de internacionalización, educación para el emprendimiento y *softlanding*.

**Héctor Gabriel Rangel-Ramírez.** Licenciado en Administración y maestro en Economía y Negocios. Profesor de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Sus principales temas de investigación son la evaluación de la internacionalización, la movilidad estudiantil y la procuración de fondos internacionales. Ha cursado diplomados internacionales, como el de *Management of Internationalization* (Leibniz Universität Hannover) y el de *University Leadership and Management* (Oldenburg Universität). Tiene 15 años de experiencia en gestión de la internacionalización y ha sido miembro de organizaciones de educación internacional, como NAFSA, AMPEI y EAIE, entre otras.

**Alma Eduwigis Rangel-García.** Licenciada en Comercio Internacional por la Universidad de Guanajuato. Egresada de la maestría en Docencia de la Universidad De La Salle Bajío. Coordinadora de Internacionalización y por Servicios Académicos y profesora adscrita al Departamento de Humanidades y Culturas Extranjeras del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara. Ha realizado estancias internacionales en UTSA, ASU y la Universidad de Pensilvania. Participó en el V Seminario Internacional de Liderazgo e Innovación en Educación Superior, en la Universidad de Harvard y Babson College en Boston, Massachusetts, así como en el I Seminario para Administradores sobre Internacionalización e Innovación en la Educación Superior del Boston College.

**Lene Rehder.** M.Sc. en Negocios Internacionales e Idiomas Modernos y magíster de Gestión Pública. Jefa de Asuntos y Programas Estudiantiles en la ITU de Copenhague, Dinamarca. Desde su graduación en 1998, ha trabajado con estrategias y desarrollo de la educación, cooperación y enrolamiento internacional, intercambios de estudiantes y proyectos de la UE. En la ITU, su enfoque está en el recorrido del estudiante desde el enrolamiento hasta la graduación, e incluye el desarrollo de programas, estrategias y aseguramiento de la calidad. Se encuentra profundamente involucrada en la integración de la internacionalización y los estudiantes y profesorado extranjero en todas las áreas de la universidad.

**Rafael Serrano González.** Diseñador de modas por la Universidad de Guadalajara y maestro en Educación Superior Internacional por doble grado entre la Universidad de Guadalajara y el Boston College. Su trabajo creativo conformó la selección oficial de festivales del Fashion Film en México, Dinamarca y Francia, y le valieron el Premio ASVOFF 2014 al Mejor Cortometraje Amateur. Como secretario de la Coordinación General de Planeación y Evaluación, es responsable de supervisar los procesos internos para la planeación, evaluación y desarrollo institucional de la Universidad de Guadalajara, así como de representar a dicha universidad ante organizaciones como el Instituto de las Naciones Unidas para la Formación Profesional e Investigaciones (United Nations Institute for Training and Research [UNITAR]) y MY World México.

**Fernando Alonso Téllez Mendivelso.** Politólogo y magíster en Ciencia Política por la Universidad Los Andes, Colombia, y magíster en Cooperación Internacional y Desarrollo por la Universidad Rey Juan Carlos, España. Ha trabajado como asesor de la Dirección de Calidad y jefe de Cooperación y Asuntos Internacionales en el Ministerio de Educación de Colombia, así como asesor de internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia. Fue director de Relaciones Internacionales y actualmente se desempeña como decano de la Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Financieras en la Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia.

**A. Marcela Torres-Hernández.** Licenciada y maestra en Economía. Doctora en Ciencias Económico Administrativas con especialización en Políticas Públicas por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Tiene dos certificaciones internacionales de talleres de especialización sobre evaluación de impacto en políticas y programas públicos por el instituto J-PAL LAC. Profesora de tiempo completo en el Centro Universitario de Tonalá de la UdeG. De mayo de 2018 a abril de 2019 fue coordinadora de posgrados en dicho centro universitario. De junio de 2019 a julio de 2020 fungió como coordinadora de la Unidad de Internacionalización del Currículo de la UdeG, y de agosto de 2020 a febrero del 2021 fue jefa de la Unidad de Fomento para la Internacionalización de la Coordinación de Internacionalización.

**Sandra J. Valencia.** Normalista superior. Licenciada en Lenguas Modernas. Magíster en Dirección General con énfasis en Gerencia de Proyectos. En la Universidad Católica de Manizales (UCM) se ha desempeñado como docente de idiomas (inglés, italiano, español). En Estados Unidos estuvo en contacto con el sistema académico americano para la enseñanza del español como lengua extranjera y en Londres fue beneficiada con una beca del Ministerio de Educación Nacional para realizar un curso en didáctica del inglés como lengua extranjera. Líder institucional y asesora pedagógica en la formación docente en las estrategias para la internacionalización del currículo en la UCM.

**Guadalupe Vázquez-Niño.** Maestra en Educación Superior Internacional por la Universidad de Guadalajara y el Boston College. En 2020 participó en la elaboración de un estudio sobre desarrollo de competencias globales en estudiantes de educación media superior con el apoyo del Foreign Language Institutional Program (FLIP), y llevó a cabo una investigación centrada en el desarrollo de la ciudadanía global a través de la movilidad estudiantil de alumnos de licenciatura del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Actualmente se desempeña como asistente de investigación en el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET), y como instructora del curso taller sobre Internacionalización de la Educación Superior para docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

**Ricardo Vizcaíno Meléndez.** Maestro en Educación Superior Internacional en la modalidad de doble titulación por la Universidad de Guadalajara y el Boston College con la disertación titulada *Work experience mobility and subsequent employability of graduated Mexican students from the VTF program: A qualitative study*. Licenciado en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera por parte de la Universidad de Guadalajara. Actualmente es asistente académico del Centro de Evaluación y Lecto-Comprensión del Departamento de Lenguas Modernas del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

**Craig Whitsed.** Profesor titular de la Facultad de Humanidades de la Escuela de Educación de la Universidad de Curtin. Líder de disciplina en Educación y Pedagogía dentro de la Facultad de Educación y coordinador de curso para el certificado de posgrado de Enseñanza y Aprendizaje Innovadores de la Educación Superior. Miembro del Comité de Investigación de la Asociación Internacional de Educación de Australia (IEAA) y excoordinador del Grupo de Interés Especial para la Internacionalización del Currículo. Fue coeditor ejecutivo de la revista *Higher Education Research & Development* (2017-2020) y académico visitante en 2019 en el Centro de Educación Superior Internacional de la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano del Boston College.

**Izabella Woyames Duarte Coelho.** Especialista en Derechos Humanos y Salud Pública por la Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca de la Fundação Oswaldo Cruz, en Brasil. Profesional en Derecho por la Universidade Federal de Juiz de Fora, con movilidad académica en las Facultades de Derecho y Criminología de la Universidade do Porto, en Portugal. Trabaja desde hace tres años en la internacionalización de la educación superior de Colombia y actualmente se desempeña como directora de Proyección Social e Internacionalización en la Corporación Universitaria Unitec, Colombia.

**Tracy X. P. Zou.** Profesora asistente en el Departamento de Administración y Política Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad China de Hong Kong. Doctora en Filosofía en Gestión de Conocimiento por la Universidad Politécnica de Hong Kong y doctora en Educación por la Universidad de Hong Kong. Su investigación incluye la internacionalización del currículo, el aprendizaje intercultural y el desarrollo profesional colaborativo para académicos. Ha dirigido una serie de proyectos relacionados con la internacionalización del currículo, incluyendo un proyecto financiado por el Gobierno para el desarrollo de dicha capacidad profesional de los académicos en cuatro instituciones.

# Índice de figuras y tablas

## PARTE A

### Capítulo 1

**Figura 1.1.** Marco conceptual de la IdC, **36**

**Figura 1.2.** El proceso de la IdC, **37**

### Capítulo 2

**Figura 2.1.** Modelo de internacionalización del currículo en cuatro niveles, **63**

**Tabla 2.1.** Indicadores para la Dimensión 1 (Estrategia y planificación) del Nivel 1 (Contexto institucional), **64**

**Tabla 2.2.** Indicadores para la Dimensión 1 (Fundamentación de la carrera y perfil de egreso) del Nivel 2 (Plan de estudios internacionalizado), **66**

**Tabla 2.3.** Indicadores para la Dimensión 2 (Título que otorga la universidad) del Nivel 2 (Plan de estudios internacionalizado), **68**

**Tabla 2.4.** Indicadores para la Dimensión 3 (Estructura curricular de la carrera) del Nivel 2 (Plan de estudios internacionalizado), **69**

**Tabla 2.5.** Indicadores para la Dimensión 4 (Equipo docente de la carrera) del Nivel 2 (Plan de estudios internacionalizado), **70**

**Tabla 2.6.** Indicadores para la Dimensión 5 (Mecanismos de gestión de la carrera y recursos disponibles) del Nivel 2 (Plan de estudios internacionalizado), **72**

**Tabla 2.7.** Indicadores para la Dimensión 1 (Resultados de aprendizaje con perspectiva internacional en su formulación) del Nivel 3 (Competencias globales y los resultados de aprendizaje con perspectiva internacional), **78**

**Tabla 2.8.** Indicadores para la Dimensión 1 (Diseño de la asignatura en resultados de aprendizaje internacionales y créditos académicos) del Nivel 4 (Internacionalización de la asignatura), **79**

**Tabla 2.9.** Indicadores para la Dimensión 2 (Contenido internacional) del Nivel 4 (Internacionalización de la asignatura), **80**



**Tabla 2.10.** Indicadores para la Dimensión 3 (Materiales y recursos didácticos internacionales) del Nivel 4 (Internacionalización de la asignatura), **81**

**Tabla 2.11.** Indicadores para la Dimensión 4 (Actividades de enseñanza y aprendizaje con perspectiva internacional) del Nivel 4 (Internacionalización de la asignatura), **82**

**Tabla 2.12.** Indicadores para la Dimensión 5 (Estrategias de evaluación con perspectiva internacional) del Nivel 4 (Internacionalización de la asignatura), **84**

### Capítulo 3

**Figura 3.1.** Los cinco principios y etapas del pensamiento de diseño, **97**

**Figura 3.2.** Paralelismos entre el pensamiento de diseño y las etapas del proceso de Leask, **98**

**Tabla 3.1.** Preguntas importantes: *revisar* y *reflexionar-empatizar*, **100**

**Tabla 3.2.** Preguntas importantes: *revisar* y *reflexionar-definir*, **103**

**Tabla 3.3.** Preguntas importantes: *imaginar* e *idear*, **106**

**Tabla 3.4.** Preguntas importantes: *revisar* y *planear* y *prototipo* y *test*, **108**

**Tabla 3.5.** Preguntas importantes: *evaluar* y *testear*, **111**

### Capítulo 5

**Figura 5.1.** *Continuum* de lenguaje y contenido, **151**

**Figura 5.2.** Cantidad de grupos de EMI, **160**

**Figura 5.3.** Cantidad de alumnos de EMI, **161**

### Capítulo 6

**Figura 6.1.** El proceso de Leask para la IdC, **174**

**Figura 6.2.** Relación entre el proceso de Leask para la IdC y el proceso del presente estudio, **175**

**Figura 6.3.** Requisitos de conocimiento a través del proceso de IdC, **176**

**Figura 6.4.** El proceso de la IdC de Leask reconsiderado con nuevas dimensiones, **177**

**Figura 6.5.** Enfoque de órbitas de asesoría para la IdC, **178**

## Capítulo 7

**Tabla 7.1.** Ejemplo de planeación académica, **195**

## PARTE B

### Capítulo 10

**Figura 10.1.** Marco conceptual de la internacionalización del currículo propuesto por Leask, **253**

**Tabla 10.1.** Planes de estudios internacionalizados: tipologías propuestas por la OCDE y la EAIE, **255**

**Figura 10.2.** Propuesta de un currículo internacionalizado en la percepción de los gerentes de la IES investigada, **264**

**Figura 10.3.** Relación entre las percepciones de los gerentes y las propuestas para un currículo internacionalizado, **266**

### Capítulo 11

**Tabla 11.1.** Temas y tareas interculturales vinculados a la competencia global PISA, **282**

**Tabla 11.2.** Composición de la cohorte 2018 para el GMM y la encuesta de sustentabilidad, **285**

**Tabla 11.3.** Diferencia en la personalidad multicultural e inteligencia cultural a lo largo del tiempo, **286**

**Figura 11.1** Inteligencia cultural (CQ cognitiva), puntajes de autoevaluación, **288**

**Figura 11.2.** Distribución de los puntajes individuales para la mentalidad abierta (MPQ), **288**

**Figura 11.3.** Recuerdo de los alumnos sobre los elementos de sustentabilidad en el plan de estudios, **291**

**Tabla 11.4.** Respuestas de los alumnos sobre cómo su comprensión de la sustentabilidad se ha profundizado/cambiado, **292**

## PARTE C

### Capítulo 13

**Figura 13.1.** Preferencia de los estudiantes por los temas del curso, **335**

**Figura 13.2.** Contribución del curso en la visión de los estudiantes sobre el contexto global, **336**

**Figura 13.3.** Aspectos del curso que tuvieron un impacto más positivo en el estudiante, **337**

**Figura 13.4.** Opinión de estudiantes sobre la formación de habilidades globales: comunicación, interés por una lengua extranjera e interés por la cultura general, **337**

### Capítulo 14

**Figura 14.1.** Integración sistemática EMI, **351**

**Tabla 14.1.** Nivel de inglés de profesores, colaboradores y estudiantes, **353**

**Tabla 14.2.** Implementación escalonada de integración del inglés en asignaturas de programas académicos profesionales, **354**

**Tabla 14.3.** Relación de la articulación de contenido y lengua extranjera con la generación de escenarios de confianza, **358**

**Tabla 14.4.** Relación de la articulación de contenido y lengua extranjera con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, **359**

**Tabla 14.5.** Relación de la articulación de contenido y lengua extranjera con la heterogeneidad en niveles de inglés, **359**

**Tabla 14.6.** Plan de acción de nuevas asignaturas EMI en pregrado, **360**

**Tabla 14.7.** Estudiantes en asignaturas EMI 2020-2, **361**

**Tabla 14.8.** Experiencia de estudiantes UCM en la asignatura *Global and Intercultural Communication*, **363**

### Capítulo 16

**Tabla 16.1.** Lista de tópicos presentados en la *Global Citizenship Class* cada calendario, **402**

### Capítulo 17

**Figura 17.1.** Factores de éxito, **434**

## PARTE D

### Capítulo 18

**Tabla 18.1.** Categorización de la participación de los docentes y del personal académico, **450**

### Capítulo 20

**Tabla 20.1.** Diversas modalidades de operación de *KF Global e-School*, **490**

**Figura 20.1.** Alumnos UdeG participantes en el programa *e-School* de la Fundación Corea en América Latina, **496**

**Tabla 20.2.** Participación de la UdeG en los concursos de ensayo sobre estudios coreanos del *e-School Program* de la KF en América Latina, **497**

**Tabla 20.3.** Movilidad de estudiantes del *e-School Program* en la Universidad de Guadalajara hacia Corea del Sur, **499**

### Capítulo 21

**Tabla 21.1.** Total de estudiantes de la licenciatura en Turismo de CUCEA que se han ido de intercambio en una práctica profesional internacional por año académico desde el inicio de la colaboración, **520**

### Capítulo 22

**Tabla 22.1.** Participantes en la investigación, **538**

## PARTE E

### Capítulo 23

**Figura 23.1.** Metodología y propuesta de medición de competencias interculturales a través de medios audiovisuales, **570**

**Tabla 23.1.** Formulario de semáforo con las respuestas categorizadas de la muestra participante, **574**

**Tabla 23.2.** Percepción de la muestra acerca del material audiovisual después de la proyección del mismo, **577**

**Tabla 23.3.** Preguntas y reflexiones finales de la muestra participante, **579**

**Tabla 23.4.** Evaluación por la muestra de la validez del material, **582**

## Capítulo 24

**Tabla 24.1.** Comparación entre ambos programas, **602**

**Tabla 24.2.** Cursos de la Semana Internacional de Gestión, **604**

**Tabla 24.3.** Participación en la Semana Internacional de Gestión, **605**

**Tabla 24.4.** Resultados de la Semana Internacional de Gestión, **606**

**Tabla 24.5.** Cursos de la Ruta Internacional *Online* PUCP, **606**

**Tabla 24.6.** Participación en la Ruta Internacional *Online* PUCP, **607**

**Tabla 24.7.** Resultados de la Ruta Internacional *Online* PUCP, **608**

## Capítulo 25

**Figura 25.1.** Los tres elementos interactivos del currículo, **622**

**Tabla 25.1.** Actividades de la Universidad Internacional de Verano (UIV), **626**

**Figura 25.2.** Eventos con mayor frecuencia de participación por parte del personal académico-administrativo, **630**

**Figura 25.3.** Eventos con mayor frecuencia de participación por parte de los estudiantes, **630**

**Figura 25.4.** Percepción de la contribución de UIV al desarrollo de competencias interculturales, **631**

**Figura 25.5.** Principales motivos de participación en la UIV, **632**

**Figura 25.6.** Aprendizajes más significativos de la UIV, **633**

## Capítulo 26

**Figura 26.1.** Marco de Competencias Globales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), **648**

**Figura 26.2.** ¿Ser Global fomenta el desarrollo de los atributos de la ciudadanía global?, **651**

**Figura 26.3.** ¿Cuáles son los atributos de la ciudadanía global?, **651**

**Tabla 26.1.** Resultados de las entrevistas, **652**

**REIMAGINAR LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO**  
**Mejores prácticas y posibilidades prometedoras**

REVISIÓN ORTOTIPOGRÁFICA Y DE ESTILO

James Nuño

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN Y DIGITALIZACIÓN

***typotaller***

Barra de Navidad 76-C

Colonia Vallarta Poniente

Guadalajara, México, 44110

*typotaller.com*

*typotaller@gmail.com*