

Experiencias de la **Internacionalización**

en las Instituciones de Educación Superior
(IES) en Latinoamérica

Liliana Álvarez Ruíz, Luisa F. Echeverría-King,
Mónica Herazo Chamorro y Tania Lafont Castillo.

Compiladoras / editoras

Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica

*Liliana Patricia Álvarez Ruiz, Luisa F. Echeverría-King,
Tania Isabel Lafont-Castillo y Mónica Herazo Chamorro*

Compiladoras/editoras

Autores

*Nevia Vera
María Paz López
Cristian Guglielminotti
Dulce María Cinta Loaiza
Christian Soledad Ortiz Chacha
Adriana A. Ávila Pardo
María Teresa Aguado Odina
Yamila Silva Peralta
Ángela María Zapata
Ángela Velásquez Velásquez
María Estela Guevara Zárraga
Carolina Rojas Hernández*

*Alejandra Fabiola Flores Zamora
Tania Isabel Lafont-Castillo
Luisa Fernanda Echeverría-King
Fernando A. Morón-Polo
Daniel Arturo Romero León
Argelia Ramírez Ramírez
Yenny Andrea Belalcázar Vásquez
Carmen Cadrazco Salcedo
Liliana Álvarez Ruíz
Mónica Herazo Chamorro
Celia Hernández Palaceto
Amaya Erro Garcés*



2022

Este libro presenta capítulos producto resultado de investigación y de reflexión, fue evaluado bajo el sistema doble ciego por pares académicos.

Corporación Universitaria del Caribe–CECAR

Rectora

Lidia Flórez de Albis

Vicerrectora Académica

María Eugenia Vides

Vicerrectora de Extensión y Relaciones Interinstitucionales

Liliana Patricia Álvarez Ruiz

Coordinador Editorial CECAR

Jorge Luis Barboza

Editorial.cecar@cecar.edu.co

<https://libros.cecar.edu.co/index.php/CECAR>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2956-6070>

Colección Investigación

© 2022. Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica.

ISBN: 978-628-7515-16-1 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.21892/9786287515161>

Compiladoras/editoras: Liliana Patricia Álvarez Ruiz, Luisa F. Echeverría-King, Tania Isabel Lafont-Castillo y Mónica Herazo Chamorro.

Autores: Nevía Vera, María Paz López, Cristian Guglielminotti, Dulce María Cinta Loaiza, Christian Soledad Ortiz Chacha, Adriana A. Ávila Pardo, María Teresa Aguado Odina, Yamila Silva Peralta, Ángela María Zapata, Ángela Velásquez Velásquez, María Estela Guevara Zárraga, Carolina Rojas Hernández, Alejandra Fabiola Flores Zamora, Tania Isabel Lafont-Castillo, Luisa Fernanda Echeverría-King, Fernando A. Morón-Polo, Daniel Arturo Romero León, Argelia Ramírez Ramírez, Yenny Andrea Belalcázar Vásquez, Carmen Cadrazco Salcedo, Liliana Álvarez Ruiz, Mónica Herazo Chamorro, Celia Hernández Palaceto, Amaya Erro Garcés.

Sincelejo, Sucre, Colombia.



Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica / editoras, compiladoras, Liliana Patricia Álvarez Ruiz, Luisa F. Echeverría-King, Tania Lafont y Mónica Herazo ; autores, Nevía Vera ... [y otros veinte]. -- Sincelejo : Editorial CECAR, ©2022.

236 páginas : figuras, tablas

Colección Investigación

Incluye referencias al final de cada capítulo.

ISBN: 978-628-7515-16-1 (digital)

1. Ciencia y tecnología. 2. Ciencia - Investigaciones 3. Educación internacional 4. Educación superior 5. Aprendizaje 6. Competencias en educación 7. Currículo -- Internacionalización 8. Docencia 9. Estrategia 10. Intercambios educativos. Autor II. Título.

378 E96 2022

CDD 22 ed.

CEP - Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Biblioteca Central - COSiCUC

Tabla de Contenido

<i>Introducción</i>	5
---------------------------	---

Capítulos Resultados de Investigación

CAPÍTULO 1

<i>Internacionalización universitaria y Diplomacia Científica: Oportunidades y desafíos para Argentina</i>	11
--	----

Nevia Vera, María Paz López, Cristian Guglielminotti

CAPÍTULO 2

<i>La Doble Titulación como Proceso de Internacionalización de la Educación Superior: Caso de la Universidad Veracruzana y la Universidad de Caldas</i>	40
---	----

Dulce María Cinta Loaiza, Christian Soledad Ortiz Chacha

CAPÍTULO 3

<i>El Enfoque Intercultural como reto y oportunidad en la Internacionalización de la Educación Superior</i>	62
---	----

Adriana A. Ávila Pardo, María Teresa Aguado Odina

CAPÍTULO 4

<i>Mujer[ES] Emprendedoras Sociales e Internacionalización Curricular: Experiencia COIL con Perspectiva de Género</i>	87
---	----

Yamila Silva Peralta, Ángela María Zapata, Ángela Velásquez Velásquez

CAPÍTULO 5

<i>Proyecto “ONU-Hábitat: Asentamientos informales en la ciudad contemporánea”: Una experiencia de internacionalización del currículo para el aprendizaje global interactivo y multicultural</i>	108
--	-----

María Estela Guevara Zárraga, Carolina Rojas Hernández

CAPÍTULO 6

Retos en el proceso de Internacionalización: Perspectiva de dos Instituciones de Educación Superior públicas mexicanas.... 136

Alejandra Fabiola Flores Zamora

CAPÍTULO 7

Responsabilidad social universitaria: El modelo de la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla, Colombia..... 158

Tania Isabel Lafont-Castillo, Luisa Fernanda Echeverría-King,
Fernando A. Morón-Polo

CAPÍTULO 8

Hacia una internacionalización digital en la Educación Superior..... 180

Daniel Arturo Romero León, Argelia Ramírez Ramírez

Capítulos de Reflexión

CAPÍTULO 9

La Mediación Virtual y el fortalecimiento de la Internacionalización del programa de Trabajo Social..... 208

Yenny Andrea Belalcázar Vásquez, Carmen Cadrazco Salcedo

CAPÍTULO 10

Caracterización de las Estrategias de Internacionalización en CASA (IeC) desde la perspectiva de los estudiantes 224

Liliana Álvarez Ruíz, Mónica Herazo Chamorro

CAPÍTULO 11

Experiencias académicas entre profesores de distintas disciplinas. Una práctica internacional..... 247

Celia Hernández Palaceto, Amaya Erro Garcés

La internacionalización de la Educación Superior, entendida desde el Sur Global, es una herramienta que sirve a los entornos locales próximos, apoya la solución de problemas endógenos y busca fomentar la interacción y reconocimiento de distintos saberes y formas de generación de conocimiento. La internacionalización es, en este sentido, una de las formas que tienen las Instituciones de Educación Superior de asumir su responsabilidad social universitaria, ya que la educación es un derecho del ser humano.

Como consecuencia de la pandemia del COVID-19, la internacionalización de la Educación Superior se ha visto tensionada, lo que ha significado un replanteamiento en estas instituciones frente al significado de la internacionalización de cara a su misión, visión y la ejecución de los procesos sustantivos. Asimismo, la pandemia planteó interrogantes importantes sobre la inclusión en la internacionalización y el significado de, efectivamente, avanzar hacia procesos de internacionalización para todos los estudiantes y los diversos estamentos universitarios. En este aspecto, la internacionalización en casa, en especial las acciones de docencia colaborativa internacional virtual se convirtieron en vehículos clave de formación integral por medio de la internacionalización, apoyando el desarrollo de competencias interculturales y perspectivas comparadas en las diferentes disciplinas. Por otra parte, la internacionalización también recobró fuerza al ser vinculada con el servicio a la sociedad y a las comunidades (internacionalización para la sociedad), favoreciendo esquemas de trabajo multiactor que permitan la implementación de proyectos internacionales de impacto en la sociedad. En los nuevos modelos de internacionalización, la inclusión de actores y comunidades locales, la búsqueda de soluciones a retos globales desde lo local de cara al desarrollo

Introducción

sostenible de los territorios y el replanteamiento de modelos de extensión que permitan nuevas interacciones con el entorno, reivindican el rol de la universidad latinoamericana.

La presente compilación, la cual cuenta con diez capítulos, ha nacido con el propósito de mostrar experiencias de internacionalización de la región Latinoamericana, en especial desde el contexto post pandémico en el que vivimos actualmente. Es fruto del grupo de investigación Investigadores de Educación a Distancia (IDEAD), el cual cuenta con una línea de investigación dedicada a la internacionalización de la Educación Superior con perspectivas locales y propias de la región latinoamericana. Este libro, igualmente, incluye las experiencias y trabajos de colegas de diferentes países de América Latina, quienes se han sumado a este proyecto editorial, con el ánimo de continuar el debate en torno a las nuevas dinámicas de la internacionalización de la educación superior en América Latina, así como compartir experiencias y buenas prácticas que puedan ser replicadas en otros entornos de la región.

El primer capítulo, denominado “Internacionalización Universitaria y Diplomacia Científica: Oportunidades y Desafíos para Argentina” busca analizar esa vinculación existente y aún poco explorada entre la internacionalización de la Educación Superior y la diplomacia científica, a la luz de procesos, políticas y articulaciones entre Cancillería, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de las universidades argentinas.

El segundo capítulo, describe el proceso de construcción del programa de Doble Titulación para el programa de Maestría en Salud Pública, entre las Universidad Veracruzana de México y la Universidad de Caldas de Colombia, analizando los detalles de la gestión, participación ejecución y beneficios, para de cada uno de ellos, identificar y describir sus aciertos, limitaciones y oportunidades.

El tercer capítulo, detalla las experiencias desde los inicios para el diseño de programas académicos desde un enfoque intercultural, mediante la colaboración en red de cooperación integrada por doce instituciones de Educación Superior, pertenecientes a nueve países de América Latina y Europa. En la actualidad el programa desarrollado es el Máster Universitario Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural, con reconocimiento en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Introducción

El cuarto capítulo, destaca la experiencia desarrollada por la Red CYTED Mujer [ES] Emprendedoras Sociales, de Aprendizaje Colaborativo Internacional Virtual COIL (*Collaborative Online International Learning* por sus siglas en inglés), para los estudiantes del programa de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional Mar del Plata–Argentina y estudiantes del programa de Trabajo Social del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria de Colombia, con el fin de desarrollar competencias interculturales sin salir de casa.

El quinto capítulo expone el desarrollo de la experiencia aplicada a estudiantes del programa de Arquitectura de la Universidad Católica de Manizales–Colombia y estudiantes de la Universidad de Guadalajara–México, a partir del diseño del módulo: “ONU-Hábitat: Asentamientos informales en la ciudad contemporánea”, mediante el uso de herramientas digitales, permitiéndoles revisar las condiciones de vida urbana contemporánea y hacer comparaciones de los asentamientos humanos informales, para dar respuestas a problemas globales comunes; a través del enriquecimiento de la enseñanza y el aprendizaje.

El sexto capítulo, la autora dedica la exposición de retos que afrontan en los procesos comunes en la internacionalización en dos Instituciones de Educación Superior públicas mexicanas: Universidad de Guadalajara y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, mediante la aplicación de 12 entrevistas semiestructuradas a actores de las oficinas de internacionalización de ambas universidades.

El séptimo capítulo describe las estrategias desarrolladas en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, para aportar al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de acuerdo con el modelo URSULA, de Responsabilidad Social Universitaria.

El octavo capítulo muestra la experiencia del proceso de la movilidad virtual en la Universidad Veracruzana (UV) durante el periodo 2020-2021. Para ello se consultó información cuantitativa sobre dos de las actividades internacionales más importantes en esta institución.

El noveno capítulo desarrolla el tema de la apropiación de las clases espejo, durante el período de la pandemia COVID-19, en el programa académico de Trabajo social de la Corporación Universitaria del Caribe–CECAR.

Introducción

El décimo capítulo presenta los resultados de investigación sobre el reconocimiento de las estrategias de Internacionalización en Casa, por parte de los estudiantes, empleadas en la Corporación Universitaria del Caribe, con la intencionalidad de evaluar la pertinencia de estas y los mecanismos de difusión para ser conocidas.

El último capítulo, detalla la iniciativa de docentes de la Universidad Veracruzana para diseñar un curso en la plataforma Moodle que les permitieron a estudiantes de diferentes disciplinas, interactuar con docentes y estudiantes españoles. Es así como se logran identificar logros y barreras que se presentan en el desarrollo del curso.

Los 11 capítulos corresponden al trabajo de veinticuatro docentes de nueve universidades de Argentina, Colombia, España y México, fruto de las investigaciones, experiencias significativas y buenas prácticas de internacionalización en la Educación Superior. Esperamos que este esfuerzo sume a nuevos autores a esta ardua labor de reflexionar sobre las experiencias de la internacionalización en la Educación Superior con el fin de generar nuevo conocimiento y hacer aportes significativos en el área.

Luisa F. Echeverría-King
Liliana Patricia Álvarez Ruiz



*Capítulos Resultados de
Investigación*

Capítulo 1



Internacionalización universitaria y Diplomacia Científica: Oportunidades y desafíos para Argentina

Nevia Vera¹, María Paz López², Cristian Guglielminotti³

Resumen

Este Capítulo propone analizar la intersección entre las dimensiones de la Diplomacia Científica y aquella de la Internacionalización Universitaria, buscando examinar las oportunidades y desafíos que plantea esta área actualmente en Argentina. Para ello, lleva adelante un estudio exploratorio sobre los procesos, políticas y articulaciones entre la política exterior en Ciencia y Tecnología del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto y las relaciones internacionales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, así como con las universidades, prestando especial atención a su rol en la definición y solución de desafíos nacionales y globales. Así, el Capítulo se centra en el período 2019-2021. Se parte de una metodología cualitativa y se utilizan distintas fuentes de datos, entre las que destacan los comunicados de prensa y la literatura especializada. Entre los principales resultados, se encontraron avances en torno de la articulación de los procesos universitarios y las políticas y accionar de los ministerios, aunque se reconoce como pendiente el desafío de explicitar y discutir la estrategia de Diplomacia Científica a nivel nacional, a partir de la participación de distintos actores, entre los que destacan las universidades.

1 Doctora en Ciencia Política (UNSAM). Mg. en Ciencias Sociales (UNICEN). Docente del Dpto. de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN. Investigadora del CEIPIL-UNICEN-CIC. Becaria CONICET. Mail: neviavera@fch.unicen.edu.ar; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1148-654X>

2 Doctora en Ciencias Sociales (UNLP); Mg. en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQ). Docente del Dpto. de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Humanas, y del Dpto. de Filosofía, Facultad de Derecho, UNICEN. Investigadora del CEIPIL-UNICEN-CIC. Mail: mpaz_lo@yahoo.com.ar; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3069-3613>

3 Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas (UNLu). Mg. en Política y Gestión de la Ciencia y Tecnología (UBA). Integrante del CEIPIL-UNICEN-CIC. Mail: guglielminottic@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7308-2682>

Palabras clave: Argentina, Ciencia y Tecnología, Cooperación Internacional, Diplomacia Científica, Internacionalización de la Educación Superior.

***University Internationalization and Science Diplomacy:
Opportunities and Challenges for Argentina***

Abstract

This chapter analyzes the intersection between the dimensions of Science Diplomacy and University Internationalization, seeking to examine the opportunities and challenges that this area currently poses in Argentina. To this end, it carries out an exploratory study on the processes, policies and articulations between the science and technology foreign policy of the Ministry of Foreign Affairs International Trade and Worship and the international relations of the Ministry of Science, Technology and Innovation, as well as with universities, paying special attention to their role in the definition and solution of national and global challenges. The chapter focuses on the 2019-2021 period, applying a qualitative methodology and using different data sources, among which press releases and specialized literature stand out. Among the main results, we found progress regarding the articulation of university processes and the policies and actions of the ministries. However, we recognize the challenge of discussing a national strategy of scientific diplomacy (based on the participation of different actors, among which universities stand out) and making it explicit as a pending objective.

Keywords: Argentina, Science and Technology, International Cooperation, Science Diplomacy, Internationalization of Higher Education.

Introducción

Desde la década de 1990 y principios del siglo XXI se ha comenzado a señalar con mayor énfasis la existencia de un solapamiento cada vez más marcado entre las esferas de la política exterior y la de la Ciencia y la Tecnología (Skolnikoff, 1993 y Wagner, 2002 en Vera, 2021). Las agendas de política exterior de países desarrollados y en desarrollo advierten cada vez más la necesidad de adaptarse a diversas transformaciones del contexto actual, a saber: tendencias vinculadas al aumento del contenido de científico y tecnológico en los productos manufacturados, una creciente internacionalización de la investigación —evidenciada en el incremento de las publicaciones con colaboración internacional—, un desplazamiento de las dinámicas científicas y tecnológicas desde Occidente hacia Oriente (Ruffini, 2017) y crecientes disputas geopolíticas entre potencias (Krasnyak, 2018).

Como reconoció tempranamente Wagner (2002) citado en Vera (2021), tanto la política exterior como las políticas científicas y tecnológicas se sirven mutuamente, y en gran medida dependen del estado y de los gobiernos nacionales o subnacionales, incrementando la yuxtaposición de ambas prácticas, lo que la autora denominó “los aspectos científicos de la política exterior” y “los aspectos de política exterior de la Ciencia”. Dichas reflexiones han evolucionado en el concepto actual de Diplomacia Científica, que ha sido definida como la utilización que los Estados, a través de sus diversos organismos y dependencias, realizan de la Ciencia y la Tecnología para promover los objetivos de sus políticas exteriores y sus necesidades nacionales (Ruffini, 2017). Específicamente, se han diferenciado tres dimensiones de la misma: “Ciencia para la Diplomacia”, referida a la utilización de la Ciencia como herramienta para tratar asuntos transfronterizos y globales comunes, aun en medio de relaciones difíciles; “Ciencia en la Diplomacia”, concerniente al asesoramiento científico en temas internacionales; y “Diplomacia para la Ciencia”, referida a las acciones diplomáticas destinadas a propiciar la cooperación científico-tecnológica internacional (Echeverría, Aquino y Widmaier, 2020). Más precisamente, la Diplomacia Científica es entendida como una herramienta de “poder blando” utilizada por las naciones para promover sus intereses, ejercer influencia y atraer diferentes recursos disponibles en la arena internacional

(Ruffini, 2017; Krasnyak, 2018; Roig, 2020). Finalmente, la Diplomacia Científica puede ser explícita o implícita, de manera que muchas actividades, políticas, programas e instrumentos que caben ser considerados dentro de su área de actuación, no están rotulados como tal, lo cual dificulta su sistematización, institucionalización y operacionalización (Turchetti y Lalli, 2020 en Gual, 2021).

Las diversas prácticas englobadas por la Diplomacia Científica involucran tanto actores gubernamentales como no gubernamentales. De una parte, los gobiernos nacionales son los encargados de diseñar y promover agendas coordinadas con los distintos sectores de política pública, ministerios, cancillerías, embajadas, agencias públicas de investigación y gobiernos subnacionales, para establecer acuerdos bilaterales y multilaterales de cooperación científica con países prioritarios y articular redes de científicos en el exterior (Gual, 2021). Por su lado, el sector académico posee el potencial de promover la articulación de proyectos de investigación a intereses nacionales y a la solución de retos globales, generar redes, espacios de interlocución y acercamiento entre científicos de distintos países, y mantener redes en el exterior (Gual, 2021; Echeverría *et al.*, 2020). A su vez, los investigadores actúan como asesores de gobiernos y ministerios (en especial, del de asuntos exteriores), instalan la importancia del valor público de la Ciencia y de ciertos asuntos científicos, entrenan en cuestiones de Diplomacia Científica a la comunidad de investigación e impulsan la temática en los proyectos de investigación (Elorza *et al.*, 2020). Cabe mencionar que entre los diversos actores de la Diplomacia Científica destacan las universidades. En tanto centros de generación de conocimiento por excelencia —especialmente en la región latinoamericana⁴— y como parte esencial del complejo científico-tecnológico nacional, se constituyen en actores fundamentales, como vehículos de impulso a objetivos de política exterior de los Estados y como insumos fundamentales para enfrentar desafíos nacionales, globales y colectivos.

Ahora bien, a pesar de haber sido inicialmente impulsada por funcionarios y académicos de origen europeo, norteamericano y asiático (Krasnyak, 2018), ha habido avances más o menos explícitos en torno

4 De acuerdo a la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Interamericana e Iberoamericana (RICYT), el 74% de los investigadores y las investigadoras en América latina están radicados/as en universidades nacionales (RICYT, 2022).

de la formulación de estrategias de Diplomacia Científica en los países de América latina, cobrando cada vez más relevancia en las discusiones de la región (Gual, 2021). Se han constituido redes académicas en la materia —como Diplo Científica—, instancias de formación (como la Escuela de Diplomacia Científica y de Innovación de São Paulo) y encuentros de debate (como el foro CILAC o Foro Abierto de Ciencias para Latinoamérica y el Caribe), que intentan imprimir un carácter latinoamericano a la reflexión sobre la temática e instalar el asunto en la agenda pública y universitaria⁵.

Sin embargo, la temática se encuentra aun incipientemente estudiada en Argentina, razón por la cual este análisis pretende convertirse en un aporte valioso. En este marco, el Capítulo se propone indagar sobre los espacios de encuentro entre la Diplomacia Científica, llevada adelante de manera explícita o implícita por tomadores de decisiones a nivel del gobierno nacional y las universidades, prestando especial atención a su rol en la definición y solución de desafíos nacionales y en el abordaje de problemáticas globales. De tal forma, se busca analizar la intersección entre ambas dimensiones, en el caso particular de la Argentina contemporánea, haciendo hincapié en las oportunidades y desafíos que plantea esta área en el país, e intentando responder a las siguientes preguntas: ¿cómo interactúan la política exterior y la política científico-tecnológica y qué espacio de confluencia encuentran con las universidades y sus dimensiones internacionales? y ¿cómo pueden abonar estas interacciones a una eventual estrategia de Diplomacia Científica nacional?

Metodología utilizada y organización del capítulo

Desde el punto de vista metodológico se encara un trabajo exploratorio centrado en el nivel de la macropolítica, correspondiente a las políticas públicas nacionales, sin perder de vista que la gobernanza del sistema científico-tecnológico excede los límites de las decisiones estatales tomadas por un cuerpo de funcionarios, incorporando diversos actores

5 Algunos ejemplos actuales de iniciativas de este tipo en América latina y el Caribe incluyen los casos vinculados a la formación de diplomáticos científicos en países como Brasil, a través de la Universidad de São Paulo, Colombia con la Universidad de Externado, México, con su Universidad Autónoma; en Chile con la Universidad de Chile y la Academia Diplomática Andrés Bello (Echeverría, De Luque y Flores-Zamora, 2022).

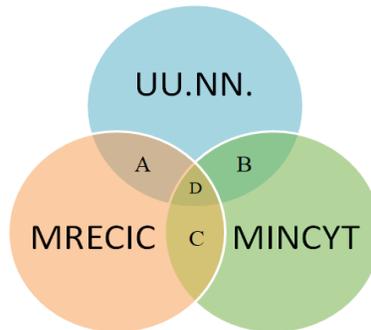
y agentes con sus propios intereses y autonomía relativa (Hynes et al., 2020). Entre ellos se encuentran universidades, comunidades científicas, gobiernos subnacionales, empresas, movimientos sociales y organismos internacionales, entre otros.

En este caso particular, cabe contemplar que las universidades argentinas presentan una fuerte tradición de autonomía, lo cual les permite diseñar e implementar políticas propias, mediando su relación con el Estado. Entonces, si bien se encuentran influidas por las políticas públicas, no existe una canalización lineal ni directa (Unzué y Rovelli, 2017). Además, aunque la internacionalización —como proceso institucional, transversal y estratégico— cobró impulso en Argentina hacia fines del siglo XX, en el interior de las universidades coexisten diferentes lógicas e intereses profesionales, disciplinares y temáticos, que tensionan los sentidos del proceso (Oregioni, 2018; López y Sarthou, 2018). También, se reconocen dos tipos de dinámicas diferenciales a nivel global y regional. Las primeras son de internacionalización hegemónica, las cuales intensifican los históricos vínculos asimétricos de tipo norte-sur, la orientación exógena de las agendas de investigación y la mercantilización de la educación superior. En oposición, se identifican dinámicas no hegemónicas, basadas en lazos de cooperación sur-sur y solidarios, expresados a través de la conformación de redes regionales enfocadas en democratizar la producción y difusión de conocimientos y orientadas a la resolución de problemas sociales endógenos a la región (Oregioni, 2018; Del Valle y Perrotta, 2018; Widmaier et al., 2020; Oregioni, 2021).

En cuanto a la incidencia de la política pública, se considera que la misma ha tendido a considerar a la Ciencia como una “actividad universal, colectiva y desinteresada” y a la cooperación como “algo bueno en sí mismo”, cuando en realidad esta se encuentra atravesada por relaciones asimétricas de poder y subordinación en el ámbito internacional (Feld y Kreimer, 2020). A su vez, ha habido una preeminencia de la modalidad “de abajo hacia arriba” (*bottom-up*) en la formulación, promoción, ejecución, financiamiento y evaluación de acuerdos, proyectos e iniciativas de cooperación, atendiendo pre eminentemente a los intereses académicos, disciplinares y temáticos, de científicos y tecnólogos prestigiosos e internacionalizados (Lemarchand, 2005 citado en López, 2021).

Sin perder de vista las mencionadas tendencias de la gobernanza de la Ciencia y la Tecnología, en esta instancia inicial de acercamiento a la temática se estudian los lineamientos y acciones desarrollados por el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto (MRECIC) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT), como parte de las políticas nacionales argentinas que atraviesan las dimensiones abordadas, para luego identificar los espacios de encuentro con las universidades, como actores de relevancia en el escenario de las relaciones internacionales. La elección de estos organismos responde al hecho de que las carteras de Ciencia y Tecnología y de relaciones exteriores son aquellas involucradas, por ejemplo, en la mayor parte de las estrategias de Diplomacia Científica registradas en América Latina (Gual, 2020) y en países de mayor desarrollo relativo como es el caso de varias naciones europeas (Ruffini, 2017). La recolección de datos se llevó adelante a partir de una revisión bibliográfica y el examen de publicaciones periodísticas, informes, comunicados oficiales, entrevistas, conferencias y *webinars*. Por su parte, el análisis se vale de las dimensiones e intersecciones indicadas en el siguiente gráfico:

Figura 1
Intersecciones entre las Políticas y Acciones del MINCYT, el MRECIC y las Universidades Accionales (UUNN) en Materia Internacional



Nota. Elaboración propia.

Así, el Capítulo analiza las políticas de los ministerios y la interacción con las universidades nacionales (UU.NN.), atendiendo particularmente a las intersecciones entre ellos, donde “A” y “B” se corresponden a las vinculaciones entre el accionar de las UU.NN. y los ministerios respectivamente, y “C”, a la vinculación entre los lineamientos e iniciativas del MRECIC y el MINCYT. Por su parte, “D” indica la concreción de sinergias

entre la investigación universitaria, por un lado, y las políticas científico-tecnológica y exterior por otro, dando un marco concreto a un eventual programa nacional de Diplomacia Científica con activa participación de las casas de altos estudios.

El recorte temporal del estudio abarca desde fines de 2019 (inicio de un nuevo periodo presidencial) hasta fines de 2021, con el objetivo de analizar exhaustivamente los lineamientos de política exterior y política científico-tecnológica del periodo. Asimismo, estos años se vieron atravesados por la irrupción de la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, lo cual visibilizó aún más la importancia de las funciones diplomáticas de los Estados y los procesos de internacionalización de la educación superior en general y de la producción de conocimientos en particular⁶. Si bien, se opta por este recorte temporal, se considera importante enmarcarlo en las principales tendencias y desafíos de la política científico-tecnológica y exterior argentina, de manera de contar con mayor cantidad de elementos para el análisis de esta coyuntura particular.

Brevemente, el desarrollo de ambas políticas se ha dado en el marco de capacidades financieras relativamente escasas, asimetrías estructurales, alternancias en los modelos económicos, vaivenes en la prioridad otorgada al desarrollo productivo, industrial y tecnológico y transformaciones en el relacionamiento externo. Así, la historia científico-tecnológica argentina ha pasado desde situaciones de apoyo a la industrialización, acompañada por la producción científico-tecnológica local y avances en su conexión con otros sectores, hacia el ajuste y abandono de la producción endógena de conocimientos y la desarticulación de los logros alcanzados, en el contexto de proyectos de país tendientes a la desindustrialización (Hurtado, 2019). Como resultado, el complejo científico-tecnológico argentino se

⁶ Las primeras se tornaron fundamentales para la consecución de insumos médicos como mascarillas y la compra de vacunas una vez disponibles a finales del 2020. En tanto, la internacionalización de la educación superior se transformó en un elemento clave, sobre todo en su formato virtual, debido a las restricciones de movimiento, en el intercambio de información para paliar la crisis sanitaria generada por la Covid-19. Como bien señalan Widmaier, et al. (2020), la pandemia obligó a reestructurar y replantear los parámetros de cooperación, sobre todo frente al nacionalismo de las vacunas, que puso en evidencia nuevamente las asimetrías de poder y de capacidades entre países. De esta forma, las universidades demostraron su capacidad de adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo virtual, tanto en su dimensión internacional como local, aportando a la resolución de problemáticas ocasionadas por la Covid-19 (Miranda, 2020).

ha caracterizado por una relativamente baja y fluctuante financiación, una escasa demanda de la sociedad sobre su actividad científica, una desarticulación entre sus gobiernos, científicos, tecnólogos y empresarios y una baja incidencia del sector productivo en la inversión y el empleo de recursos humanos dedicados a investigación y desarrollo (Quiroga, Vera y Lugones, 2021).

En tanto, la alternancia entre posiciones cercanas al liberalismo y el alineamiento con países centrales de una parte, y el desarrollismo y la autonomía por otra, en el marco de crisis económico-políticas cíclicas y el deterioro de la cohesión interna, supusieron discontinuidades, inestabilidades y refundaciones de la política exterior argentina, dificultando los procesos de negociación (Busso, 2014 como se citó en López, 2021). Más allá del lugar subordinado asignado a la Argentina en el orden capitalista global, esta posición ha sido reforzada o disputada por las decisiones de las distintas alternativas en el poder, sin llegar a consolidar una política de Estado (Hurtado, 2019), lo cual matiza las posibilidades de pensar y generar iniciativas de largo plazo, tal como lo demandaría una estrategia nacional de Diplomacia Científica.

Ciencia y Tecnología en el MRECIC

La política exterior del gobierno iniciado en diciembre de 2019 se desarrolló casi en su totalidad en un ambiente desfavorable debido a la pandemia de SARS-CoV-2 y a la desaceleración que esta provocó en procesos tales como el estancamiento de la globalización (*slowbalization*), la competencia entre Estados Unidos y China por una eventual transición hegemónica y una marcada crisis de las prácticas multilaterales (Treacy, 2021). Asimismo, debió ser planteada en un contexto doméstico adverso fruto de la crisis económica y deuda financiera recibidas del gobierno anterior, y de acuerdo con las pujas en torno a la definición de la agenda de las dos mayores coaliciones que conforman el gobierno (Merke, 2019). Frente a esta situación, la política exterior del gobierno de A. Fernández buscó principalmente la obtención de apoyo de varios países europeos (Francia, España, Portugal, Alemania) para la renegociación de la deuda, al tiempo que mantuvo buenas relaciones con Estados como China y Rusia, sin alejarse de los vínculos constructivos con países americanos

como Estados Unidos, México, Chile, Bolivia y, en menor medida, Brasil. Por estas acciones se ha denominado a la incipiente política exterior del gobierno de Fernández como de multilateralismo solidario y pragmático (Berro, 2021). Asimismo, la Ciencia y Tecnología pasaron a ocupar un lugar importante en la agenda de política exterior, ya que se considera que “[...] Resignarnos a comprar la Tecnología, solo nos condena a seguir siendo dependientes” (Lombardi, 2021, párr. 2), declaración que da la pauta acerca de la vinculación entre el proyecto científico-tecnológico nacional y una meta de política exterior central como lo es el efectivo ejercicio de soberanía y la independencia.

Tradicionalmente Argentina ha contado con una larga trayectoria en materia de Diplomacia nuclear y espacial (Vera y Guglielminotti, 2018; 2019), ilustrado en la existencia de la Dirección de Seguridad Internacional, Asuntos Nucleares y Espaciales (DIGAN) en el organigrama de la Cancillería⁷; del mismo modo, los campos agropecuario y medicinal se encuentran especialmente articulados en torno a lógicas de cooperación sur-sur. Asimismo, desde el año 2019 el MRECIC ha liderado —o participado en— diversos eventos orientados a fortalecer las relaciones científico-tecnológicas con otros países, así como acciones junto al MINCYT, como se menciona más adelante.

En este sentido, además de las comunicaciones relacionadas primordialmente a la negociación en torno a las vacunas e insumos sanitarios para hacer frente a la pandemia, en el accionar de Cancillería destaca una serie de iniciativas vinculadas a impulsar la colaboración científico-tecnológica como la III Reunión de la Comisión Binacional de Cooperación en Investigación Científica Marina Austral con Chile (MRECIC,

7 Otras dependencias que abarcan explícitamente temáticas científicas y tecnológicas son la Dirección de Seguridad Humana, Innovación y Asuntos Tecnológicos Internacionales, o la de Promoción del Turismo, Deportes, Industrias Culturales y Servicios Basados en el Conocimiento. Por su parte, la subsecretaría del MRECIC define entre sus prioridades las de colaborar en la programación de la agenda y participación de la Argentina en foros internacionales, proponer y desarrollar temas de importancia para el país a partir del seguimiento de las negociaciones y reuniones en las que se discuten aspectos relevantes para los intereses argentinos, a saber: derechos humanos, asuntos de género y relativos a la mujer; asuntos ambientales y protección de los recursos naturales argentinos; temas nucleares y espaciales; seguridad internacional; lucha contra el uso y comercio indebido de drogas, desarme y terrorismo internacional; innovación tecnológica; y otros. Ver: <https://www.cancilleria.gob.ar/>

2020a), que contó con la participación de varios ministerios, entre ellos, el MINCYT y el de Ambiente y Desarrollo Sustentable, además de centros de investigación pertenecientes al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); o el establecimiento de la Agencia Latinoamericana y Caribeña del Espacio (ALCE) —originalmente acordada en el marco de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) por los cancilleres de México y Argentina—, a la que pronto se incorporaron otros actores institucionales nacionales, como el MINCYT y la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE) (MINCYT, 2020a).

Cancillería también organizó en 2020 el seminario “Exportar Tecnología argentina: oportunidades y primeros pasos” de forma conjunta con la Agencia Argentina de Inversiones y Comercio Internacionales, y la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación en Ciencia y Tecnología dependiente del MINCYT, con el fin de unir esfuerzos en la búsqueda y expansión de oportunidades comerciales para la Ciencia y Tecnología argentinas (MRECIC, 2021d). Además, las gestiones del MRECIC por mejorar la inserción de los productos argentinos de alto valor agregado se complementan con la preparación y formación que reciben los becarios del Instituto del Servicio Exterior de la Nación (ISEN), quienes toman conocimiento de instituciones como la mencionada CONAE, el MINCYT, la Central Nuclear Atucha I, el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), entre otros, durante su formación (REDAPPE, 2021). Asimismo, de acuerdo con el MRECIC, la Ciencia y la Tecnología pasaron a ser uno de los ejes principales de estudio de los futuros diplomáticos luego de la renovación de los planes de estudio efectuada por Cancillería, en diciembre de 2019 (MRECIC, 2019).

Asimismo, Argentina fue seleccionada como sede del Centro Especializado en Ciencias Oceánicas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el marco del programa *Ocean Teacher Global Academy* y de la Comisión Oceanográfica Internacional. Este centro cuenta, además, con la participación del Departamento de Ciencias de la Atmósfera y los Océanos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (MRECIC, 2020b), y de otros ministerios de la Nación como el de Defensa.

A su vez, Cancillería ha buscado vincularse con Casas de Altos Estudios y realzar su potencialidad en el escenario global. La cartera de Relaciones Exteriores considera a las universidades nacionales como nuevos actores relevantes de la cooperación internacional para la consecución de objetivos de desarrollo, en línea con otros como las cámaras empresariales, o gobiernos subnacionales provinciales o municipales en el marco del Fondo Argentina de Cooperación Internacional Federal (FO.AR Federal) (MRECIC, 2022). Asimismo, el Área de Becas Internacionales de la Dirección General de Cooperación Internacional de Cancillería busca vincular la oferta internacional de becas “con la demanda de capacitación generada por los actores sociales del desarrollo integral”, del cual las universidades son parte fundamental. Así, desde el área se difunden becas de posgrado y cursos de desarrollo profesional provenientes de otros países, de agencias de cooperación, y organismos multilaterales internacionales y regionales (MRECIC, 2022).

Además, Cancillería se vincula con las universidades de manera directa, como en el caso del Convenio a través del cual investigadores de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA y miembros del Centro de Economía Internacional del MRECIC colaboran en tareas de investigación, asesoramiento y formación profesional para delinear de forma conjunta las estrategias más adecuadas para la inserción del país en el escenario global (MRECIC, 2020c). Asimismo, Cancillería, a través de su dependencia denominada “Mesa China”⁸ —creada con el objetivo de promocionar al país como destino para estudios universitarios—, se reunió con la Mesa “Estudiá en Argentina”, que es “un espacio de trabajo interministerial en el que participan también representantes del sistema universitario argentino [...], el cual tiene el objetivo de mejorar la experiencia del estudiante internacional y posicionar a nuestro país como destino atractivo para la realización de estudios” (MRECIC, 2020e).

8 La Mesa China de Cancillería, se constituyó en 2020 y ha funcionado como espacio de reflexión integrado sobre temas vinculados a la potencia asiática, para favorecer la gestión y recomendar acciones en diferentes ámbitos, en virtud del otorgamiento del estatus estratégico a las relaciones con este país. Depende específicamente de la Subsecretaría de Negociaciones Económicas Multilaterales y Bilaterales.

También en su orientación hacia la inclusión de políticas educativas en su agenda, el MRECIC profundizó su cooperación educativa, científico-tecnológica, especialmente en biomedicina, en cooperación antártica y energías renovables con Alemania⁹ (MRECIC, 2021a). Finalmente, en esta misma tendencia a confiar en la Ciencia, la Tecnología y la educación como herramientas para estrechar lazos, cobra relevancia la iniciativa conjunta entre Cancillería (específicamente su secretaría de Malvinas, Antártida y el Atlántico Sur), la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y seis universidades nacionales patagónicas (Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Universidad Nacional de Tierra del Fuego) para facilitar el acceso a estudios de grado y posgrado a habitantes de las Islas Malvinas (MRECIC, 2021b), y como forma de vincular políticas con el reclamo pacífico por la soberanía de las Islas.

Por último, otra iniciativa con fines similares, aunque más amplios y orientados a un perfil científico-tecnológico, es la del Proyecto Pampa Azul. Este proyecto —originado en 2014, pero relanzado en julio de 2020— busca promover la generación de conocimiento sobre los recursos marinos y su protección, producir innovaciones tecnológicas que permitan el aprovechamiento de los recursos y la mejora productiva e industrial —sobre todo de las economías regionales basadas en recursos marítimos—, e impulsar una mayor conciencia social y soberanía en torno a los recursos marítimos nacionales. Para ello, el proyecto está encabezado por un comité coordinador interministerial conformado por el MRECIC y el MINCYT, además de las carteras de Agricultura, Ganadería y Pesca; Turismo y Deporte; Defensa; Seguridad; Ambiente y Desarrollo Sostenible, a varias universidades, como la de Mar del Plata, UBA, La Plata, Nacional del Sur, la Tecnológica Nacional, de la Defensa, y varios institutos de investigación (MINCYT, 2020b; Pampa Azul, 2021).

9 A través del Centro Universitario Argentino-Alemán, 20 universidades argentinas y 29 alemanas ofrecen carreras binacionales en varias carreras consideradas estratégicas, entre ellas las mencionadas anteriormente.

Relaciones Internacionales en el MINCYT

Con respecto a las políticas específicas de la cartera en Ciencia y Tecnología, a partir de la asunción del nuevo gobierno nacional, a fines de 2019, se restituyó el carácter ministerial del sector científico-tecnológico¹⁰, se buscó fortalecer el vínculo entre universidad, comunidad y sector productivo para el desarrollo territorial, y se tendió la articulación entre distintos ámbitos de política pública (Miranda, 2020). Asimismo, se sancionó la Ley de Financiamiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para incrementar su presupuesto, hasta alcanzar, en el año 2032, el 1% del PBI, siendo que, en 2020, por ejemplo, representó el 0,52% del mismo. Con la irrupción de la pandemia de Covid-19, se creó la Unidad Coronavirus, para disponer y coordinar las capacidades del sistema científico-tecnológico en torno a las tareas de diagnóstico, investigación y solución requeridas; además, se desplegaron activamente políticas orientadas por misión y se dio una articulación inédita entre Estado, sistema científico-tecnológico, universidades, organizaciones sociales y sectores de la producción para responder a la crisis (Miranda, 2020; Bortz y Gasque, 2020).

Es necesario resaltar que, en el caso de este ministerio, una primera introducción de la noción de “Diplomacia Científica” en la agenda del MINCYT se había efectuado en un artículo del entonces ministro Baraño (Baraño, 2016). Bajo su gestión, el MINCYT acogió en 2017 el primer encuentro sobre política y Diplomacia Científica, y, en 2018, firmó el mencionado acuerdo con el ISEN (Gual, 2021). Más adelante en el tiempo, en el año 2021, es posible encontrar una intervención realizada desde la Dirección Nacional de Promoción de la Política Científica de la cartera de Ciencia y Tecnología, donde se explicita el objetivo del MINCYT de implementar una estrategia de Diplomacia Científica a nivel nacional para fortalecer la posición y capacidad de negociación del país, con intenciones de trasladarla hacia la región (UNRN, 2021).

Es decir, a partir de esta re-jerarquización del área, el MINCYT:

10 En este punto cabe señalar que el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, constituido en 2007, fue subsumido al nivel de Secretaría dentro del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología en el año 2018. Por su parte, en diciembre de 2019 le fue devuelto su estatus ministerial.

presenta en su estructura organizativa una Secretaría de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación, que incluye a su vez la Dirección Nacional de Promoción de la Política Científica. Dicha Secretaría propone como uno de sus ejes de trabajo la internacionalización de las políticas científicas, la cual se encuentra fundamentalmente a cargo de la Dirección Nacional que diseña e implementa estrategias y acciones de cooperación internacional, basadas en los lineamientos propuestos por la política científica nacional y articuladas con la política exterior de Cancillería. (MINCYT, 2021, párr. 3).

En este punto cabe indicar que los lineamientos de la política científica pretenden ser plasmados en el “Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030”, del cual existe, desde septiembre de 2020, una versión preliminar, base para la discusión y consulta con diferentes sectores y regiones del país¹¹. Entre los lineamientos enunciados en esta versión preliminar se encuentra el de impulsar un salto cualitativo en la colaboración regional latinoamericana que, en paralelo a la cooperación tradicional con países de mayor desarrollo relativo, apunte a la definición de agendas, complementariedades y proyectos ambiciosos de cooperación en la región (MINCYT, 2020; Salvarezza et al., 2021).

Según la exposición realizada desde la Dirección Nacional de Promoción de la Política Científica, en el MINCYT se recuperan objetivos de política exterior como el fortalecimiento de la posición argentina en la región, la unión de esfuerzos en el contexto latinoamericano, la priorización de vínculos con países estratégicos en Ciencia, Tecnología e Innovación, el sostenimiento de la presencia multilateral del país, y la potenciación de las exportaciones argentinas en el mundo (UNRN, 2021). Asimismo, las áreas estratégicas en las cuales la Dirección orienta sus acciones de cooperación internacional son la espacial, salud, Ciencia y Tecnología de los alimentos, transición energética, inteligencia artificial, oceanografía, ciencias sociales y desarrollo socio-sustentable (UNRN, 2021).

11 De acuerdo con Nápoli y Naidorf (2021), el objetivo primordial del Plan es impulsar un desarrollo científico-tecnológico orientando la producción de conocimientos hacia demandas estratégicas, sociales y productivas, a partir de una participación y perspectiva federal, y un fortalecimiento de la vinculación con otros organismos del Estado y sectores productivos estratégicos, para la conformación de agendas conjuntas. Asimismo, se tienen en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas.

En este marco, las autoridades del MINCYT han participado — mayormente de manera virtual, a causa de las restricciones de la pandemia— en reuniones, conferencias, cumbres, foros, comisiones mixtas y comités conjuntos, tanto multilaterales como bilaterales, junto a autoridades de otras carteras, científicos, empresarios y embajadores¹², para la generación y refuerzo de lazos de cooperación “la definición de agendas comunes de trabajo, la firma de acuerdos y la motorización de iniciativas e instrumentos concretos de colaboración, como los proyectos conjuntos y los centros binacionales, que cuentan a su vez con el asesoramiento de investigadores especialistas” (López, 2022).

En este sentido, el MINCYT ha firmado acuerdos de colaboración con otros países, como es el caso de Alemania, en materia de propiedad intelectual y transferencia de Tecnología, concretando un conversatorio con representantes de las universidades (MINCYT, 2021a); ha promovido la instalación de observatorios internacionales utilizados por universidades, como es el caso de observatorios multi y bilaterales en Salta (MINCYT, 2021b); ha presidido encuentros entre científicos de distintos países, como es el caso del *webinar* sobre la cooperación científica entre Argentina y Chile en tiempos de Covid-19 (MINCYT, 2020c); y ha favorecido iniciativas de internacionalización universitaria, como es el Centro Universitario Argentino-Alemán mencionado en el apartado anterior (MINCYT, 2020d).

Un aspecto a resaltar, refiere la promoción de exportaciones argentinas con contenido tecnológico, donde se encuentran iniciativas fomentadas desde el MINCYT en coordinación con Cancillería como el Programa Exportar Conocimiento (MINCYT, 2021c) y la creación de un área especializada en la temática (Periferia Ciencia, 2021). A su vez, más recientemente, esta cartera participó de la presentación del Plan de Promoción de Exportaciones 2022 realizado en el MRECIC (MINCYT, 2021d).

12 Particularmente, se destaca la participación de embajadores argentinos o de otros países en reuniones bilaterales, como es el caso del embajador de Brasil en Argentina, que asistió a la II Comisión Mixta entre los Ministerios de Ciencia de Argentina y Brasil (MINCYT, 2021e), o la audiencia desarrollada entre el ministro de Ciencia y el embajador argentino en Israel (MINCYT, 2020e), sólo por mencionar algunos ejemplos.

Por último, entre las acciones de cooperación internacional del MINCYT se halla el Programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior (R@ices), relanzado en 2020. El mismo, busca tanto incentivar la vinculación con investigadores argentinos residentes en el exterior y capitalizar los aportes que puedan realizar desde sus contextos de residencia, como así también su permanencia o retorno al país (MINCYT, 2021). Entre sus resultados, se encuentra la conformación de redes de científicos y científicas en Alemania, Chile, Estados Unidos, Francia, Países Bajos, Italia y Brasil, entre otros. Además, se cuenta el retorno, desde el relanzamiento del Programa en diciembre de 2020 y hasta 2021, de un total de 79 recursos humanos (Yaccar, 2021). En este marco, destacan los acuerdos de cooperación firmados entre el MINCYT y algunas universidades argentinas¹³, con el objetivo de impulsar iniciativas de cooperación y vinculación con redes de científicos argentinos en el exterior (MINCYT, 2021f). Por su parte, también cabe señalar que se busca incorporar aportes de estas redes de argentinos en el exterior a la formulación del Plan Nacional 2030 (MINCYT, 2021g).

Análisis de resultados: oportunidades y desafíos para la Diplomacia Científica y las Universidades en la Argentina contemporánea

En esta sección, se recupera tanto el gráfico presentado en el apartado metodológico como la primera de las preguntas que guió el Capítulo, a saber: ¿cómo interactúan la política exterior y la política científico-tecnológica y qué espacio de confluencia encuentran con las universidades y sus dimensiones internacionales?

Puede decirse que, de acuerdo con la lectura global de los datos, se han identificado intersecciones entre las políticas de los ministerios y la participación de las universidades. Así, en las intersecciones “A” y “B”, se encontró que las universidades brindan asesoramiento al MRECIC, como en el mencionado convenio con la UBA sobre el análisis de tratados internacionales e inserción internacional argentina o al MINCYT, en el caso

13 Dichas instituciones fueron: la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), la Universidad Juan Agustín Maza (UMAZA) y la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

de los acuerdos de cooperación internacional o de los científicos radicados en el exterior sobre el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología 2030, pueden ser considerados como indicios de “Ciencia en la Diplomacia” (Pantoja, 2015). Respecto a esta interrelación, cabe señalar que, con la irrupción de la pandemia de Covid-19, aunque las universidades vieron afectado el desarrollo de sus funciones y procesos, incluida la de internacionalización, también asumieron un rol estratégico en el asesoramiento, diseño y desarrollo de políticas públicas, la realización de investigaciones para producir insumos y medicamentos (incluso, con potencial exportador), y la atención de diversas problemáticas (sociales, psicológicas, emocionales, violencia de género y crisis alimentaria), colocando su capital académico y conocimiento acumulado al servicio de las urgencias de la sociedad (Miranda, 2020).

Por su parte, respecto al MRECIC, esta cartera facilita la difusión y postulación a becas internacionales, lo cual puede ser considerado como indicios de “Ciencia en la Diplomacia”. Por otro lado, la Cancillería considera a las universidades como actores potencialmente relevantes en programas de cooperación internacional de tipo triangular y sur-sur, y como vehículos para estrechar lazos de interés, como sucede con las iniciativas de cooperación en educación superior en el marco de la Mesa China, con los proyectos de colaboración educativa con Alemania, o con aquellos vinculados a Malvinas “Ciencia para la Diplomacia”.

Al mismo tiempo, se evidencia la motorización de distintas iniciativas por parte del MINCYT relativas a la firma de acuerdos, la generación de espacios de diálogos entre especialistas, la instalación de infraestructura para la investigación y la promoción de la internacionalización, todo lo cual implica la participación de las universidades y puede ser interpretado como parte de la “Diplomacia para la Ciencia”, allanando el camino para el trabajo conjunto entre los científicos y científicas universitarias y el acceso a distintos recursos disponibles en la arena internacional. Además, si bien tienen en cuenta socios tradicionales de países de mayor desarrollo relativo, se pretende fortalecer los lazos con Latinoamérica, y apuntar hacia sectores como espacial, salud, alimentos, energía, inteligencia artificial y oceanografía, temáticas todas con componentes e implicaciones internacionales.

Por supuesto, se comprende que los lineamientos y acciones desarrollados por ambos ministerios están mediados por la autonomía de las universidades, afectando de manera relativa el marco en que estas instituciones desarrollan su proceso de internacionalización, al priorizar ciertos destinos de vinculación y determinadas áreas temáticas.

Asu vez, las discusiones entorno de la internacionalización hegemónica y no hegemónica desplegadas en el marco de las universidades argentinas y latinoamericanas, junto al desarrollo de redes y debates regionales sobre la Diplomacia Científica, puede nutrir la definición y puesta en marcha de una estrategia unificada en dicho ámbito, junto a los ministerios. En este sentido, cabe advertir que la capitalización que las instancias gubernamentales puedan hacer de las redes, proyectos de investigación y contactos internacionales presentes en las universidades, como parte de la “Ciencia para la Diplomacia” y “Ciencia en la Diplomacia”, definidos y desarrollados de acuerdo con su autonomía e intereses institucionales, debe contemplar las posibles relaciones asimétricas, así como su mayor o menor relación con los objetivos de política exterior del país.

De esta forma, aunque los ministerios y su Diplomacia pueden valerse de científicos delegados en redes que actúan como diplomáticos o representantes de sus países, así como de la infraestructura de redes de trabajo preexistentes entre los investigadores, ni las políticas ni las relaciones de cooperación están exentas del enfoque neo-colonial de las sociedades del conocimiento, donde, en general, las temáticas y los abordajes que signan las agendas de trabajo son propuestas por los países del norte a los del sur (Echeverría et al., 2020). Entonces, resulta importante recurrir a redes generadas bajo esquemas no hegemónicos y marcos de políticas críticas y autónomas, que eviten considerar a la Ciencia y a la Tecnología como procesos neutrales.

Por su lado, como parte de acciones que pueden englobarse en la intersección “C”, se identifica la importancia otorgada por el MRECIC a la Ciencia y la Tecnología para potenciar la inserción internacional del país. Por su parte, desde el MINCYT, se busca articular las políticas del sector con otros ámbitos de política pública, como es el de relaciones exteriores. En particular, se propone orientar las acciones de cooperación e inserción internacional en Ciencia y Tecnología en base a los lineamientos de política exterior de la Cancillería argentina. Además, muchas de las reuniones

internacionales desarrolladas por autoridades del MINCYT, cuentan con la participación de embajadores, que, en tanto representantes de los intereses científico-tecnológicos de sus países, discuten y proponen agendas de trabajo, acuerdos e instrumentos de cooperación.

A su vez, esta vinculación se expresa en iniciativas concretas con participación de ambos ministerios, como la promoción de exportaciones, la formación de las nuevas generaciones de diplomáticos o el impulso a la cooperación latinoamericana espacial. Esto resulta fundamental en un contexto como el actual, caracterizado por la gran relevancia de la Ciencia y la Tecnología en la definición de las posiciones internacionales y los diferentes aspectos de la vida de los países, la presencia creciente de temas de agenda nacional y global con pertinencia del ámbito científico-tecnológico, y la urgencia de cambiar el patrón de producción e inserción internacional agregando valor a los bienes y servicios y a las exportaciones, entre otros.

Por último, en la intersección “D” —que, como se dijo, representa la sinergia entre estos actores y políticas para una eventual estrategia de Diplomacia Científica que involucre a las universidades y sus dimensiones internacionales—, puede ponerse como ejemplo la iniciativa Pampa Azul. Este proyecto podría ilustrar un caso concreto de Diplomacia Científica unificada, puesto que encolumna detrás de sus metas, objetivos científico-tecnológicos, educativos (como la generación de conocimiento con fines educativos, tecnológicos, industriales y productivos), y de política exterior (promover un mayor conocimiento en torno a los propios recursos y territorio de forma tal de poder defender la soberanía de forma más legítima), incorporando en su diseño a diversos actores domésticos como científicos, diplomáticos y universitarios, a los cuales también cabría sumar a empresarios y representantes de la sociedad civil, entre otros. Además, Pampa Azul se constituye en un proyecto relevante para potenciar objetivos económicos. De acuerdo con Sala (2018) un estudio prospectivo realizado entre 2013 y 2015 señaló que el aporte de la actividad marítima a la economía argentina representaba en ese momento un 1,5% del PBI. Frente a tal diagnóstico, la implementación de esta iniciativa -que garantizaría una inversión sostenida en investigación científica y tecnológica marítima- podría elevar la participación de la actividad en el PBI nacional a valores de entre 10 y 15%. Sin embargo, el proyecto enfrenta el desafío de constituirse

en una política de estado antes que permanecer como una política de gobierno, y de superar las inestabilidades producidas por la alternancia de modelos económicos.

Recapitulando, ante la pregunta de cómo interactúan las políticas de internacionalización universitaria con la política exterior y la científico-tecnológica, puede decirse que, durante el periodo en estudio, las interacciones entre las áreas seleccionadas han sido más bien implícitas y puntuales, aunque muestran el potencial para convertirse en políticas explícitas de Diplomacia Científica en tanto y en cuanto es posible dar cuenta del interés del MRECIC por incluir al área científico-tecnológica en su agenda, y el interés del MINCYT por fomentar las vinculaciones internacionales del sistema, al tiempo que se visualiza la participación de las universidades en iniciativas de ambos ministerios.

Reflexiones finales

Esta última sección aborda una posible respuesta a la segunda pregunta formulada en la introducción: ¿cómo pueden abonar estas interacciones a una futura estrategia de Diplomacia Científica nacional? Si bien la utilización explícita del concepto de Diplomacia Científica se dio en ocasiones puntuales (sobre todo en el marco del MINCYT), predominando entonces un carácter implícito de la misma, esto no impide que ciertas prácticas gubernamentales y universitarias puedan ser comprendidas en su marco.

Asimismo, se identificaron interrelaciones que pueden ser potenciadas de cara a una estrategia nacional de Diplomacia Científica, aunque resta un importante esfuerzo, sobre todo para evitar la duplicación de acciones en un contexto de restricción de recursos y gran deuda financiera como el actual en el país, además de construir iniciativas coordinadas que garanticen una mayor eficacia para la consecución de objetivos nacionales. En este marco, se hace necesaria una explicitación y una planificación conjunta que incorpore diversos actores domésticos: universitarios, científicos, diplomáticos, entre otros. Particularmente en Argentina, como en gran parte de América latina, tal estrategia implica hacer de las universidades y sus

estrategias de internacionalización protagonistas indiscutidas justamente porque como se dijo, en ellas se concentra el grueso de las actividades científicas y tecnológicas.

Un buen punto de inicio para pensar cómo concretar estas sinergias podría ser el debate en torno al Plan Nacional de Ciencia y Tecnología 2030 del MINCYT: en su discusión deberían incorporarse la dimensión internacional de forma más profunda, y a actores no solo universitarios sino, además, de la política exterior. A su vez, en las estrategias diplomáticas y de internacionalización, es perentorio incluir una perspectiva federal y de género. Por su parte, no sólo resulta importante explicitar una estrategia de Diplomacia Científica sino mirar contextualizadamente este concepto, de manera de evitar tomar acríticamente prácticas e iniciativas implementadas por otros países de mayor desarrollo relativo. En este sentido, cabe atender a las relaciones asimétricas y de poder que caracterizan la Ciencia, la Tecnología y el escenario internacional, así como a las tendencias históricas propias de la gobernanza de la Ciencia y la Tecnología en el país. En particular, las políticas de largo plazo sólo son factibles de forma sostenible en un contexto de desarrollo social y productivo que eleve la calidad de vida general y cuyas definiciones perduren a través de los recambios gubernamentales.

Referencias

- Barañaño, L. (2016). “Regional Scientific Education and the Integration of Latin America. A Perspective from Argentina”. *Science and Diplomacy*, Vol. 5, N° 3, pp. 1-7.
- Berro, J. (2021). *Multilateralismo solidario y pragmático, los ejes de la agenda internacional del Gobierno*. En Agencia Télam, 6 de febrero de 2021. Disponible en: <https://1bestlinks.net/qQKxs> Acceso: 21 de diciembre de 2021.
- Bortz, G. y Gázquez, A. (2020). “Políticas CTI en Argentina durante la pandemia: ¿oportunidad para nuevas redes participativas en I+D+i?”. *Debates sobre innovación*, Vol. 5, N° 1, pp. 16-23.
- Del Valle, D. y Perrotta, D. (2018). “Las redes académicas: Entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional”. En: Korsunsky, L., Del Valle, D., Miranda, E. y Suasnábar, C. (Coord.) *Internacionalización y producción de conocimiento*. El

- aporte de las redes académicas* (págs. 33-41). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IeC–CONADU, CLACSO.
- Echeverría, L. F., Aquino, K. E. y Widmaier, C. N. (2020). “El rol de la Diplomacia Científica frente a los retos mundiales: iniciativas en América Latina para el desarrollo sostenible”. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, Vol. 7, N° 1, pp. 166-179.
- Echeverría, L.F., De Luque y Flores-Zamora, A. (2022). “The Intersection of Science Diplomacy and Internationalization of Latin American Education”. *Internationalisation of Higher Education-Policy and Practice*, N° 45, pp. 34-47.
- Elorza, A., Melchor, L. Lacunza, I., Aukes, E., Ordóñez-Matamoros, G., Kuhlmann, S., Honarmad Ebrahimi, S. y Young, M. (2020). “Who Are the Science Diplomacy Stakeholders?”. En: *S4D4C European Science Diplomacy Online Course, Module 3*, Vienna: S4D4C.
- Feld, A. y Kreimer, P. (2019). “¿Cosmopolitismo o subordinación? La participación de científicos latinoamericanos en programas europeos: motivaciones y dinámicas analizadas desde el punto de vista de los líderes europeos”. *História, Ciências, Saúde*, Vol. 26, N°3, pp.779-799.
- Gual S., M. (2021). Science Diplomacy in Latin America and the Caribbean: Current Landscape, Challenges, and Future Perspectives. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, N° 6, pp. 1-9.
- Hurtado, D. (2019). “Proyectos de país en disputa: ¿Qué hacer con la Ciencia y la Tecnología?”. *Ciencia, Tecnología y Política*, Año 2, N°2, pp. 17-25.
- Hynes, E.; Trucco, I.; Locher, V.; Donnet, L. y Cappadoro, A. (2020). “Esquemas de gobernanza federal en sistemas de Ciencia, Tecnología e innovación. El caso de la provincia de Santa Fe y su política ministerial entre 2017-2019”. *Ciencia e Investigación*, Tomo 70, N° 2, pp.58-73.
- Krasnyak, O. (2018). “National Styles in Science, Diplomacy, and Science Diplomacy”. *Diplomacy and Foreign Policy*, Vol. 3, N° 1, pp. 1-100.
- Lombardi, V. (2021). “Debatir la Ciencia. Tecnología Sur-Sur”. 09 de noviembre. Disponible en <https://www.unsam.edu.ar/tss/debatir-la-Ciencia/>

- López, M. P. y Sarthou, N. (2018). “Actores y lógicas en la internacionalización de la investigación. Una mirada desde y para las universidades latinoamericanas”. En: Oregioni, M. S. y Taborga, A. M. (Comp.) *Dinámicas de Internacionalización Universitaria en América Latina* (págs. 40-55). Tandil: CEIPIL-UNICEN.
- López, M. P. (2021). “Tendencias globales y perspectivas locales en las políticas de cooperación científico-tecnológica internacional. Una mirada desde y para la Argentina en el siglo XXI”. En: Colombo, S. (Comp.), *Desarrollo y políticas de Ciencia, Tecnología e innovación en un mundo en transformación. Reflexiones sobre la Argentina contemporánea* (págs. 107-132). Tandil: CEIPIL-UNICEN.
- López, M. P. (2022). “Cooperación internacional y Diplomacia Científica en contexto de pandemia de Covid-19. Un estudio sobre la relación con América Latina en el MINCYT”. En: Vera, N. (Comp.) *Ciencia, Tecnología y política exterior: reflexiones desde y para la semiperiferia* (en prensa). Tandil: CEIPIL-UNICEN.
- Merke, F. (2019). “Preferencias, herencias y restricciones: elementos para examinar la política exterior del Frente de Todos”. *Análisis Carolina*, N° 24. Disponible en <https://1bestlinks.net/wAxMl>
- MINCYT (2020). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030. Documento preliminar*. MINCYT: septiembre de 2020.
- MINCYT (2021). Página institucional. <https://www.argentina.gob.ar/Ciencia>.
- MINCYT. (2020a, 9 de octubre). *Argentina y México dan primer paso para la creación de la Agencia Espacial Regional de América Latina y el Caribe* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/iZkoB>
- MINCYT. (2020b, 6 de julio). *Se relanzó la iniciativa Pampa Azul* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/LtyfC>
- MINCYT. (2020c, 16 de octubre). *Cooperación científica entre Argentina y Chile en tiempos de Covid-19* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/hIBGt>
- MINCYT. (2020d, 18 de septiembre). *Argentina y Alemania promueven la internacionalización de la Educación Superior como herramienta para impulsar la Ciencia y la Tecnología* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/yjBMi>

- MINCYT. (2020e, 9 de enero). *Salvarezza se reunió con el embajador argentino en Israel Sergio Urribarri* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/oAtrd>
- MINCYT. (2021a, 29 de octubre). *El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación firmó un acuerdo de colaboración con el Instituto Max Planck de Alemania para la Innovación y la Competencia* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/XYyTA>
- MINCYT. (2021b, 26 de octubre). *Filmus en Salta en el Observatorio del proyecto Qubic* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/np-nLN>
- MINCYT. (2021c, 27 de abril). *MINCYT y Cancillería coordinan acciones en el lanzamiento del Programa Exportar Conocimiento* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/cKdIM>
- MINCYT. (2021d, 22 de diciembre). *‘Es imprescindible agregar valor a la producción nacional a partir del aporte de la Ciencia, la Tecnología y la innovación para ayudar a cambiar la matriz exportadora’* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/cdXWW>
- MINCYT. (2021e, 23 de agosto). *II Comisión Mixta: Ministerios de Ciencia de Argentina y Brasil fortalecen la investigación bilateral en Ciencia y Tecnología* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/Ukeuj>
- MINCYT. (2021f, 1 de enero). *El Plan Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación 2030 se fortalece con el trabajo de los/as científicos/as argentinos/as en el exterior que nuclea el Programa RAICES* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/yYrMd>
- MINCYT. (2021g, 6 de mayo de 2021). *El Ministerio firmó acuerdos de cooperación con universidades argentinas* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/UExah>
- Miranda, E. M. (2020). “Políticas de educación superior en Argentina. Entre la Covid-19 y la deuda externa heredada”. *Universidades*, N° 85, pp. 194-213.
- MRECIC (2020a, 25 de junio). *Comunicado Conjunto: La Argentina y Chile celebraron la III Reunión de la Comisión Binacional de Cooperación en Investigación Científica Marina Austral*. [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/iTWWQ>

- MRECIC (2021c). *Subsecretaría de Política Exterior*. <https://1bestlinks.net/bGvnr>
- MRECIC (2022). <https://www.cancilleria.gob.ar/>
- MRECIC. (2019, 26 de diciembre). *Cancillería renovará los planes de estudios de capacitación para los diplomáticos* [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/uLOMd>
- MRECIC. (2020b, 7 de septiembre). *Argentina fue seleccionada como sede de un nuevo Centro Especializado de Ciencias Oceánicas de la UNESCO*. [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/AkAJN>
- MRECIC. (2020c, 6 de mayo). *Solá firmó un convenio con la UBA para estudiar acuerdos comerciales*. [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/BZTZF>
- MRECIC. (2020d, 6 de agosto). *Formación para alcanzar mercados internacionales en el área de Tecnología y servicios*. [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/bltoS>
- MRECIC. (2020e, 15 de diciembre). *Ciclo de actividades conjuntas entre la “Mesa Estudiá en Argentina” y la “Mesa China” en 2020*. [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/KKbDz>
- MRECIC. (2021a, 29 de junio). *Solá se reunió con su par de Alemania: Cooperación en energías renovables y en educación universitaria. Informe de prensa*. [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/jpkbH>
- MRECIC. (2021b, 16 de junio). *El Gobierno Nacional y universidades patagónicas lanzan un programa de becas para estudiantes de las Malvinas*. [Comunicado de prensa]. <https://1bestlinks.net/psqEg>
- Nápoli, M. y Naidorf, J. (2021). “Sobre la propuesta preliminar del Plan Nacional de CTI 2030 de Argentina”. *Ciencia, Tecnología y política*, Vol. 4, N° 7, pp. 1-12.
- Oregioni, M. S. (2018). “Redes de producción de conocimientos y dinámicas de cooperación sur-sur: ¿una alternativa a la internacionalización universitaria hegemónica?”. En Oregioni, M. S. y Torga, A. M. (Comp.). *Dinámicas de internacionalización universitaria en América Latina* (pp. 19-40). Tandil: CEIPIL-UNICEN.

- Oregoni, M. S. (2021). “Internacionalización Universitaria y Redes de Cooperación Sur-Sur”. *Revista Ciencia, Tecnología y Política*, Vol. 4, N° 6, pp. 1-10.
- Pampa Azul (2021). Página institucional. <https://www.pampazul.gob.ar>.
- Periferia Ciencia (2021). “El Ministerio de Ciencia tendrá un área de ‘exportaciones en Ciencia y Tecnología’”. 20 de diciembre de 2021. Disponible en <http://www.periferiaciencia.com.ar/noticia.php?n=4094>.
- Quiroga, M.; Vera, N. y Lugones, M. (2021). “Tecnologías tecnologizantes y políticas pendulares: continuidades y rupturas en los sectores nuclear, espacial y radar en Argentina (2003 – 2019)”. *Revista Redes*, Vol. 27, N° 52, pp. 1-37.
- REDAPPE, (2021). *El concurso de ingreso a la carrera diplomática. Instituto del Servicio Exterior de la Nación*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zyZYNvD6LLO>.
- RICYT, (2021). *El Estado de la Ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos*. Argentina: RICYT.
- Roig, A (2020). “Diplomacia Científica y tecnológica”. Nota de análisis N° 9. Secretaría de Relaciones Exteriores de México. Disponible en <https://1bestlinks.net/yBQjK>
- Ruffini, P. B. (2017). *Science and diplomacy. A new dimension of International Relations*. Springer.
- Sala, J. E. (2018). “Pampa Azul: el mar como territorio”. *Ciencia, Tecnología y Política*, Vol, 1, N°1, pp. 1-8.
- Salvarezza, R., Bilmes, G., y Liaudat, S. (2021). “No volveremos a ser los mismos, asistimos a un cambio de mentalidad en la relación entre Ciencia, Tecnología y sociedad”. *Ciencia, Tecnología y Política*, Vol. 4, N° 6, pp. 1-19.
- Treacy, M. (2021). “La política exterior argentina frente al volátil escenario internacional de la pospandemia y la competencia entre China y Estados Unidos. ¿Aquiencia, pragmatismo o autonomía?”. *Revista Aportes para la Integración Latinoamericana*, Vol. XXVII, N° 44, pp. 1-38.
- UNRN. (2021, 1 de octubre). *Diplomacia Científica y las IES–Ciclo de Internacionalización de la Ciencia UNRN* [Video]. YouTube. <https://1bestlinks.net/bpsBd>

- Unzué, M. y Rovelli, L. (2017). “Las políticas científicas recientes en las universidades nacionales”. *Política universitaria*, N° 4, pp. 14-23
- Vera, N. (2021). “Ciencia, Tecnología y Relaciones Internacionales: visibilizar la simbiosis”. En Colombo, S. (Comp.): *Desarrollo y políticas de Ciencia, Tecnología e innovación en un mundo en transformación. Reflexiones sobre la Argentina contemporánea* (págs. 181-214). Tandil: CEIPIL-UNICEN.
- Vera, N. y Guglielminotti, C. (2018). “Potencialidades de la agenda de cooperación sur – sur en Tecnología espacial: entre las proyecciones y las posibilidades para Argentina (2003 – 2015)”. *Revista Saber y Tiempo*, Vol. 1, N° 2, pp. 77-94.
- Vera, N. y Guglielminotti, C. (2019). “Cooperación nuclear argentina: agenda de cooperación sur – sur en el marco del giro a la derecha nacional y regional”. *Primer encuentro de reflexión sobre las Relaciones Internacionales. Construyendo Comunidad: Un balance de las Relaciones Internacionales desde Argentina*. AERIA–UMET. Argentina. 23 y 24 de mayo. Disponible en: <https://1bestlinks.net/VdjCC>
- Widmaier, C., Echeverría King, L., y Aquino, K. (2020). “La Diplomacia Científica y la Internacionalización solidaria: catalizadores en tiempos de pandemia para las Universidades”. En Colacrai, M., y Álvarez, S (Comps.) y Mutti, G. (Coord.). *El tiempo que vivimos. COVID 19 y su impacto en nuestras sociedades*. (págs. 83-89). Comité Académico de Ciencias Políticas y Sociales. AUGM.
- Yaccar, M. D. (2021). “RAICES: el programa ya logró el retorno de 79 científicos del exterior”. *Página 12*, 3 de noviembre de 2021. Disponible en: <https://1bestlinks.net/bepCq>

Capítulo 2



La Doble Titulación como Proceso de Internacionalización de la Educación Superior: Caso de la Universidad Veracruzana y la Universidad de Caldas

Dulce María Cinta Loaliza¹, Christian Soledad Ortiz Chacha²

Resumen

Bajo la mirada de la Internacionalización de la Educación Superior, el trabajo describe y analiza el diseño, implementación y Evaluación de un Programa de Maestría en Salud Pública, en un proceso de Doble Titulación entre dos entidades universitarias: una mexicana (Universidad Veracruzana) y otra colombiana (Universidad de Caldas). El caso presentado corresponde a la experiencia de la Universidad Veracruzana. Presenta los aciertos, limitaciones y las ventanas de oportunidad para su evolución. Se usa un análisis documental descriptivo, donde se describen y operacionalizan normativas, convenios, Planes de Estudios, etc., establecidos por la Universidad Veracruzana, ya que en su contexto fue pionera en establecer un proyecto de esta índole, el cual sigue vigente y ha sido impulsado por las autoridades universitarias para incorporar a otros Programas de Estudio. El proceso de Doble Titulación arrancó en 2014 mediante un convenio, el cual fue renovado en el 2021. Con

1 PhD. en Ciencias políticas y Administración Pública. Maestría en Sociología. Licenciada en Economía. Investigadora y docente del Instituto de Salud Pública en la Universidad Veracruzana. Línea de Generación del conocimiento Respuesta Social organizada en promoción y atención de la salud pública. Grupo de investigación sobre envejecimiento poblacional. Investigadora de Tiempo completo. Correo: dcinta@uv.mx ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6389-6989>

2 Doctora en Ciencias de la Salud. Maestría en Salud Pública. Licenciada en Sociología. Investigadora y docente en la Universidad Veracruzana, Instituto de Salud Pública, Maestría en Salud Pública. Línea de Generación y Aplicación del conocimiento respuesta social organizada en promoción y atención de la salud pública, Cuerpo Académico Análisis de la situación de salud. Correo: chortiz@uv.mx ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2996-0617>

esta experiencia de educación internacional se identificó un beneficio educativo y de experiencia de vida para sus participantes y para la proyección del Programa de Maestría.

Palabras clave: Educación Internacional; Doble Titulación; posgrado.

Dual Degrees as a Process of Internationalization of Higher Education: The Case of the Universidad Veracruzana and the Universidad de Caldas

Abstract

Under the gaze of the Internationalization of Higher Education, the work describes and analyzes the design, implementation and evaluation of a Master's Program in Public Health, in a process of Double Degree between two university entities: one Mexican (Universidad Veracruzana) and another Colombian (University of Caldas). The case presented corresponds to the experience of the Universidad Veracruzana. It presents the successes, limitations and windows of opportunity for its evolution. A descriptive documentary analysis is used, where regulations, agreements, study plans, etc., established by the Universidad Veracruzana, are described and operationalized, since in its context it was a pioneer in establishing a project of this nature, which is still in force and has been promoted by the university authorities to incorporate it into other study programs. The double degree process began in 2014 through an agreement, which was renewed in 2021. With this experience of international education, an educational and life experience benefit was identified for its participants and for the projection of the Master's program.

Keywords: International Education; Double Degree; postgraduate.

Introducción

El proceso de Globalización, iniciado a mediados de los ochenta de siglo pasado, constituyó un parteaguas en el ámbito, político, social, cultural y, por supuesto, educativo. La Aldea Global sigue afectando a todas las sociedades con impactos diferenciados según el desarrollo de cada país (Féodorov, 2011). Evidentemente las universidades no estuvieron exentas de este fenómeno de mundialización, como lo demuestra la Carta Magna de la Universidades firmada en Bolonia en 1988, que ya planteaba la necesidad de romper las barreras, geográficas y políticas que frenaban la transformación de la Educación Superior (Conferencia de Ministros Europeos, 1999). En México, la Internacionalización de la Educación Superior es una iniciativa que se promueve para contribuir a la calidad educativa, pero que aún se encuentra en una fase temprana de desarrollo, motivo por el cual se refrenda como una estrategia necesaria para favorecer prácticas innovadoras para la enseñanza y aprendizaje en este ámbito educativo (OECD, 2019). De ahí que la Internacionalización de Planes de Estudio es un aspecto cada vez más común y aceptada en las universidades, en virtud de las bondades para incrementar la Internacionalización del currículo, y la movilidad entrante y saliente de estudiantes y profesores.

Teniendo como origen el proceso de la globalización, nacida en parte en las universidades, la Internacionalización de la educación se ha visto más como un medio que como un fin (Vásquez, 2009). Se puede cuestionar el sentido de la Internacionalización de la Educación Superior (IES) pero esto parte de una hipótesis de éxito, toda vez que representa una oportunidad para el intercambio de conocimientos y tener presencia en el escenario regional y global. Hay una visión colectiva sobre la importancia de mantener y desarrollar la Internacionalización en este nivel educativo y, con ello, propiciar una homologación de parámetros académicos que posibiliten los mecanismos adecuados para un aprendizaje recíproco, que aporte al desarrollo de soluciones ante problemas sociales (Comas, 2019). Para concebir los alcances de la Internacionalización de los estudios, se requiere transitar un camino más allá del contenido de programas: se necesita hacer ajustes en los criterios de admisión de estudiantes; dar acompañamiento antes y durante los estudios; se debe diseñar un Programa con un enfoque internacional y, al mismo tiempo, comparativo en cuanto a contenidos

de las materias, la estructura del currículo, metodologías docente y de aprendizaje con perspectiva internacional; incorporar lo internacional en los servicios de apoyo; normar legalmente las titulaciones y velar por su validación en las entidades universitarias participantes. Esto, que parece tan simple en papel, no lo es; especialmente, si se trabaja el binomio IES-Posgrado (Haug, 2016).

Para el caso del posgrado en México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) es la institución gubernamental que establece las políticas públicas en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación del país (CONACYT, 2021), que concibe a la Internacionalización de la Educación como una estrategia para la formación de estudiantes y un componente de la calidad educativa, la innovación y el desarrollo profesional (CONACYT, 2018). Las estrategias de Internacionalización, que esta institución promueve, incluyen alianzas de posgrados conjuntos, dobles grados o co-tutelas, la colaboración académica para desarrollar investigación, formación de redes de investigación, movilidad, uso intensivo de las TIC, el uso compartido de infraestructura científica y, por supuesto, la participación de estudiantes y profesores (CONACYT, 2015). Sin embargo, el proceso mismo de Internacionalización ha estado sujeto a los vaivenes de la administración pública, si bien se reconocen problemas de calidad, de homogeneización y de competencias. El Programa institucional vigente del CONACYT no se orienta hacia la aspirada Internacionalización Educativa (CONACYT, 2020). En este contexto, la movilidad estudiantil es importante, independientemente de la disciplina o área de formación (Quiroz, 2021), tiene más bondades que aspectos en contra. La Internacionalización no es opcional, es una dimensión esencial para el desarrollo de las entidades universitarias a nivel competitivo. Es inherente a todas las disciplinas, contribuye favorablemente de muchas formas, proporciona destrezas a los egresados para su incorporación al mercado laboral, es una necesidad de competitividad de las universidades para captar más estudiantes, profesores e investigadores de prestigio, permite el desarrollo de convenios de cooperación internacional, es una vía para responder y atender los diversos sistemas de Evaluación y Acreditación. Implica también la Internacionalización del campus, los estudiantes y profesores, con repercusiones en la cultura, gobernanza y

funcionamiento institucional (Haug, 2016). Permite que los estudiantes vivan y experimenten una dimensión académica, cultural e institucional diferente que amplía su horizonte de vida y por ende el profesional.

México, no ha estado exento de las tendencias internacionales del posgrado que se orientan a una educación cada vez más internacional, con manifestaciones de crecimiento en la oferta de posgrados transnacionales y la intensificación de movilidad internacional de estudiantes y profesores, así como la incorporación de estudiantes extranjeros (Dávila, 2012). Esto se refleja, tanto en las políticas de Educación Superior de cada administración pública, como en la misma variación y heterogeneidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país.

Con base en estos referentes, el Instituto de Salud Pública (ISP) de la Universidad Veracruzana (UV), oferta un posgrado de Maestría en Salud Pública (MSP), reconocido como un Programa de calidad educativa por el CONACYT, situándolo en un nivel de competencia internacional, el nivel más alto de calidad educativa de México. Desde sus orígenes en los años 80, la MSP, primero como Especialización en Salud Pública, nace con un fuerte apoyo de la Organización Panamericana de la Salud, mediante un sistema de becas que se ofertaba a los estudiantes, lo que permitió su alcance a países de Centro y Sudamérica. En el 2001, este Programa se reestructura y posiciona como el tercer programa de maestría profesionalizante del país y el primero de la región sur con reconocimiento de CONACYT como Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC). En el 2014, se obtuvo el mayor reconocimiento de CONACYT como Programa de Competencia Internacional, y ratificado en el 2021 por un periodo de cinco años más. En el 2018, la MSP obtuvo el Premio a la Calidad de Postgrado en Iberoamérica que otorga la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), organismo no gubernamental internacional, dedicada al fomento de los estudios de posgrado y doctorado en Iberoamérica, reconocido por la UNESCO, la cual está integrada por más de 247 instituciones prestigiadas de Educación Superior de España, Portugal, América Latina y el Caribe (AUIP, 2022). Dentro de la UV, la MSP fue el primer posgrado en obtener este reconocimiento.

Para la UV, la Internacionalización ha sido una apuesta por el crecimiento y proyección de educación, profesionalización, de relación institucional y trascendencia individual; ha sido un mecanismo de empoderamiento del quehacer académico de la universidad, que permite enfrentar las transformaciones sociales (Oliva & Corzo, 2021).

El proceso de Internacionalización de la Maestría en Salud Pública de la UV (MSP UV) se ha materializado con la integración de una planta académica multidisciplinaria, que desarrolla un perfil internacional a través de sus actividades docentes y de investigación colaborativas; la participación de profesores e investigadores externos en el seguimiento de la trayectoria académica y dirección de tesis para la obtención del grado; la movilidad académica de estudiantes y profesores a otras Instituciones de Educación Superior (IES), centros de investigación, instituciones vinculadas al quehacer de la salud pública en el ámbito internacional; la vinculación permanente con otras IES, sectores, instituciones, organizaciones mediante la firma y actualización de convenios, de los cuales derivan proyectos y actividades académicas conjuntas; la difusión permanente del Programa mediante el trabajo académico que realizan estudiantes y profesores en otros escenarios y entidades académicas de índole internacional, y por supuesto el Programa de Doble Titulación (Instituto de Salud Pública, 2016).

La Doble Titulación (DT), es un Programa de formación conjunto entre dos universidades, la UV y la Universidad de Caldas (UCaldas), que permite a los estudiantes acceder y desarrollarse de manera profesional en el campo de la salud pública, tanto en Colombia como en México. Para lo cual se promueve la adquisición de competencias y el logro de objetivos académicos de ambos Planes de Estudios, respetando su individualidad e integrando objetivos comunes para una formación de excelencia, con lo cual obtienen un título de maestría/magister en salud pública en cada universidad (Universidad Veracruzana, 2021). En la MSP UV, la DT se originó en el 2010, con el Departamento de Salud Pública de la UCaldas, en Manizales, Colombia, explorando la posibilidad de hacer algún trabajo conjunto materializado en un convenio de DT. Esto, en el marco de la Internacionalización de la Educación Superior que hacia el 2013, la Dirección de Relaciones Internacionales de la UV, empezó a potenciar con una agenda más articulada en el contexto de la Internacionalización e interculturalidad (Oliva & Corzo, 2021), aunque previamente ya había procesos de movilidad

estudiantil. Con base en lo antes expuesto se busca responder ¿cuál es el resultado del Programa de Doble Titulación en salud pública en el contexto de la Universidad Veracruzana? Esto con el objetivo de describir y analizar el proceso de la gestión, la puesta en marcha y su incidencia en la calidad educativa de un Programa de posgrado de DT en Salud Pública, entre la UV y la UCaldas, de México y Colombia, respectivamente. Si bien se asume un resultado positivo desde la perspectiva de la UV, queda pendiente un Proceso de Evaluación conjunto con la UCaldas, para comparar ambos procesos y valorar la gestión y resultados alcanzados para identificar las áreas de oportunidad que permitan la sostenibilidad de la Doble Titulación.

Metodología

La sustentación metodológica de la presente investigación es esencialmente descriptiva, de carácter transversal, observacional, mediante un análisis documental. Se analiza el proceso de DT de un Programa de posgrado de la UV, considerando como variables de análisis la *gestión* que incluye la suma de acciones y operaciones para desarrollar y ejecutar el Programa de DT; la *participación* que implica a todos los actores, gestores y participantes en el Programa de DT; la *ejecución* que engloba la operación de la DT y; los *beneficios* que supone la DT en el Programa, los estudiantes y la UV; todo ello teniendo como referentes los procesos normativos, administrativos y prácticos de esta experiencia y su instrumentación. Las fuentes de información documental utilizadas fueron los registros de estudiantes inscritos en el Programa que participaron en la movilidad UV-UCaldas y Caldas-UV de Doble Titulación, en el periodo 2014-2018, lapso en que se desarrolló de manera ininterrumpida el convenio Marco y el Específico. Como documentos normativos se utilizaron el convenio establecido entre las dos IES implicadas y reglamentaciones de la UV: Reglamento General de Estudios de Posgrado 2010, el Reglamento de Revalidaciones y Equivalencias, el Estatuto de alumnos 2008 y el Plan de Estudios de la MSP 2011. El análisis se centró en la identificación y descripción de los aciertos, limitaciones y áreas de oportunidad de este Programa, permitiendo evidenciar las bondades que surgieron de esta experiencia para potenciar la Internacionalización del Programa y de la UV en general.

Resultados

El proceso de gestión. El Programa de posgrado de Doble Titulación entre las universidades mencionadas se gestó en el 2010, con la realización de una estancia académica de una profesora del Departamento de Salud Pública de la UCaldas en el ISP, que mantenía colaboraciones con una docente del ISP, a razón de la participación de ambas en la Red IDESAL (Red de Investigación, Docencia y Extensión en Salud en América Latina). Esta Red tiene su sede en Barcelona, España; es de índole académico, vinculada al quehacer de la salud pública en el marco de una estrategia continental de desarrollo académico con incidencia científica, técnica y política, con aliados institucionales y académicos en América Latina. La colaboración surge por invitación directa de la Red IDESAL a la UV, con la designación de un representante de UV para liderar un proyecto de investigación en México sobre el impacto de las estrategias de integración de la atención en el desempeño de las redes de salud en América Latina (Equity-LAII) (Couttolenc, 2018). Derivado de lo anterior, se crearon vinculaciones académicas entre instituciones participantes, y se generó una propuesta para desarrollar un programa de políticas públicas para los integrantes de esa Red, lo cual se fue transformando hasta llegar a la propuesta concreta del Programa de Doble Titulación entre la UV y la UCaldas.

Con este planteamiento, se hizo un análisis de factibilidad entre 2012-2013, para analizar la oferta y la demanda, las condiciones y posibilidades de operación de un Programa de DT, los recursos necesarios, aspectos normativos y administrativos en ambas IES y su armonización para tal fin, así como su contribución al logro de los objetivos académicos y la sostenibilidad de la calidad educativa. El resultado fue favorable, ya que se identificó una población potencial e interesada en la DT y con requisitos académicos congruentes con el mercado laboral de México y Colombia; disponibilidad de recursos; viabilidad normativa, administrativa y de contribución académica presente y futura; y lo más importante la voluntad para concretar este Programa. Así, se dio inicio al trabajo académico y gestión institucional ante autoridades de UV y de UCaldas, en términos legales, administrativos y académicos para formalizar la vinculación con fines de una DT. Para beneplácito de los actores involucrados en la propuesta, las autoridades de ambas entidades académicas acogieron favorablemente la

idea, pero con la consigna de que significaba recorrer por vez primera un largo camino a lo desconocido. En términos de gestión, la primera actividad fue convocar a los actores involucrados de la Dirección del ISP y la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) de la UV, para reconocer los procedimientos que llevarían a concretar un programa de Doble Titulación a nivel de posgrado, sin antecedentes en ambas universidades.

Como primer paso, se promovió el establecimiento de un Convenio General de Colaboración, entre ambas universidades, que sería guiado por la DGRI de UV, en cumplimiento con la Ley Orgánica de la UV, en la que se establece entre otras cosas, que solo el Rector, si así lo dispone, en su caso, el Abogado General de la institución, puede firmar lo relacionado con convenios (Universidad Veracruzana, 1996). Ambos rectores, a través de su departamento jurídico, lograron firmar un acuerdo general de colaboración en el 2011, con una vigencia de seis años. Este convenio establece los compromisos de cooperación entre ambos programas en concordancia con las respectivas legislaciones nacionales para desarrollar un esquema de Doble Titulación, con la finalidad de ofrecer a los estudiantes una formación de excelencia en el campo de la salud pública (Universidad de Caldas y Universidad Veracruzana, 2013). Posteriormente, se impulsó el Convenio Específico para establecer las pautas académicas y administrativas para la Doble Titulación, esto en colaboración con la DGRI, los directores y coordinadores de los posgrados participantes. Finalmente, en 2013, el Convenio Específico y su Anexo Académico fueron firmados por las autoridades de ambas IES, dando inicio al Programa de Doble Titulación en el 2014 con una vigencia de seis años. Debe recordarse que este proceso inédito de aproximarse a la IES se centró en la normatividad y gestión del Programa, su relación con la teoría queda para un posterior análisis.

Marco legal y normativo. El Convenio Específico contempló 12 apartados: I. Objeto y fin del Convenio; II. Estructura y organización de la cooperación; III. Esquema de Doble Titulación; IV. De la titulación; V. Selección de estudiantes, matrícula y norma de permanencia; VI. Financiamiento; VII. Garantía de Calidad; VIII. Derechos de propiedad intelectual; IX. Publicación de trabajos; X. Protección de datos; XI. Salvaguarda laboral; XII. Solución de Controversias, Prórrogas, Terminación y Enmienda. Del financiamiento conviene destacar los beneficios obtenidos: primero, ambas universidades se comprometieron a absorber el costo de la

inscripción de los alumnos visitantes y; segundo, solo para el caso de la UV, al ser el un Programa inscrito en el PNP de CONACYT, todos los alumnos aceptados en la UV tendrían derecho a gestionar una beca de manutención, y beneficiarse de esta por el periodo que duren los estudios. En este caso, los estudiantes de UCaldas al convertirse en estudiantes de la UV, aun como estudiantes extranjeros, calificarían para gestionar y obtener esta beca de manutención por el semestre que duraba su estancia en el ISP, toda vez que participando en la Doble Titulación cubrían en automático los requisitos implícitos en la convocatoria de Becas CONACYT. Para el caso de los estudiantes del ISP, además de su beca de manutención mensual, podían acceder a una beca de movilidad estudiantil de CONACYT, para cursar un semestre a la UCaldas. Todo esto se daba en cumplimiento de la normatividad establecida por esta institución.

Por su parte, el Anexo académico precisa aspectos del Proceso de Selección; Precisiones para los estudiantes de origen de la UV; Inscripción; Escolaridad y Tesis; Evaluación de la movilidad; Desarrollo de la Escolaridad; Defensa del trabajo de grado; Cobertura Social y responsabilidad Civil; Condiciones de alojamiento y ayudas financieras; y Equivalencias. Una vez en operación, se identificó como limitación la descripción ambigua y omisiones en aspectos de la *Escolaridad y tesis* y las *Equivalencias*. En escolaridad y tesis, no se consideró que los alumnos de Ucaldas participarían en la Doble Titulación en el último periodo de académico de su Programa de Estudios, lo que implicaba presentar un trabajo de tesis casi terminado, y considerando la designación de un codirector de la entidad receptora, la asesoría contemplada poco podía contribuir en un trabajo con este grado de avance, teniendo así una participación limitada de parte de los codirectores de UV. También se omitió una referencia al Reglamento de Revalidaciones y Equivalencias de la Universidad Veracruzana, el cual establece que solo se permite tener hasta un 75 por ciento de equivalencias del Plan de Estudios. El otro 25 por ciento correspondería a los cursos que se podrían conceder en la Ucaldas para la Doble Titulación. Para el caso de los estudiantes UV, se estableció que solo podrían participar en la Doble Titulación cuando estuvieran en el cuarto semestre, el último de su Programa. Para cumplir el 75 por ciento de equivalencias del Plan de Estudios, se revisaron los contenidos de ambos planes, apareciendo un reto que no fue contemplado: las características de los programas, el de UV Profesionalizante y el de

UCaldas de Investigación. Estas limitaciones se resolvieron en la siguiente actualización del convenio, ahora vigente, pero pendiente de aplicar debido a la interrupción de movilidad académica por la pandemia de COVID 19.

Tabla 1.

Características de Programas Académicos de Posgrado que participaron en una Doble Titulación

Entidad universitaria	Orientación	Promoción	Organización de Plan de Estudios	Dedicación	Escala de calificación
UV	Profesionalizante	Bianual	Modular	Lunes a viernes, semanal	0 a 100
UCaldas	De Investigación	Anual	Por materia	Sábado y domingo, cada 15 días	0 a 5

Nota. Fuente: elaboración propia, con base en Programas de Estudios de cada entidad universitaria, 2021.

Ambos programas son diferentes desde su orientación hasta su operación (Tabla1), teniendo como punto de encuentro la formación de estudiantes en Salud Pública. A partir de estos atributos se identificaron los elementos de congruencia para establecer el 75 por ciento de equivalencias normado en UV, y se definió la oferta académica para la movilidad y, con ello, cubrir el otro 25 por ciento de créditos. Para establecer los contenidos y sus equivalencias, se revisaron los Planes de Estudio, sus cursos y programas, con lo cual se estableció el tan deseado contenido del programa, equivalencias para ambos Planes de Estudios.

Concluido este proceso, se gestionó la aprobación de la propuesta consensada por ambas entidades ante los organismos de planeación, decisión y consulta de la UV, iniciando por el Consejo Técnico del ISP, del cual se obtuvo un dictamen aprobatorio, y, posteriormente, ante la Dirección General del Área de Ciencias de la Salud de la UV, instancia encargada, entre otras cosas, de revisar las propuestas de Programa de Estudios. Para llegar a este punto se realizaron reuniones de trabajo para detallar la propuesta de Programa de DT y su posible operación. Puesto que aparecía por vez primera un programa de esta naturaleza en la UV, en un contexto normativo y legal sin antecedentes, para hacerlo realidad

se tendría que gestionar la obtención de un título profesional, tanto en la universidad de origen y como en la receptora, con un mismo trabajo recepcional (tesis).

Administración escolar. El siguiente procedimiento correspondió a la parte administrativa de los sistemas escolares. Se revisó el sistema de equivalencia con la Dirección de Administración Escolar de UV para armonizar el Programa de Doble Titulación con la normatividad vigente, en cuanto a la Evaluación y el Registro de Calificaciones de los estudiantes, considerando que las Escalas de Evaluación difieren. Nuevamente, la congruencia de los Planes de Estudio entre ambas universidades pasó a mesas de análisis y discusión, para concretar una propuesta innovadora y congruente, pero positivas para la obtención de dos títulos profesionales. La Oficialía Mayor de la UV, dependencia encargada de la expedición de títulos y de validar los procesos de equivalencia, aprobó la propuesta y estableció los requisitos y documentos que los estudiantes extranjeros debían cumplir para la expedición del título UV. Se hizo notar que, para ejercer profesionalmente en México, con el título UV, el estudiante debía obtener su cédula profesional directamente en la Secretaría de Educación Pública del país.

Estudiantes con Doble Titulación. Con el proceso reglamentado, se obtuvo la aprobación de la Dirección de Administración Escolar de la UV, y con ello se lanzó la primera convocatoria de Doble Titulación, en el 2014, con la generación de estudiantes de la MSP 2013-2015, en la cual participaron seis estudiantes en el Programa de DT, dos de UV y cuatro de UCaldas; para la siguiente generación, 2015-2017 la participación fue a la inversa: cuatro estudiantes UV y 2 de UCaldas, y en la 2017-2019 un estudiante UV (Tabla 2).

Cabe mencionar que, en el transcurso de las tres generaciones de estudiantes que tuvieron la oportunidad de participar en el Programa, la eficiencia terminal ha sido de 92.3 por ciento.

Tabla 2.
Número de estudiantes que participaron en el Programa de Doble Titulación

Generación Procedencia	2013-2015		2015-2017		2017-2019	
	UV (n=2)	UCaldas (n=4)	UV (n=4)	UCaldas (n=2)	UV (n=1)	UCaldas
Estudiantes que concluyeron el Programa	2	4	4	2	1	0
Titulados en un periodo de entre 6 meses	1	3	3	0	0	0
Titulados en un periodo más de 6 meses	1	1	0	2	1	0
No titulados	0	0	1	0	0	0

Nota. Elaboración propia. Basado en registros de la Coordinación de la Maestría en Salud Pública de la Universidad Veracruzana, periodo 2014-2019.

Continuidad del Programa de Doble Titulación. El Programa de DT tenía vigencia hasta el 2020, sin embargo, la movilidad se vio afectada por dos situaciones concatenadas. Primero, debido a la pandemia por Covid-19 que impidió cualquier actividad presencial y de movilidad entre fronteras, imponiendo un proceso de adaptación imperioso hacia la educación, pese al origen presencial de ambos programas. Esta situación ciertamente no fue prevista en los convenios, y, aunque hubo demanda de estudiantes en el 2019, después de una larga gestión e incertidumbre sobre el curso de la pandemia, se emitieron las disposiciones sanitarias y universitarias de México y Colombia que suspendieron toda movilidad. Segundo, la vigencia del Convenio General de Colaboración al 2020, durante el periodo de pandemia, postergó y prolongó el trabajo de actualización y renovación concretándose en el 2021. Dado el desarrollo y momento actual de la pandemia, se espera que en este 2022 se reanude la DT con base en el nuevo convenio. Si bien la pandemia de Covid-19 aún no termina, la incertidumbre continúa siendo su principal atributo. Ahora con una nueva generación de estudiantes se promueve, sin perder de vista las disposiciones sanitarias y educativas de ambos países, quedando fuera del convenio el tránsito o flexibilidad hacia una Doble Titulación con un Programa de Educación En Línea.

Discusión

La implementación de un Programa internacional de DT constituyó para la UV todo un hito, con el ISP como pionero, y, a la fecha, sigue siendo el único Programa de Posgrado, con desarrollo a nivel de programas de licenciatura en esquemas de DT. La Internacionalización sigue representando un reto para los Programas de Estudio, y se ha optado por emprender otros mecanismos de colaboración antes de la Doble Titulación, como si este fuese el paso final en la Internacionalización de la Educación. Sin duda, el factor clave en este proceso es la gran voluntad política de las autoridades y la participación de la comunidad universitaria de UV y UCaldas para materializar la Internacionalización; es una aspiración y responsabilidad compartida que requiere de liderazgo y la participación de actores y áreas implicadas en lo académico, administrativo y normativo con un proyecto en común (Ramírez, 2019; Rodríguez, 2017). En esta experiencia, esta voluntad política de ambas IES acompañó el desarrollo del proyecto hasta su concreción, pasando de la teoría a la práctica, y transitando de un convenio marco a uno específico hasta su operación, y, en el momento actual, dando los primeros pasos a la sostenibilidad con un nuevo convenio que recupera los aprendizajes de su primera emisión.

Más allá de la disposición e interés por este proyecto innovador, la realidad administrativa y normativa que permanece en la UV no contempla disposiciones para programas de Doble Titulación aun cuando esto se visualiza como una estrategia de Internacionalización educativa de gran relevancia (Universidad Veracruzana, 2008; 2010; 2012). De inicio, el dilema fue hacer coincidir dos programas de orientación diferente, profesionalizante y de investigación, pero que desde la UV había condiciones para favorecer este tipo de Programa. Por un lado, siendo la MSP un posgrado perteneciente al PNPC de CONACYT, como Programa de excelencia de competencia internacional, los estudiantes acceden a una beca de manutención y, adicionalmente, pueden tener acceso a una beca CONACYT para movilidad internacional, oportunidad que se hace extensiva a los estudiantes de Ucaldas cuando se incorporan a la MSP como estudiantes de la Doble Titulación y, por otro, la voluntad de autoridades para establecer las condiciones administrativas, normativas y académicas,

teniendo como referente que es el área de Ciencias de la Salud en donde mayor movilidad se tiene, colocando a la MSP como el programa que encabeza la movilidad internacional (Ramírez & Ortega, 2018).

Las diferencias entre programas, respecto de su periodicidad para abrir convocatoria, la dedicación en tiempo y frecuencia, y el acceso a financiamiento para estudiar el posgrado, conllevó a un intercambio de estudiantes para Doble Titulación asincrónico en cuanto al periodo académico a cursar en la entidad receptora, con una periodicidad y número de estudiantes desigual, ya que los estudiantes UV solo podían participar cada dos años en la Doble Titulación, mientras que la UCaldas podría participar anualmente. Sin embargo, esto no marcó una gran diferencia entre el número de participantes en Doble Titulación por entidad universitaria, ya que hasta el 2018 la UV sumó más estudiantes participantes en este Programa. Con base en estas diferencias y las necesidades académicas de estudiantes de UCaldas, se fue adaptando la oferta académica en UV, lo que originó mayor presión sobre la planta docente para abrir cursos en periodos que no correspondían a la UV. Finalmente, esto se fue resolviendo por voluntad de los profesores con el objetivo compartido de sacar adelante el Programa de Doble Titulación, que a la distancia se reconoce que en cada promoción, bajo los contextos de cada universidad, se tuvo el éxito esperado, esto con la valiosa participación de la comunidad universitaria.

El proceso de Evaluación dependió del trámite de equivalencias para asignar y registrar las calificaciones en concordancia con los sistemas escolares de ambas universidades. Esto representó un buen ejercicio y experiencia para la UV que, para la actualización del Reglamento de Equivalencias y Revalidación de Estudios de la UV 2016, ya contempla en su Capítulo IV, De la Doble Titulación, si bien aún vago, un marco normativo para mejorar estos procesos y ampliar la cobertura de programas de posgrado de DT (Universidad Veracruzana, 2016). Ahora resulta más evidente las omisiones en este rubro; desde el anterior reglamento al actual, se indica que para hacer las equivalencias de una institución académica del territorio nacional se debe presentar un certificado oficial de materias, pero sin contemplar las instituciones de Educación Superior extranjeras (Universidad Veracruzana, 1998). Esto implicó actos de convencimiento ante la Administración Escolar de la UV, para adaptar los procedimientos convencionales de expedición de certificado y trámite de titulación y

anteponer la relevancia de un Programa de Doble Titulación, logrando así un procedimiento específico para este tipo de programas y la obtención de documentos escolares de los estudiantes.

La labor principal para materializar el Programa de Doble Titulación recayó en las Coordinadoras de los programas de Salud Pública de UV y UCaldas; la experiencia administrativa y conocimiento de sus procesos internos para la gestión académica permitió las lecturas, revisiones e interpretaciones de ambos programas para establecer los puntos de encuentro y desencuentro, y adaptarlos a un Programa conjunto, en concordancia con los procesos normativos y administrativos de cada entidad universitaria.

La oferta académica generada para los estudiantes de UCaldas también requirió de negociación con la planta docente del ISP, si bien todos coincidían en la contribución que se tendría a través de este Programa, su participación implicaba, en la mayoría de los casos, carga académica adicional, o bien la contratación de profesores para atender esta demanda, pero que en cada generación de estudiantes la Doble Titulación se hacía cada vez más un atributo natural de la MSP.

El Plan de Estudios 2011 de la Maestría en Salud Pública UV, vigente en el periodo de establecimiento del Programa de DT, aun con su estructura modular dio una ventana de oportunidad para diversificar las actividades académicas a través de la obtención de créditos opcionales, lo que significaba realizar actividades académicas y cursos optativos, y que se convirtió en un efecto secundario de la DT, ya que esto impulsó paralelamente el desarrollo de publicaciones y la participación en eventos académicos con participación externa y extranjera.

Otro aspecto para discutir —y qué también causó un poco de confusión— fue proponer a los estudiantes de UCaldas para que recibieran la beca de manutención de CONACYT, ya que, al ser aceptados en el Programa de Doble Titulación, formalmente eran reconocidos como alumnos de la MSP UV. Para gestionar sus becas, era indispensable una matrícula como estudiante UV y aquí viene lo interesante, no existía normatividad al respecto. La Dirección de Relaciones Internacionales consideró que al ser estudiantes extranjeros a esta Dirección le correspondía extender la matrícula y, por su parte, la Dirección de Estudios de Posgrado también consideraba que al ser alumnos regulares de la MSP UV, esta Dirección

también podría asignar una matrícula, lo cual resultaba en dos matrículas por participante. Esto fue insólito, para lo cual el Área de Administración Escolar, resolvió que el uso de una de las dos matrículas resultaba indistinto en el sistema escolar, por lo que las autoridades de ambas Direcciones definieron asignar la matrícula desde Posgrado, lo cual permitió generar las condiciones para gestionar y acceder a una beca de manutención para los estudiantes de UCaldas. Resuelto esto, los demás requisitos de CONACYT fueron relativamente sencillos de cubrir: hacer un Curriculum Vitae Único En Línea ante esta Institución, requisitar formatos y gestionar su cédula del Registro Nacional de Población, para lo cual se apoyó desde el ISP y una Carta de Propuesta para recibir la beca CONACYT. Cumpliendo lo administrativo, se tuvo la aceptación de la instancia financiadora para que recibieran la beca de manutención, así como un Seguro en Salud, provisto por una institución de salud federal. Esto funcionó para los siguientes participantes hasta el 2018, ya que aun estando vigente el convenio de Doble Titulación no se recibieron estudiantes de UCaldas.

Cabe resaltar que el financiamiento fue un elemento clave para la participación de los estudiantes en la DT. Para los estudiantes UV que participaban en el Programa de la UCaldas, esto fue relativamente sencillo desde su Programa de origen; si bien no podían acceder a ningún tipo de ayuda financiera por parte de UCaldas, se tuvo una solución desde la agencia financiadora mexicana, ya que adicional a su Beca de Manutención que les daba CONACYT, también podían postularse para acceder a una Beca de Movilidad al Extranjero. Todos los estudiantes UV que participaron en la DT obtuvieron esta beca, recurso que permitía adquirir su boleto de avión en viaje redondo, comprar un seguro médico de gastos mayores y con la disponibilidad de un remanente que utilizaban como apoyo a su manutención durante su estancia en Colombia. Adicionalmente, el convenio contemplaba ya la exención del pago de matrícula, con lo cual sumaba a la factibilidad financiera.

El trabajo realizado durante todo este proceso no quedó plasmado en los documentos oficiales generados; muchos de los consensos y acuerdos alcanzados que sirvieron de puente para alcanzar el final del camino, podrían catalogarse como de “valor entendido”, o lo que sería la voluntad de

las partes de respetar los acuerdos verbales tomados. De allí, la importancia de la participación de la comunidad universidad, que permite desarrollar experiencias, compartir, replicar y mejorar procesos de esta índole.

Por último, cabría preguntarse por el éxito alcanzado por este Programa de Doble Titulación y los estudiantes participantes, para lo cual se consideran como evidencias algunas cifras. Desde su apertura en 2014 hasta el 2019, participaron en el Programa de Doble Titulación 7 estudiantes de UV y 6 de UCaldas, de los cuales el 100 por ciento concluyó el Programa satisfactoriamente, es decir, cursaron y aprobaron las materias, con lo cual obtuvieron sus créditos de equivalencias; y, por otro lado, se alcanzó una eficiencia terminal de 92.3 por ciento, acorde con los estándares de calidad de la MSP, toda vez que obtuvieron el grado en tiempo, mediante un examen profesional en el que realizan la defensa de una misma tesis y participan como jurado ambas entidades universidades, con lo cual obtienen el Doble Título, el colombiano y el mexicano.

Conclusión

Así, comienza a hablarse de la transnacionalización de las instituciones educativas. Hoy en día la IES, contribuye mediante la movilidad, tanto estudiantil como académica, a una amplia colaboración en la esfera de la Docencia y la Investigación. Pero, la movilidad estudiantil, a partir de este proceso de DT, no solo reforzó y amplió el conocimiento de los participantes, sino que les abrió y fortaleció su concepto cultural, en diversos aspectos: comida, lenguaje, costumbres, y creencias, es decir, contribuyó a que obtuviera una formación más integral y humana. Que si bien esto último no fue motivo de Evaluación, se convirtió en un punto de gran referencia en la retroalimentación proporcionada por los propios estudiantes.

Indudablemente el proceso de implementación del Programa de Doble Titulación a nivel de Maestría en Salud Pública fue complicado, tedioso y estresante, en especial cuando se trata de dos programas que por sus características no eran naturalmente compatibles. Esto será referente para futuros programas que se pudieran desarrollar. Pero, como se demostró, con la voluntad política de todos los actores involucrados, se logró superar todos los obstáculos presentados, por encima de los aspectos normativos.

Convirtiendo esta experiencia en evidencia para establecer cambios en la normatividad vigente de la UV. Se han vislumbrado retos, pero también se han convertido en áreas de oportunidad para mejorar las condiciones que conlleven a programas de esta índole. Los efectos del Covid-19, en el ámbito de la producción, debilitó el sistema tanto de empleo como hacendario de los países, pero fortaleció el sistema educativo impulsando la educación en línea, lo cual será un punto a considerar en las próximas experiencias de Doble Titulación. En lo financiero, tratándose de movilidad extranjera se esperaría poder acercarse a fuentes financiadoras de orden internacional, para lo cual es valioso sistematizar estas experiencias que permiten generar la evidencia y orientar los procesos de mejora en este tipo de estrategias de Internacionalización.

El Programa de Doble Titulación de la MSP en UV la convirtió en pionera de esta Doble Titulación a nivel de posgrado, y se convirtió en un importante referente en la Internacionalización de esta IES. Para el ISP UV, este proceso constituyó una nueva experiencia compartida y asumida por autoridades, docentes y estudiantes. A pesar de todos los avatares en su diseño, planeación e implementación, se considera un programa exitoso, motivo por el cual se actualizó el convenio de Doble Titulación en el 2021. Este Programa contribuye de manera importante en el nivel de competencia internacional otorgado por el CONACYT, en 2013, con estrategias de Internacionalización, pero que con la incorporación de la Doble Titulación el en 2014, permitió ampliar y diversificar sus estrategias, manteniendo y refrendando este nivel de calidad en el 2021. Hay razones de sobra para mantener este Programa de Doble Titulación, pero que partiendo de esta experiencia se visualiza la Internacionalización como una capacidad competitiva esencial permanente y en continuo desarrollo.

Referencias

- AUIP. (11 de Enero de 2022). *Qué es la AUIP*. Obtenido de Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado: https://www.auiip.org/es/index2.php?option=com_content&task=emailform&id=265&itemid=210
- Comas Rodríguez, O. (2019). La Internacionalización de la Educación Superior. *Revista De La Educación Superior*, 48(192), 165-168.

- Comas Rodríguez O. J. (2019). La Internacionalización de la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 48, 165-168.
- CONACYT. (2015). *Diagnóstico del Programa presupuestario de becas de posgrado y apoyos a la calidad (S190)*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- CONACYT. (2018). *Marco de referencia para la Evaluación y seguimiento de programas de la modalidad escolarizada PNPC*. Versión 7. Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- CONACYT. (2020). *ACUERDO por el que se expide el Programa Institucional 2020-2024 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Ciudad de México: Diario Oficial de la federación, 23 de junio.
- CONACYT. (2021). *¿Qué es el CONACYT? Obtenido de CONACYT*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología: <https://CONACYT.mx/CONACYT/que-es-el-CONACYT/>
- Conferencia de Ministros Europeos. (1999). *Declaración de Bolonia*. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia. Bolonia: Espacio Europeo de Enseñanza Superior.
- Couttolenc Soto, J. (3 de Octubre de 2020). Maestría en Salud Pública de la UV tiene amplia presencia internacional. UNIVERSO. Sistema de Noticias de la UV.
- Dávila, M. (2012). Tendencias internacionales en posgrados. Integración y Conocimiento. *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR*, 18-26.
- Fedorov, A. N. (2011). Internacionalización de la educación superior: significado, contexto, raíces y manifestaciones. *Innovación Educativa*, 11(56), 5-13.
- Haug, G. (2016). La Internacionalización de la Educación Superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*(6), 20-29.
- Instituto de Salud Pública. (2016). *Plan de Estudios 2016*. Xalapa, Veracruz, México.: Instituto de Salud Pública, Universidad Veracruzana.
- Oliva Suarez, M., & Corzo Ramirez, R. (2021). *Retos y Perspectivas de la Internacionalización en la Universidad Veracruzana*. (1ª Edición ed.). Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana, Dirección General de Relaciones Internacionales.
- OECD. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. Paris: OECD Publishing.

- Quiroz Schulz, L. y. (2021). Movilidad académica internacional y formación doctoral. Un acercamiento desde la visión de los coordinadores(as). *Revista mexicana de investigación educativa.*, 1007-1033.
- Ramírez Ramírez, A. &. (2019). El impacto institucional de la movilidad internacional estudiantil. El caso de la Universidad Veracruzana. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*(28), 207-233.
- Ramírez Ramírez, A., & Ortega Guerrero, J. C. (2018). ¿Quiénes son los Estudiantes que hacen movilidad internacional? El caso de la Universidad Veracruzana. *Revista Interamericana de Educación de Adultos/ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*, 40(1), 81-110.
- Rodríguez, A. &. (2017). La Internacionalización: una estrategia transversal en los modelos educativos universitarios. En M. A. Navarrete, *Educación comparada internacional y nacional* (págs. 114-126). México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada/Plaza y Valdés Editores.
- Universidad de Caldas y Universidad Veracruzana. (2013). *Convenio Específico de Colaboración entre la Universidad de Caldas y la Universidad Veracruzana*. Colombia-México.
- Universidad Veracruzana. (1996). *Ley Orgánica. Universidad Veracruzana*. (G. d. Veracruz., Ed.) Xalapa, Veracruz, México: Gaceta Oficial. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Universidad Veracruzana. (1998). *Reglamento de Equivalencias y Revalidación de Estudios*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana. (2008). *Estatuto de los alumnos*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana. (2010). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana. (2012). *Reglamento de Planes y Programa de Estudios*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana. (2016). *Reglamento de Equivalencias y Revalidación de Estudios*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Vázquez del Mercado, M. B. (2009). Globalización y Educación Superior en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 83-90.

Capítulo 3



El Enfoque Intercultural como reto y oportunidad en la Internacionalización de la Educación Superior

Adriana A. Ávila Pardo¹, María Teresa Aguado Odina²

Resumen

El objetivo del texto es dar a conocer una experiencia exitosa de Internacionalización, colaboración en red y creación de programas académicos en Educación Superior, desarrollada desde un enfoque intercultural. Dicha experiencia ha estado vigente desde que fue financiada, en el año 2007, por la Unión Europea, para formar una red entre 12 instituciones de Educación Superior de 9 distintos países europeos y latinoamericanos, misma que derivó en el Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural que se ofrece en la UNED, desde 2016, y en el que resalta la diversidad de su comunidad estudiantil y docente. El texto busca problematizar el tema de la Interculturalidad como reto de la Internacionalización, a través de la descripción y el análisis de esta experiencia de Internacionalización vigente y activa por 14 años. Buscamos, con ello, mostrar la potencialidad del enfoque intercultural como oportunidad para ampliar el alcance y profundizar en el análisis de los procesos de Internacionalización en Educación Superior. A través del análisis de

1 Doctora en Antropología y Bienestar Social por la Universidad de Granada, Licenciada en Ciencias y Técnicas de la Comunicación y Certificada en Desarrollo de Competencias Interculturales. Profesora de tiempo completo de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo e investigadora responsable del Laboratorio Intercultural de las Grandes Montañas de Universidad Veracruzana Intercultural (México). Docente invitada del Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural (UNED, CSIC, Universidad Veracruzana, México). Correo: adavila@uv.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9665-5359>

2 Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Pedagogía, Psicología Educativa y diplomada en magisterio de educación primaria. Catedrática en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I de la Facultad de Educación de la UNED (España). Coordina el Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural Dirigió el Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural (UNED, CSIC, Universidad Veracruzana, México). Fue Vicerrectora de Internacionalización y Cooperación de la UNED (2009-2013). Correo: maguado@edu.uned.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8558-5954>

esta experiencia exitosa, nos proponemos explorar la potencialidad del binomio de la Interculturalidad y la Internacionalización, mediante un ejercicio de reflexión orientado a establecer los retos y oportunidades de adoptar un enfoque intercultural en la Internacionalización de la Educación Superior.

Palabras clave: Internacionalización, enfoque intercultural, Educación Superior, redes, colaboración.

The Intercultural Approach as a Challenge and Opportunity in the Internationalization of Higher Education

Abstract

The objective of the proposed text is to publicize a successful experience of Internationalization, network collaboration and creation of academic programs in Higher Education, developed from an intercultural approach. This experience has been in force since it was financed, in 2007, by the European Union, to form a network between 12 Higher Education institutions from 9 different European and Latin American countries, which led to the Euro-Latin American Master in Intercultural Education that is offered at the UNED, since 2016, and in which the diversity of its student and teaching community stands out. The text seeks to problematize the issue of Interculturality as a challenge of Internationalization, through the description and analysis of this current and active Internationalization experience for 14 years. With this, we seek to show the potential of the intercultural approach as an opportunity to broaden the scope and deepen the analysis of the processes of Internationalization in Higher Education. Through the analysis of this successful experience, we intend to explore the potential of the binomial of Interculturality and Internationalization, through a reflection exercise aimed at establishing the challenges and opportunities of adopting an intercultural approach in the Internationalization of Higher Education.

Keywords: Internationalization, intercultural approach, Higher Education, networks, collaboration.

Introducción

Este Capítulo presenta una experiencia de Internacionalización para la formación superior desarrollada gracias a la colaboración de dos Universidades: la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) de México y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. Gracias al apoyo obtenido en el Programa ALFA de Cooperación entre Europa y América Latina (INTER-ALFA, Comisión Europea, 2007/2010) fue posible diseñar y desarrollar un programa de posgrado en Educación Intercultural, contando con un consorcio integrado por profesorado de once instituciones europeas y latinoamericanas. El consorcio estaba integrado por: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Sevilla (España); Universidad Veracruzana (México), Universidad de Tarapacá (Chile); Universidad de Limerick (Irlanda); Universidad de Nottingham Trent (Reino Unido); UTPL (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador), coordinado por la UNED. Se trata de un Máster Oficial del Espacio Europeo impartido por la UNED en colaboración con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, España) y la Universidad Veracruzana (Veracruz, México); y en el que participa profesorado del CSIC, Universidad Veracruzana, Universidad de Nottingham Trent, California State University (Monterey Bay, EEUU) así como profesionales del ámbito socioeducativo.

La idea del proyecto surge de una colaboración previa de los grupos de la UVI y la UNED, ya que estaban desarrollando mediante un convenio de colaboración institucional un Máster en Educación Intercultural como título propio de la UNED. Posteriormente, se pondría también en marcha en UVI la Maestría en Educación Intercultural (MEI). Ambos grupos compartían una misma visión de lo intercultural en educación y una rica experiencia en docencia e investigación conjuntas. Algunos otros miembros invitados al proyecto habían participado en otros proyectos previos coordinados por el grupo UNED (Proyecto INTER, Programa Comenius, Comisión Europea) o en actividades más puntuales de intercambio y cooperación, tanto a nivel personal como institucional.

Desde el planteamiento inicial del proyecto, de forma coherente con la mirada intercultural, el consorcio se concibió como una red de cooperación en la que la diversidad de los participantes fue reconocida y se buscó que

las relaciones establecidas estuvieran basadas en la igualdad aplicando procedimientos que garantizan la participación de todas las personas en la toma de decisiones. Este funcionamiento en red se caracterizó por ser más funcional que estructural, y por priorizar las relaciones de igualdad antes que las jerárquicas. Ello implicó tener un grado de seguridad y confianza difícil de lograr en los inicios de un proyecto.

Este fue nuestro primer reto, ya que los equipos coordinadores estábamos acostumbrados a trabajar en equipo, pero hacerlo en red y con una mirada intercultural implicaba construir un espacio en el que se reconociera y se tuviera confianza en el saber, la capacidad y la experiencia de todos los miembros en la misma medida, para apostar de forma decidida por la cooperación como vía para el logro de objetivos compartidos, garantizar igualdad de status, producir códigos compartidos y mantener una jerarquía funcional derivada de los objetivos y tareas a realizar. Se asumía que cada persona participante en el proyecto tenía una mirada particular, en relación con la diversidad cultural y la perspectiva intercultural en educación, derivada de su historia personal, académica, profesional. Además, cada institución de origen representaba una cultura académica diferente, con sus propios códigos de significado y valores. El reconocimiento de lo anterior fue la premisa básica desde la que cooperar en el proyecto y lograr los objetivos planteados: el diseño e implementación del posgrado. Se trató de practicar el diálogo intercultural y no solo hablar sobre él.

Este programa ha sido implantado en la UNED, desde el curso 2010/2011 hasta la actualidad, como Máster Universitario Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural, reconocido en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Las autoras de este texto participamos activamente en todo el proceso de diseño y desarrollo del programa desde el comienzo del mismo hasta la actualidad, ya que seguimos implicadas como profesoras del mismo. Esta experiencia es la que hemos querido compartir al escribir el Capítulo con un doble objetivo. Por un lado, exponer qué significa para nosotras asumir un enfoque intercultural en las iniciativas de Internacionalización en Educación Superior; y hacerlo a través de un caso concreto gracias a la oportunidad que representó este libro para divulgar experiencias de Internacionalización. Por otro lado, aspiramos a ofrecer sugerencias que

permitan a cualquier persona interesada en este enfoque, aplicarlo en el desarrollo de programas específicos, ya sean de movilidad, cooperación, formación o investigación. Es importante destacar que, si bien el caso que presentamos muestra una experiencia de Internacionalización con un enfoque intercultural, cuyo contenido también se refiere a temáticas relacionadas con la diversidad cultural, nuestra intención es que lo planteado en este análisis pueda ser de utilidad para cualquier experiencia de Internacionalización, independientemente del área de conocimiento, la disciplina o temática a la que se enfoque. El objetivo del texto es impulsar un debate necesario, sobre los alcances del binomio *Interculturalidad-Internacionalización*.

La UNESCO define, en una de sus publicaciones en línea, a la Internacionalización como una dimensión internacional que está presente “en el ámbito global de la Educación Superior, por una parte y en los entornos y funciones universitarias, por otra” (Sebastián, 2017, p. 124). En dicha publicación se problematiza el cambio de perspectiva de la Internacionalización de un proceso centrado en la Movilidad Internacional hacia un proceso que impacta a todas las funciones sustantivas de la Educación Superior.

En la justificación del proyecto se hizo referencia explícita a las políticas que la Unión Europea ha generado, en relación con la diversidad cultural en Educación. En ese momento (2006) los documentos oficiales de la UE asociaban tal diversidad a:

- Desarrollo de capacidades lingüísticas y multilingüismo como vía para construir la identidad europea intercultural.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.
- El desarrollo de la Educación Intercultural, que supone asumir un concepto de cultura no asociado a lo académico o a grupos minoritarios.

Nuestra propuesta ha estado centrada en los dos últimos enunciados, mismos que cobran mayor sentido cuando focalizamos la relación entre la Interculturalidad y la Internacionalización. En el Artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO se define el concepto de Interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad

de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (UNESCO, 2006, p.17). Asimismo, en otro documento del mismo organismo internacional referido a la Educación Intercultural, se expresa que la Interculturalidad “supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo «intercultural» en los planos local, nacional, regional o internacional”. Se hace mención a la cualidad dinámica de dicho concepto al poner el foco en el carácter cambiante de las culturas y en sus interacciones e intercambios a través del diálogo equitativo y respetuoso (UNESCO, 2006).

En este marco, hemos organizado el presente Capítulo en cuatro apartados: descripción de la propuesta formativa concretada en el Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural; delimitación del enfoque intercultural como hermenéutica y práctica; análisis de retos y oportunidades de la perspectiva a la hora de diseñar y desarrollar iniciativas de Internacionalización en Educación Superior.

El Máster Universitario Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural

Entre 2007 y 2010, se desarrolló el proyecto INTER-Alfa, impulsado desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), mediante un financiamiento otorgado por la Comisión Europea a través del Programa de Cooperación Académica entre la Unión Europea y América Latina, para la constitución de una red interuniversitaria eurolatinoamericana conformada por 12 instituciones de Educación Superior de Europa y América Latina, cuyo objetivo prioritario fue “generar un espacio de cooperación eurolatinoamericano entre las instituciones participantes y mejorar la oferta formativa de Educación Superior en el ámbito de la Educación Intercultural, tanto en su dimensión formal como no formal”. (Malik et al. 2010) El programa que se concretó a partir del trabajo de la red en el lapso de tres años, mediante trabajo presencial y a distancia, fue el Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural, que actualmente se ofrece en la UNED y que es impartido por docentes de tres de las instituciones de Educación Superior, que originalmente participaron en el

proyecto: la UNED y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España y la Universidad Veracruzana de México. Este programa, como se señala en el portal web de la UNED,

responde al contexto socioeconómico y político global en el que vivimos, en el que se hace más visible la composición multicultural de las sociedades debido a las migraciones, el impacto de las nuevas tecnologías, los nuevos actores sociales y políticos, las nuevas dinámicas sociales, el reconocimiento del papel de las poblaciones indígenas y la diversidad invisibilizada, aquella que no está ligada estrechamente a diferencias étnicas. En este escenario, lo intercultural se propone como una perspectiva que nos conduce a comprender la diversidad como característica inherente a todo grupo humano. (UNED, 2022, p. 5)

Esta caracterización del contexto global al que responde el programa de Máster es resultado de la visión conjunta de quienes participaron en su diseño, durante el tiempo de duración del proyecto: la Universidad de Tarapacá de Chile, la Universidad Técnica Particular de Loja de Ecuador, la Fundación Universitaria Panamericana de Colombia, la Nottingham Trent University de Reino Unido, la Latvijas Universitate de Latvia, University of Limerick de Irlanda, Navreme Knowledge Development de Austria, Universidad Veracruzana de México, la Universidad de Huelva, la Universidad Complutense de Madrid, el Consejo Superior de Investigación Científica y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, estas últimas cuatro instituciones de España. El proyecto se conformó en dos etapas y dinámicas de trabajo distintas, que correspondieron, cada una en su momento, a dos objetivos específicos. El primero, tuvo como finalidad elaborar un diagnóstico compuesto por la aportación de cada institución participante, sobre las necesidades de formación en el ámbito de la Educación Intercultural. Dicho diagnóstico, se compuso de tres partes que buscaron obtener el panorama inicial respecto a las concepciones de la diversidad cultural de cada institución participante, sobre los marcos normativos referentes a la educación en cada país, en relación con dicha diversidad; y, en tercer lugar, sobre las ofertas de posgrado existentes relacionadas con la Educación Intercultural. Con las aportaciones de cada participante en estos tres rubros, se elaboró un diagnóstico general que nos permitió

sentar las bases para emprender el camino en la segunda etapa, que tuvo como propósito diseñar un programa de formación eurolatinoamericano, relacionado con la Educación y la Interculturalidad, mismo que se concretó como un programa de posgrado después de múltiples reuniones presenciales, viajes, diálogos, experiencias compartidas, encuentros y desencuentros presenciales y a distancia. Si bien, de toda la experiencia, resaltan sin duda las reuniones presenciales, por la riqueza y el desafío que representó cada una para coordinar la visita y la dinámica de una semana de trabajo intensivo en los distintos países anfitriones, pensamos que toda la experiencia, desde el diseño del proyecto, la constitución de la red y el diseño de la propuesta formativa nos aporta elementos para pensar cómo planear y diseñar los procesos de Internacionalización desde un enfoque Intercultural.

Otro aspecto que resaltamos de la experiencia académica Internacional e Intercultural que presentamos, es que el trabajo llevado a cabo mediante un proceso dialógico, colaborativo, interdisciplinario, interactoral, interlingüe, de trabajo en redes internacionales, se puede constatar de manera concreta en el Máster Eurolatinoamericano en Educación Intercultural[1] que opera desde hace una década en la UNED, con una propuesta conceptual que asume que lo intercultural no es un adjetivo (para ser aplicado a la escuela, la educación, la gestión, la mediación o a la salud) sino una mirada hacia la diversidad, una manera de entenderla y una metáfora para expresarla. De forma prioritaria, el enfoque intercultural implica reconocer que lo cultural está siempre presente en las experiencias educativas, humanas, y que no sabemos a priori cómo se manifiesta e influye. Esto implica evitar visiones simplistas y sesgadas de la diversidad que la asocian a categorías preestablecidas, y asumir que diversidad es complejidad e intersubjetividad. Si las culturas se manifiestan en las interacciones entre personas y si la diversidad es normalidad, es decir, lo que caracteriza a todos los grupos humanos, una prioridad en el posgrado fue dar valor a nuestra propia diversidad provocando interacciones valiosas entre todos los participantes (Guía general del Máster en Educación Intercultural, 2021, p. 2). La composición curricular, los contenidos de los cursos, las dinámicas de trabajo y los trabajos finales que se presentan en el Máster son algunos de los aspectos prácticos que, día a día, aún son muestra de la formación en y con un enfoque intercultural. Este enfoque permea la docencia de

los cursos, las asesorías de investigación, al seguimiento a las prácticas del estudiantado, así como en la organización de eventos académicos y publicaciones conjuntas entre el equipo docente del programa.

Los cursos del Máster fueron producto de largas horas de trabajo, para poner en la mesa de discusión y análisis, la visión de cada institución socia de la red respecto de la diversidad cultural, y la forma de entenderla y atenderla desde la educación. Esto derivó en una estructura curricular cuyos cursos están enfocados en la construcción de una mirada crítica, para comprender y entender la diversidad como una condición de los grupos humanos en general, para cuestionar la construcción de las diferencias como mecanismo para reproducir desigualdades, así como al desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo y en red, por mencionar algunas competencias que el Máster desarrolla en la comunidad estudiantil. Ello implicó que para el Máster no se diseñara ningún curso que tuviera por objetivo caracterizar grupos específicos “vulnerados” o “minorizados”, sino que más bien los cursos se diseñaron con el objetivo de que proporcionaran las bases epistemológicas y metodológicas para mirar, analizar, atender y/o transformar realidades socioeducativas diversas, desde un enfoque intercultural. En el apartado siguiente pretendemos desarrollar lo que esto implica.

Interculturalidad: hermenéutica y práctica

Partir de la Interculturalidad, como concepto y como enfoque para interpretar y gestionar la diversidad cultural en distintos ámbitos, nos obliga de inicio a ubicarnos dentro de su polisemia, ya que la multiplicidad de sentidos con que se usan actualmente hacen necesario explicitar en qué sentido se entiende. En este apartado buscamos problematizar el tema de la Interculturalidad como reto de la Internacionalización, a través de la descripción y el análisis de una colaboración internacional e intercultural de largo aliento. Ya que, como hemos dicho, el Máster aún se encuentra vigente desde el año 2007 en el que se empezó a trabajar en su diseño. Por tal motivo, en las líneas que siguen buscamos posicionarnos ante tal diversidad de sentidos, para mostrar que la Interculturalidad, como enfoque y como concepto, puede permitir complejizar y potenciar el alcance de los procesos de Internacionalización, así como profundizar el análisis de estos.

La Internacionalización en Educación Superior es un proceso cuya definición tampoco es estática. Sin embargo, dicha dimensión, por lo general, ha estado relacionada con el contacto y colaboración entre dos o más países. En el caso de la Educación Superior, hace referencia a programas, estrategias o políticas encaminadas a favorecer e impulsar dicha colaboración entre comunidades universitarias de distintos países. Si bien, dicha colaboración internacional puede definirse como intercultural, ello muchas veces implica para los procesos de Internacionalización concebir cada país como un bloque homogéneo, ignorando la diversidad cultural que los constituye; dicha concepción generalmente descansa en una noción estática de cultura. (Dietz, 2017)

Entender el concepto de cultura de esta manera, implica que para conocer o promover la Interculturalidad, basta con identificar los elementos que caracterizan a cada grupo, imaginando dichas características como listados fijos y homogéneos, de manera que la diversidad cultural se explica como una suerte de mosaico multicolor donde las relaciones interculturales se reducen a un intercambio de estereotipos que, en muchos casos, sirven para justificar prácticas racistas y discriminatorias. Generalmente, desde esta concepción estática, se ignora el carácter histórico y procesual de las relaciones sociales, así como la heterogeneidad intracultural existente. (Ávila y Oliva, 2021, p. 153)

Resulta útil pensar en los procesos de Internacionalización, desde una perspectiva intercultural, que considere las múltiples variables que pueden incidir en la diversidad cultural de los grupos de colaboración internacional en el ámbito de la Educación Superior, sin reducirla al hecho de compartir o no el país origen. Es imprescindible reconocer que las relaciones siempre se dan entre personas y no entre culturas, ya que estas son producto de la interacción entre personas concretas (Aguado, 2018). La diversidad relacionada con diferencias por edad, religión, identidad sexogenérica, condición física, además de la diferencia por los idiomas, se complejiza aún más cuando se toma en cuenta la desigualdad derivada de las condiciones socioeconómicas y procesos históricos que enmarcan los contextos en que se desarrollan las acciones de Internacionalización. Es necesario tomar en cuenta el carácter híbrido de las identidades (García, 2004) y las diferentes

posiciones que en el entramado socioeconómico global y nacional tienen los distintos grupos que interactúan en los procesos de Internacionalización impulsados por las universidades.

Desde esta perspectiva, la noción de Interculturalidad que proponemos es un concepto que pone el foco sobre la complejidad implicada en dichas relaciones cuando son contextualizadas, situadas históricamente y leídas, no solo como el reflejo de la diversidad humana y cultural, sino también como el reflejo de la jerarquización de dichas relaciones, a partir de una desigual relación con el poder. (Ávila y Oliva, 2021, p. 154-155)

Las tendencias más recientes relacionadas con la Internacionalización en Educación Superior ya reconocen la importancia de incluir la Interculturalidad como parte de su definición y de sus propósitos. Esta redefinición de la Internacionalización y su papel en las universidades en el siglo XXI se considera, en la literatura científica sobre el tema, como parte de la globalización que caracteriza nuestro presente y que obliga a las universidades a responder, a través de todas sus funciones sustantivas, para preparar a su comunidad con las competencias necesarias para desarrollarse en un mundo globalizado y multicultural:

a partir de la intensificación de la globalización a finales del siglo pasado, la Internacionalización no solo ha reconfigurado a la Educación Superior, también lo ha hecho consigo misma. Cada vez son más las razones para integrarla a las funciones sustantivas de las IES: las estrategias son más diversas y es mayor el número de actores que intervienen. Uno de los argumentos más relevantes para impulsarla actualmente es el desarrollo de competencias y conocimientos internacionales, lingüísticos e interculturales, que deben mostrarlos egresados universitarios para desenvolverse adecuadamente en el mercado laboral global (Hénard, Diamond, & Roseveare, 2012 como se citó en Bustos-Aguirre y Vega, 2021, p. 273).

Gacel (2000) coincide con que el objetivo de la Internacionalización en la universidades incluye integrar la dimensión intercultural en las políticas universitarias relacionadas con la Internacionalización, y aclara que la referencia al término *intercultural*, tiene por objetivo “subrayar el

hecho de que la Internacionalización no se refiere únicamente a países o naciones, sino que también debe incluir a los diferentes grupos culturales y étnicos representados al interior de un país” (Gacel, 2000, pp.1-2). Aquí tenemos que añadir el hecho ya mencionado de que las relaciones internacionales se dan entre personas concretas con particulares recorridos vitales, experiencias, intereses. Cada una ha generado una red de significados en los que vive y que constituyen el entramado cultural en el que se producen los intercambios interculturales. Si bien lo expuesto hasta aquí muestra que en la actualidad se reconoce en la teoría la importancia del binomio Internacionalización-Interculturalidad, creemos muy útil dar a conocer ejemplos prácticos y análisis de estos que muestren cómo se traduce dicha relación en la práctica. Es frecuente que este binomio aluda a diferencias idiomáticas, costumbres, viajes y desplazamientos, más que a procesos de intercambio y construcción culturales.

Lo anterior se plantea como una propuesta que puede servir de fundamento para construir una mirada intercultural de distintos procesos de Internacionalización en Educación Superior, es decir, no se presenta como una receta que debe seguirse en su totalidad para asegurar que un encuentro internacional sea intercultural. Más bien exponemos algunos elementos que distintos autores (Ávila y Oliva, 2021; Aguado y Mata, 2018; Dietz, 2017; García, 2004) han considerado útiles para analizar o implementar acciones educativas y/o de Internacionalización desde un enfoque intercultural, que pueden servir, asimismo, para profundizar en los alcances que pueden tener en la formación de profesionistas con un perfil internacional e intercultural.

En la experiencia que presentamos, las personas de las instituciones que se aliaron para el desarrollo del posgrado internacional en Educación Intercultural tenían como prioridad el contribuir a la Internacionalización fomentando la Investigación y la Cooperación en esta área desde un enfoque intercultural (Vila, Baumgartl, Espinosa y Malik, 2010). En este sentido, nuestro diagnóstico inicial reconoció lo intercultural como un elemento retórico presente en los discursos educativos, que no siempre afecta a las prácticas que se desarrollan en cooperación internacional.

La propuesta del Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural buscó generar una oferta de posgrado que partiera del reconocimiento del contexto global actual y de su complejidad y

contradicciones, específicamente aquellas relacionadas con la composición multicultural de las sociedades. Boaventura do Santos (2010) afirmaba hace algunos años que lo intercultural en educación representa una respuesta significativa a los dos grandes problemas que afrontamos como seres humanos: desigualdad y exclusión. Contribuimos a dicha desigualdad cuando centramos nuestra mirada únicamente en algunas categorías preestablecidas desde los Estados, migrantes como en Europa; o pueblos originarios, como en Latinoamérica. En ambos casos, se dejan muchos otros aspectos de la diversidad invisibilizados. Otra diversidad que no es tan visible en las políticas públicas, ni en los programas y proyectos derivados de ellas, está compuesta por aquellas diferencias que no están ligadas únicamente a diferencias étnicas. Desde este enfoque, la Interculturalidad, entendida en su objetivo de focalizar las relaciones que se establecen en contextos diversos, no es algo que compete solo a algunos grupos, sino que lo intercultural se propone como una opción que nos conduce a comprender la diversidad como la característica inherente a todo grupo y persona. Y, en consecuencia, a cuestionarnos por qué en cada contexto se visualiza en las políticas emanadas desde cada Estado solo una “alteridad” específica.

El posgrado que nos propusimos diseñar apostó por romper la asociación entre diversidad y grupos específicos, como comunidades étnicas, indígenas, migrantes, no porque dichos grupos humanos no formen parte de la diversidad cultural, sino porque consideramos más fructífero para formar perfiles en Educación Intercultural, proporcionar herramientas, tanto teóricas como metodológicas, para identificar, analizar y atender dicha diversidad como complejidad, y no solo focalizando aquellos marcadores étnicos que los clasifican de forma separada, sino poniendo énfasis en las conexiones, el flujo de sentidos “enredados” que constituyen las sociedades actuales y que derivan en procesos complejos, conflictivos o armónicos, equitativos o desiguales, que no se pueden cortar en bloques culturales perfectamente delimitados. Para nosotros fue importante superar los límites establecidos por la definición de grupos específicos (comunidades étnicas, indígenas, migrantes) con los que habitualmente se delimita y configura la diversidad cultural (Aguado, Mata y Gil-Jaurena; 2017). La asunción inicial con la que hemos trabajado es que la diversidad es normalidad y esta concepción amplia de diversidad es lo que permite establecer un

diálogo —entre mundos geográficos, lingüísticos, disciplinares— tan necesario. Partimos de la idea de que Educación Intercultural no se basa en la integración, es decir, en una visión paternalista en la que el diverso es “el otro”, que debe adaptarse a las normas de un grupo dominante.

De forma prioritaria el enfoque intercultural implica reconocer que lo cultural está siempre presente en las experiencias educativas, humanas, y que no sabemos a priori cómo se manifiesta e influye. Esto implica evitar visiones simplistas y sesgadas de la diversidad que la asocian a categorías preestablecidas, y asumir que diversidad significa complejidad e intersubjetividad. Es preciso en el Posgrado dar valor a nuestra propia diversidad, provocando interacciones valiosas entre todos los participantes. Tres líneas de acción se han impuesto en nuestra experiencia formativa: a) no se trata de hablar de Interculturalidad como si fuera algo ajeno a nosotros mismos, sino de adoptar el enfoque intercultural al estudiar las cuestiones que tienen que ver con la diversidad y la equidad en educación; b) se trata de generar redes y cooperación antes que formación individual y descontextualizada; c) el foco está en las creencias y prácticas, no tanto en técnicas y métodos concretos. Por último —y no menos importante—, es el reconocimiento del componente político en la construcción de los discursos sobre la Interculturalidad, para no soslayar el potencial transformador de estos. Como manifestábamos en la presentación del posgrado:

Consideramos que esta propuesta formativa configuró un espacio de cooperación Euro-Latinoamericano que intentó hacer factible la superación de las limitaciones que actualmente se asocian a la idea de diversidad referida únicamente a algunos grupos y proponer el enfoque de Educación Intercultural como alternativa, tanto para la reflexión como para la práctica en educación. Nuestra meta última ha sido mejorar la calidad de las prácticas educativas, por ejemplo, las que se generan a través de los procesos de Internacionalización en Educación Superior, promoviendo la igualdad de oportunidades y resultados para todas las personas en el acceso a recursos socioeducativos.

No obstante, en la etapa de diseño del Máster Eurolatinoamericano en Educación Intercultural, se implementaron formas de trabajo diversas que reflejaron en su momento dos enfoques distintos que suelen dar sentido a la Interculturalidad. En la mayor parte del proceso de trabajo en red para la elaboración de la propuesta, nuestro enfoque intercultural se centró en

conocer la forma en que la diversidad se concebía en el país de cada una de las instituciones participantes. Esto implicó un ejercicio de exploración y descripción sobre la forma en que se tejen las relaciones interculturales en cada contexto geográfico y político, así como su expresión en las políticas públicas y educativas vigentes en aquel momento en cada contexto. Intercambiar los resultados de nuestros diagnósticos y dialogar sobre las contradicciones que encierra cada “otredad” construida desde los distintos Estados y las desigualdades que ello genera en cada lugar, fue parte esencial para la toma de decisiones y acuerdos sobre el programa conjunto que estábamos elaborando, ya que cada visión de la diversidad, podría implicar decisiones distintas en los contenidos del programa, si seguíamos la lógica centrada en la atención específica de grupos minorizados.

Este enfoque, que algunos autores denominan descriptivo (Dietz, 2017), se centra en saber cómo se expresan de hecho las relaciones en contextos diversos, de manera que muchas veces lo que se refleja en torno a la diversidad son relaciones inequitativas e injustas marcadas por discriminación, racismo y violencia, así como los movimientos que se generan desde la sociedad civil y las acciones que se implementan desde la esfera pública para modificar tales situaciones. Este enfoque descriptivo de Interculturalidad nos llevó a diseñar cursos que favorecieran el desarrollo en la población estudiantil del Máster de una mirada crítica, que articulara lo local y lo global en su comprensión de la realidad socioeconómica y cultural, así como cursos sobre metodologías que posibilitaran el acercamiento y análisis de estas.

Por otra parte, una vez tomados los acuerdos iniciales entre las personas participantes, con base en los diagnósticos particulares y su análisis en las reuniones de la red, también fue necesario articular un segundo enfoque que relaciona lo intercultural con escenarios ideales de sociedad caracterizados por relaciones equitativas, respetuosas, no violentas basadas en el diálogo y el respeto. Este enfoque, que se ha denominado prescriptivo (Dietz, 2017), también estuvo presente en el transcurso del proyecto INTER-Alfa y en el programa que diseñamos, pero este no se tradujo en cursos del Máster, ya que pensamos que cada entramado intercultural tiene una composición particularmente compleja que vuelve poco realista enseñar fórmulas preestablecidas para generar ambientes interculturales, ya que ello implicaría, por ejemplo, que fuera posible enseñar estrategias generales para

construir equidad, relaciones respetuosas y armónicas independientemente del contexto en el que se trabaje. No obstante, esto no es posible ante la realidad diversa, de lo contrario se corre el riesgo de fundamentar dichos ejercicios en información estereotipada. No obstante un trabajo dialógico, en condiciones de respeto, que promoviera conscientemente dinámicas horizontales de trabajo cooperativo entre las personas participantes, sí que fue intencionado por las dos instituciones coordinadoras: el grupo Inter de la UNED en España —coordinador general del proyecto— y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) de la Universidad Veracruzana en México —coordinadora académica del mismo—, ambas entidades académicas con varios años de trabajo previo en el campo de la Educación Intercultural.

El proceso de construcción del Máster Eurolatinoamericano desde un enfoque intercultural, tuvo su propia combinación de estrategias, cuya particularidad se construyó de manera congruente con lo que hemos planteado hasta aquí, es decir, no fueron estrategias preestablecidas en su totalidad para construir un programa internacional con enfoque intercultural, sino que fueron estrategias que se fueron adaptando o construyendo colectivamente durante el proceso, de acuerdo con las necesidades y condiciones del mismo y de quienes conformaron el grupo de trabajo. Sin embargo, sí existió, como un elemento de partida, la convicción sobre la importancia de reconocer y valorar y celebrar la diversidad, entendida en el sentido amplio que ya se ha planteado aquí. Por tanto, hubo, durante el transcurso del proyecto, una intencionalidad de focalizar las interrelaciones, más que las diferencias en sí mismas, es decir, de crear oportunidades para desarrollar procesos comunicativos a partir de objetivos comunes, con una lógica de trabajo horizontal (trabajo en grupos, debates basados en preguntas, espacios amplios de convivencia, trabajo presencial y a distancia), con la finalidad de mostrar que la diversidad cultural forman parte de la vida práctica, de lo cotidiano, de lo doméstico. El focalizar el aspecto relacional más que las particularidades fue una forma que encontramos útil poner en práctica un enfoque intercultural. Esto se vio reflejado en el proceso de trabajo entre personas que en su mayoría no se conocían y que hablaban distintos idiomas, en donde no se priorizó de inicio que quienes participaran tuvieran como requisito dominar una lengua común al resto; ello quedó en segundo término y se solucionó sobre la marcha, con resultados satisfactorios, al permitir espacios para el

encuentro y el trabajo conjunto y mostrar una actitud de confianza en las capacidades del equipo para solucionar las dificultades encontradas. En este sentido, capacidades como la tolerancia a la ambigüedad, la disposición para la comunicación y la flexibilidad respecto a procesos y resultados no contemplados fueron centrales en esta experiencia en particular.

Conclusiones: retos y oportunidades

En la presentación del Capítulo señalamos que uno de nuestros objetivos fue ofrecer recomendaciones para las personas interesadas en adoptar un enfoque intercultural en las experiencias de Internacionalización en Educación Superior. Algunas de ellas están implícitas en las reflexiones expuestas en los apartados anteriores; pero nos interesa subrayar aquellas que estimamos muy significativas:

Cuando ponemos el énfasis en la mirada intercultural de los procesos de Internacionalización, lo que estamos reconociendo es que esta siempre se realiza mediante el intercambio entre personas concretas con historias, vivencias y expectativas diferentes. No se trata de relaciones entre naciones (aunque así se plantee en el nivel institucional), sino de vínculos y relaciones entre personas con vivencias y referentes culturales diversos. Este diálogo permanente que se da entre estas personas es, precisamente, lo que posibilita el generar relaciones en red de más alcance que las que se esperarían a nivel administrativo e institucional. Al reconocer la diversidad de los participantes en las actividades de Internacionalización y la complejidad de las situaciones que se generan, se hace viable la continuidad de las relaciones y proyectos más allá del programa mismo.

De forma general, son cinco los factores que han contribuido al desarrollo del proyecto internacional desde la mirada intercultural (Aguado, 2011):

1. Coordinación efectiva, con un gran compromiso en animar y estimular. Presencia de un evaluador interno que ha generado procesos de evaluación participativa.

2. Diversidad de experiencias, organizaciones y países. Esto ha sido un reto que nos ha permitido ir más allá de nuestras miradas locales y construir un espacio de Internacionalización.

3. Socios comprometidos y dinámicos a lo largo del tiempo, con oportunidades para participar. Los niveles de participación han sido variados y esta variabilidad forma parte de la vida de una red de cooperación.

4. Superación de barreras de comunicación interna. Los idiomas utilizados han sido el castellano y el inglés. Lo importante fue facilitar la comunicación entre todos, desde el reconocimiento de las diversas capacidades lingüísticas de los participantes.

5. Utilización de un modelo híbrido que combinó reuniones presenciales con el uso de una herramienta virtual generada por la UNED (plataforma virtual ALF), a través de la cual se han desarrollado debates, intercambio en foros, intercambio de documentos. Ello hizo posible una comunicación fluida, atendiendo a los diferentes husos horarios y calendarios de los participantes.

Si aceptamos el reto de plantear lo internacional como diálogo intercultural que reconoce diversidad de miradas, experiencias, sentidos, entonces nos estamos atreviendo a poner a prueba nuestros propios planes de estudio y nuestros referentes académicos, y a salir de nuestra zona de confort. Pensamos que esta es una vía que hace posible enriquecer la propuesta formativa de nuestras instituciones universitarias. Cuando nos relacionamos desde nuestra propia historia personal, ponemos en práctica capacidades de comunicación, creatividad y competencias sociales que promueven el aprendizaje permanente en contextos diversos. Valoramos y legitimamos los procesos de Internacionalización al basarlos, no en estándares ajenos, sino en el reconocimiento de nosotros mismos como agentes activos y responsables. El desarrollo de una experiencia internacional desde una perspectiva intercultural requiere una voluntad clara y decidida. Se trata de hacerlo, de ponerlo en práctica. De asumir los presupuestos del enfoque y convertir los espacios internacionales de intercambio en auténticos lugares donde las personas se relacionan, aprenden y colaboran desde el reconocimiento de sus referentes culturales.

Toda experiencia internacional puede ser sometida al análisis intercultural y hacer propuestas para mejorarla. La mejora implica decidir a quiénes se quiere poner en contacto, qué tipo de relaciones se aspira a construir, cómo vamos a tratarnos desde nuestras propias experiencias vitales y qué procedimientos vamos a establecer para garantizar la comunicación. No se trata de introducir más recursos sino de ponerlos al servicio del diálogo intercultural, el cual no debería identificarse de forma exclusiva con aprender otros idiomas. Se trata de un compromiso ético y político con la equidad y la justicia social que pasa también por implementar estrategias que propicien un trabajo en condiciones reales de horizontalidad, de manera que no ignoren las relaciones de poder que atraviesan cualquier experiencia intercultural. Al colocar el foco en lo cultural como red de significados cambiantes luchamos contra las clasificaciones sociales cerradas que justifican la desigualdad como natural e inevitable. Es importante, por tanto, comprender lo intercultural como proceso y no como un conjunto de estrategias a implementar. Este proceso es permanente y tiene como un punto de partida el reconocimiento de que nuestras prácticas institucionales y cotidianas constituyen también parte de la diversidad a la que apuntamos desde las propuestas interculturales, por tanto, implica también un ejercicio constante de reflexividad y crítica, no solo hacia el exterior, sino también al interior de nuestras instituciones, esto es un ejercicio imprescindible desde una mirada intercultural, y no hay mejor detonante que generar espacios donde podamos reflejarnos mutuamente.

No obstante, analizar la Internacionalización a la luz de un enfoque intercultural, considerando la polisemia del término, implica reconocer que lo que aquí presentamos es una de múltiples formas en las que se puede implementar la Internacionalización desde un enfoque intercultural en las Universidades. Lo importante es dar a conocer experiencias exitosas que abonen a la configuración de un campo de conocimiento al respecto, a partir de la experiencia, para seguir preguntándonos sobre el alcance que, con dicha perspectiva, puede tener la Internacionalización. Sobre todo, en la formación de una comunidad universitaria con un perfil global, internacional, crítico, que contribuya a apuntalar la función social de las Instituciones de Educación Superior.

Nos gustaría mencionar también algunos aspectos relacionados con la diversidad que caracterizó al proyecto, y que no solo se vio reflejada en las características personales de quienes conformamos la red de colaboración como expresiones individuales de la diversidad cultural, sino que también se mostró en una diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, en una diversidad de referentes contextuales y en una diversidad de conformaciones institucionales que, evidentemente, no fueron compatibles en su totalidad. Por ejemplo destacamos un desacuerdo que no llegó a resolverse completamente y que alude a la mirada misma que tenemos sobre la diversidad cultural en educación. Se mantuvo una tensión permanente entre un enfoque dirigido a toda la sociedad en su conjunto frente a un enfoque dirigido a grupos definidos *a priori* (inmigrantes, gitanos, indígenas, etc.). También, frente a un grado diverso de compromiso ético/político con la equidad y la justicia social, entendiendo la perspectiva intercultural como un instrumento para la transformación social, o desde un enfoque menos crítico, tendiente a generar soluciones funcionales a problemas estructurales, por ejemplo, enfatizar el papel de la educación para propiciar comportamientos individuales de tolerancia y respeto a nivel interpersonal. O enfatizar el papel transformador y crítico de la Educación Intercultural con el objetivo generar transformaciones de raíz de las relaciones de poder que constituyen el sistema político y económico global.

En las diferencias mencionadas se encontraban enfoques teóricos y acercamientos conceptuales diferentes y muchas veces contrapuestos. Como un ejemplo, la propia noción de Interculturalidad o de Cultura, ya que coexistieron en el proyecto concepciones esencialistas y estáticas de lo cultural, traducidas en concepciones tan diversas como entender cultura como sinónimo de nacionalidad, lo que en una frase se podría leer como “la cultura mexicana” o “la cultura española” por ejemplo. Dichos enfoques convivieron en el proyecto con otro enfoque relacionado también con el concepto de *cultura*, y que en el presente texto nos sirve para reflexionar que este proyecto y sus resultados fueron posibles gracias a que quienes formamos parte de él compartíamos códigos asociados a un “ethos” específico al pertenecer todos a un ámbito institucional de Educación Superior en nuestros respectivos lugares de residencia. Ello nos habla de la diversidad interna de los grupos nacionales supuestamente homogéneos,

constituidos por subculturas, por ejemplo, la universitaria. Pero, también, de las coincidencias identitarias que no tienen que ver necesariamente con características asociadas a pertenecer o no a un mismo país.

Otro aspecto muy importante, que muchas veces frena los proyectos de Internacionalización, aunque tengan un enfoque intercultural, se relaciona también con el ámbito institucional universitario cuyas estructuras rígidas dificultan concretar los proyectos a nivel legal y /o curricular.

En la experiencia del Máster, las dificultades antes mencionadas, si bien no son exhaustivas, si nos permiten dar una idea de los límites de un proceso de Internacionalización con enfoque intercultural. El proyecto Inter-Alfa logró constituir una red de trabajo entre 12 países de dos continentes, logró diseñar una propuesta curricular conjunta sobre Educación Intercultural en el nivel de posgrado, logró generar radiografías diagnósticas de cada contexto geográfico e institucional que fundamentaron dicha propuesta que ha permanecido durante más de una década. No obstante, en la toma de decisiones finales es seguro que no pudieron quedar equitativamente representados los enfoques e intereses de cada institución socia y de sus representantes. Las diferencias en el funcionamiento administrativo, legal y curricular de cada institución aún son tales entre cada país que se dificultan muchos procesos; por ejemplo, alojar un mismo programa en múltiples instituciones con el mismo grado de implicación. En la toma de decisiones curriculares, de implementación y coordinación del programa, así como en el grado de implicación y responsabilidad en la puesta en marcha del programa se reflejan las limitantes estructurales que implica sacar adelante un proyecto de esta magnitud, cumpliendo con los organismos financiadores y con las instituciones educativas de quienes llevan la principal responsabilidad del proyecto.

Lo anterior es una realidad que enfrenta todo proyecto interinstitucional internacional, sin embargo, creemos que una de las ventajas más importantes de que dichos proyectos se lleven a cabo desde un enfoque intercultural se evidencia, en el caso de nuestra experiencia, en que a pesar de que al final no es posible reflejar en la misma medida todas las voces e intereses personales e institucionales, los canales de comunicación permanecen activos y con una comunicación fluida, que permite que, en cualquier momento, se reactive la colaboración entre miembros de la red establecida, gracias a que el enfoque intercultural puesto en práctica durante el proceso favorece

y cuida el aspecto relacional y comunicativo interpersonal, al tiempo que favorece también una autocrítica de la propia institución, su capacidad y flexibilidad para responder al desafío de la Internacionalización, así como una crítica al papel que la Educación Superior juega a nivel global para reproducir o paliar las inequidades e injusticias que caracterizan a las sociedades actuales.

Referencias

- Aguado Odina, Teresa y Mata Benito, Patricia. (coords.). (2018). *Educación Intercultural*. Madrid: UNED. ISBN: 978-84-362-7198-0.
- Aguado Odina, Teresa. (2012). Redes de cooperación: espacios de diversidad e igualdad en investigación educativa, en Carmen Jiménez *et al.* (eds.), *Investigación y educación en un mundo en red*. Madrid: McGraw-Hill. ISBN: 978-84-481-8307-3. Pp. 7-17.
- Aguado, T., Malik, B., Monge, F., Pra, I., y Díaz, D. (2010). *UNED Internacional. Movilidad de estudiantes y cooperación universitaria al desarrollo*. En CREAD: Educación a distancia: actores y experiencias. CREAD, (pp. 35-52).
- Aguado-Odina, T., Mata-Benito, P., & Gil-Jaurena, I. (2017). Movilizar la educación intercultural para la equidad y la justicia social. Hora de reaccionar contra lo intolerable: Una propuesta desde España. *Educación Intercultural*, 28 (4), 408-423.
- Ávila Pardo, A. y Oliva Suárez, M. Interculturalidad e Internacionalización. En Corzo Ramírez y Oliva Suárez (2021) *Retos y perspectivas de la Internacionalización en la Universidad Veracruzana 2017-2021*. Universidad Veracruzana. México.
- Del Olmo, A., Valero, E., Sarabia, M., y Díaz, D. (2012). *Programa de Movilidad Virtual UNED CAMPUS NET*. En Buenas Prácticas en Educación a Distancia. Experiencias significativas en Iberoamérica. I Concurso de Buenas Prácticas Proyecto Ibervirtual, (pp. 62- 68). Loja: UTPL.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. Perfiles Educativos, 39(156), 192-207. En: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.156>

- European Students' Union (ESU) (2010). *European Students' Reaction to the Youth on the Move. Document retrieved* (2012) <http://www.esuonline.org/news/article/6001/386/>
- Gacel Ávila, J. 2000. Julio-Septiembre. La dimensión internacional de las universidades mexicanas. Revista de la Educación Superior Número 115. Volumen 29. <https://1bestlinks.net/QYsTK>
- García Aretio, L. (Dir.), Álvarez, B., y Ruiz, M. (Coords.) (2008). *NetACTIVE: bases y propuestas para las buenas prácticas en movilidad virtual: un enfoque intercontinental*. Madrid: Unión Europea, AIESAD, CNED, EADTU, OUUK, UA, UNAM, UNED, UTPL. Recuperado de <http://www.net-activ.info>
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Grupo Inter. (2006). *Educación Intercultural: necesidades de formación de profesorado desde la perspectiva europea / Intercultural Education: teacher training needs from an European perspective*. Madrid: Estudios de la UNED. ISBN: 84-362-5119-9. <https://1bestlinks.net/PQUyU>
- Malik, B., Lobo, L., Ávila, A., y Espinosa, V. (coords.). (2010). Un Máster en Educación Intercultural para Europa y América Latina: Necesidades, Currículo e Implantación. *Madrid: Proyecto ALFA*.
- Máster Eurolatinoamericano en Educación Intercultural: https://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,24271216&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Máster Universitario Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural—Máster INTER. (2021). <https://1bestlinks.net/ueJqq>
- Monge, F, y Donado, A. (2012). *Fronteras en Movilidad Internacional entre alumnos y/o docentes de programas a distancia y virtuales*". En C. Rama, y M. Morocho, (eds.): Las nuevas fronteras de la educación a distancia. (pp.137-152). Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja y Virtual Educa.
- Ruiz Corbella, M., Álvarez, B., y Collado, J. (2011). *Guide for Virtual Mobility in Higher Education*. Active-Asia Project, Erasmus Mundus Program.

Sebastián, J. (2017). Dilemas en torno a la Internacionalización de la Educación Superior. *Educación Superior y Sociedad*, Volumen (21). p. 119-144. <https://1bestlinks.net/AwTaP>

Capítulo 4



Mujer[ES] Emprendedoras Sociales e Internacionalización Curricular: Experiencia COIL con Perspectiva de Género

Yamila Silva Peralta¹, Ángela María Zapata², Ángela Velásquez Velásquez³

Resumen

Se presenta la sistematización de una experiencia piloto de Aprendizaje Colaborativo Internacional Virtual COIL (*Collaborative Online International Learning* por sus siglas en inglés), en el marco de la Red Mujer[ES] Emprendedoras Sociales (CYTED 2021-2024). Se vincularon 118 estudiantes avanzados de las carreras Licenciatura en Psicología (de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina) y Trabajo Social (del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Colombia), quienes participaron en las aulas virtuales durante los meses de septiembre y octubre 2021. El objetivo de la sistematización fue comprender los aprendizajes epistemológicos,

1 Doctora en Psicología (Univ. de Barcelona, España). Magíster en Psicología del Trabajo de las Organizaciones y de los RRHH (Univ. de Barcelona, España). Magíster en Ciencias Humanas y Sociales (Univ. Paris 5, Francia). Licenciada en Psicología (Univ. Nacional de Mar del Plata, Argentina). Profesora Adjunta de “Psicología Laboral” (Univ. Nacional de Mar del Plata). Investigadora CONICET sobre competencias emprendedoras sociales con perspectiva de género. Directora de Mujer[ES] Emprendedoras Sociales (FFPG-Naciones Unidas 2019-2021 y CYTED 2021-2024). Correo: yamilasilvaperalta@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1917-3406>

2 Doctoranda en Ciencias Sociales (Univ. Nacional de La Plata, Argentina). Magíster y Especialista en Intervenciones Psicosociales (Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia). Trabajadora Social. Docente Universitaria del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Coordinadora del Semillero de Investigación en Intervenciones Psicosociales y Estudios de Género del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Medellín, Colombia. Correo: angela.zapata90@tdea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1382-8096>

3 Doctora y Maestra en Antropología Social de la Universidad Iberoamericana de México. Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia. Docente Investigadora del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Integrante (Categoría Junior) del Grupo de Investigación Observatos, Medellín, Colombia. Correo: angela.velasquez10@tdea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4583-5709>

metodológicos y teóricos de “Mujer[ES] Emprendedoras Sociales e Internacionalización Curricular: Experiencia COIL con Perspectiva de Género”. Entre los resultados, se resalta la importancia de poner en diálogo prácticas emprendedoras con perspectiva de género, ofreciendo escenarios de colaboración entre estudiantes y equipos de diferentes países, de diferentes culturas, contextos y realidades. De igual manera, se reconoce niveles motivacionales elevados durante todo el COIL, aprendizaje y desarrollo de competencias interculturales, curricularización de estos aprendizajes y transversalización de la perspectiva de género, alineándose a la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas y, en particular, al Objetivo de Desarrollo Sostenible “Igualdad de género”.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, competencias emprendedoras sociales, género, internacionalización del curriculum.

Women[ES] Social Entrepreneurs and Curricular Internationalization: COIL Experience with a Gender Perspective

Abstract

The systematization of a pilot experience of COIL (Collaborative Online International Learning) is presented, within the framework of the Red Mujer[ES] Emprendedoras Sociales (CYTED 2021-2024). 118 advanced students from the Bachelor's degree in Psychology (from the National University of Mar del Plata, Argentina) and Social Work (from the Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Colombia) participated in the virtual classrooms during the months of September and October, 2021. The objective of the systematization was to understand the epistemological, methodological and theoretical learning of “Women [ES] Social Entrepreneurs and Curriculum Internationalization: COIL Experience with a Gender Perspective”. Among the results, the importance of putting into dialogue entrepreneurial practices with a gender perspective is highlighted, offering collaboration scenarios between students and teams from different countries, from different cultures, contexts and realities. Similarly, high motivational levels are recognized throughout the COIL, learning and development of intercultural skills, curricularization of

this learning and mainstreaming of the gender perspective, aligning with the United Nations 2030 Sustainable Development Agenda and with the Sustainable Development Goal “Gender equality”.

Keywords: collaborative learning, social entrepreneurial skills, gender, curriculum internationalization.

Introducción: del currículo hasta el sur del continente

Este texto, resultado de investigación, modalidad sistematización de la experiencia, hace parte de la investigación en el marco de la Red CYTED Mujer[ES] Emprendedoras Sociales⁴, el cual tiene entre sus objetivos: contribuir al conocimiento científico sobre competencias emprendedoras sociales con perspectiva de género en América Latina; analizar facilitadores, obstaculizadores y necesidades para emprender socialmente según la perspectiva de referentes de organizaciones locales y regionales vinculados al tema Emprendimiento Social y Género.

La pertinencia del tema se da por la existencia de problemáticas asociadas con la desigualdad de género en las metas de trabajo y educación. Al respecto, las universidades tienen el compromiso de aportar al desarrollo sostenible de competencias emprendedoras sociales con perspectiva de género, para lo cual existen diferentes dispositivos para su logro.

Uno de estos dispositivos articulado por dos universidades, la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) y el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria (Colombia), fue la metodología COIL (*Collaborative Online International Learning*), la cual se presenta como experiencia piloto a ser sistematizada para aportar referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos tendientes al fortalecimiento de un perfil de emprendedoras sociales universitarias. Al respecto, Knight (2008) afirma que la internacionalización es la inclusión de dimensiones internacionales, interculturales y globales en el currículo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁴ CYTED es el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo.

Las competencias emprendedoras universitarias no han sido abordadas suficientemente en el plano investigativo, lo cual implica un reto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Al respecto, existen algunas investigaciones que confirman que las mujeres confían menos que los hombres en sus habilidades para emprender (da Fonseca Oliveira, Moriano, Laguía & Salazar Soares, 2015), hecho que se refleja en su reducida participación en el ámbito emprendedor (Karime, Biemans, Lans, Crizari & Mulder, 2014). Esta escasa participación se debe a factores culturales, a condicionamientos sociales y a papeles atribuidos a las mujeres a través de la historia.

Como lo plantean Osorio y Pereira (2011), “es necesario que la universidad, como agente formador y transformador, ayude a los individuos a participar de un proceso de acción emprendedora, reconociendo sus intenciones, pensamientos, expectativas y creencias personales, así como las limitaciones de su entorno” (p. 19). Este reto implica una educación que aporte al fortalecimiento de habilidades y competencias para el emprendimiento. La competencia es “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 63). Gutiérrez (2005), citado por Silva y Rompató (2020) sostiene que:

[...] El concepto de competencia engloba cinco funciones: (1) cognitiva, que involucra adquirir y usar conocimiento aplicable a la vida real; (2) técnica, que implica el uso de habilidades procedimentales; (3) integradora, con la que se busca relacionar conocimiento básico con aplicado; (4) relacional, a través de una comunicación asertiva, y (5) afectivo- moral, mediante el respeto ante una persona o situación (p. 9).

Sáenz Bilbao y López-Vélez (2015) clasifican las competencias de emprendimiento social en cuatro bloques. En el primero están las competencias relacionadas con la tarea o trabajo a realizar, entre las cuales están: innovación y creatividad, visión y proyecto de futuro, fijación de objetivos, toma de decisiones, planificación y gestión, resolución de problemas, gestión del tiempo. En el segundo están las competencias respecto a las relaciones sociales, entre ellas: liderazgo, capacidad de relaciones efectivas, trabajo en equipo, comunicación, motivación,

organización y gestión de personas. En el tercero están la competencia filosófica y ética que implica tener un código y sentido ético, la conciencia del otro, el pensamiento crítico y la implicación en la realidad social. El cuarto está relacionado con las competencias respecto al desarrollo de capacidades personales, tales como iniciativa y proactividad, autonomía, adaptabilidad, tenacidad y perseverancia, confianza en sí mismo y actitud mental positiva, locus de control interno y responsabilidad, dominio del estrés y tolerancia a la incertidumbre.

Asumir la perspectiva de género para el desarrollo de competencias emprendedoras sociales, implica entender que emprender no solo impulsa la economía, no tiene que ver solo con lo económico, lo comercial, lo lucrativo, con el producto-servicio. Sino que emprender involucra también el logro de objetivos sociales y contribuye al fortalecimiento personal y colectivo. Desde esta perspectiva, el emprendimiento social es: “el conjunto de actitudes y conductas orientadas hacia la autoconfianza, la creatividad, la capacidad de innovación, el sentido de responsabilidad y el manejo del riesgo y la acción de crear” (Ovalles et al., 2018, p. 222).

Por lo tanto, emprender con perspectiva de género implica trascender la postura economicista, para dar lugar a un proceso que involucra colectividades y redes de apoyo y confianza, desde donde se movilizan recursos, conocimientos, se articulan intereses y motivaciones, y se potencian acciones de cambio que garanticen los comunes de los grupos y comunidades. La persona emprendedora social:

Quiere lograr una misión social, a través del uso de herramientas de gestión que le permitan dar respuesta a problemas sociales y a retos empresariales. Es un agente de cambio que genera y fomenta valores sociales, y tiene la capacidad de reconocer nuevas oportunidades al servicio de su misión. Para ello, se embarca en un proceso de innovación continua, de adaptación, aprendizaje y acción sin sentirse limitado por los recursos existentes. Muestra, a su vez, un alto nivel de responsabilidad hacia la población a la que da servicio y a los resultados logrados. El fin último de su empresa social es la creación de un cambio sostenible en la vida de las personas y en su impacto prima el beneficio de toda la comunidad, por encima de intereses individuales (Sáenz & López-Vélez, 2015, pp. 161-162).

Las mujeres emprendedoras sociales generan a su vez procesos de empoderamiento femenino cuando se asocian y actúan colectivamente en pro de comprender y desarraigar las ideas y prácticas de dominación masculina. El ejercicio de empoderamiento femenino fortalece las relaciones personales y colectivas de las mujeres, y las integra en dinámicas de cambio social y en espacios de formación en temas de género y habilidades para la vida.

Este texto está organizado en varios apartados. En un primer momento, se presenta el diseño metodológico de la sistematización de la experiencia. En un segundo momento, se habla de la integración del currículo y sus retos formativos y prácticos. En tercer lugar, se plantean los aprendizajes transformadores logrados. En un cuarto momento, se enfatiza el COIL como metodología innovadora para transversalizar la perspectiva de género. En un quinto momento, se presenta la perspectiva de género en el marco del desarrollo de competencias sociales. Y, en último lugar, se presentan algunas reflexiones finales.

Metodología

La sistematización es un proceso de producción de conocimientos que tiene a la práctica como su referente principal. A partir de ella se reflexiona lo significativo de la experiencia, los aprendizajes y retos. La experiencia en un proceso de sistematización está ligada a un pensamiento estratégico que busca entender de manera compleja el problema estudiado. Esta ecología de la acción permite leer los hechos y comprender la percepción que los sujetos tienen de los mismos para cualificar la acción humana. La pregunta orientadora de la sistematización fue comprender cuáles son los aprendizajes epistemológicos, metodológicos y teóricos de la experiencia Mujer[ES] Emprendedoras Sociales e Internacionalización Curricular, vivenciados desde la estrategia COIL con Perspectiva de Género.

La construcción de conocimientos sobre la acción implica comprender, valorar y explicitar la experiencia y recuperar lo vivido para tematizar y recrear elementos que tienen sentido dentro del contexto mismo, en este caso de la internacionalización virtual. La sistematización permite una

relación entre la teoría y la práctica, y facilita que las personas participantes en la experiencia formativa relacionen lo vivido y lo intercambiado con lo que es posible y deseable en sus contextos específicos.

Un componente importante de la sistematización de experiencias es la reflexividad, la cual supone re-informar la práctica con nuevos elementos de pensamiento. En este proceso es importante promover el diálogo de saberes y la negociación cultural con miras a comprender, explicar y proyectar la experiencia desarrollada. Jara (2018), plantea que la sistematización se puede desarrollar en los siguientes tiempos:

1. El punto de partida: la experiencia: Haber participado en la(s) experiencia(s), contar con registros de la(s) experiencia(s).
2. [...] (Definir el objetivo), ¿qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto), ¿qué aspectos centrales nos interesan más? (Precisar un eje de sistematización), ¿qué fuentes de información tenemos y cuáles necesitamos?, [...]
3. La recuperación del proceso vivido: Reconstruir la historia de la experiencia, ordenar y clasificar la información.
4. Las reflexiones de fondo: Procesos de análisis, síntesis e interrelaciones, interpretación crítica, identificación de aprendizajes.
5. Los puntos de llegada: Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas, estrategia para comunicar los aprendizajes y las proyecciones. (Jara, 2018, p. 135)

La metodología COIL (*Collaborative Online International Learning*) se implementó a través de la experiencia conjunta entre la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) y el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria (Colombia). El curso se desarrolló en formato experiencia piloto entre las prácticas de dos asignaturas: las Prácticas Profesionales Tutoreadas de la asignatura Psicología Laboral se cursan en los dos últimos cuatrimestres de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina); similar situación ocurre con las Prácticas Profesionales I y II, en Trabajo Social, para el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria (Colombia). Estas prácticas se encuentran ubicadas en los dos últimos semestres de la malla curricular. En estos trayectos académicos se espera que se integren los aprendizajes logrados en los recorridos académicos, teóricos y metodológicos de la futura profesión, la inserción al mundo del trabajo con excelencia e integralidad, generando y gestionando proyectos y propuestas innovadoras que respondan a problemáticas sociales reales.

La experiencia COIL implica ir al encuentro de un otro u otra que va a cambiar nuestra percepción del mundo, las maneras de relacionarnos, de vernos a nosotros y nosotras mismas. Los vínculos y las ideas intercambiadas crean nuevos símbolos, lenguajes, significados, que nos permiten recrear realidades, reinventarnos y crear nuevos sentidos de vida. Es así como, en el compartir, el estudiante puede apropiarse, resignificar y valorar desde otra perspectiva su propia experiencia y la de los otros y otros compañeros.

Esta metodología permite avanzar en la configuración del perfil del graduado en la interacción internacional y en la internacionalización curricular. Le posibilita al estudiante visualizar las potencialidades, retos y aportes disciplinares en su contexto local, evidenciar los desafíos que tenemos como latinoamericanos en la intervención de problemáticas sociales, pudiendo triangular metodologías, apropiaciones teóricas y disciplinares. Esta metodología promueve la flexibilización curricular, en tanto que “abre las fronteras y fortalece las relaciones entre los diferentes campos, áreas, o unidades de conocimiento o contenidos que configuran un currículo” (Tecnológico de Antioquia, 2020, p. 103). Esta experiencia expande las posibilidades de fortalecer la dimensión de internacionalización universitaria y del currículo, y permite que muchos más estudiantes se vinculen a estas experiencias tan fundamentales para su proceso formativo.

En el COIL analizado se vincularon 118 estudiantes avanzados de ambas carreras, quienes participaron en las aulas virtuales durante los meses de septiembre y octubre 2021. El objetivo de esta experiencia fue poner en diálogo prácticas con perspectiva de género, ofreciendo escenarios de colaboración entre estudiantes y docentes de diferentes países, de diferentes culturas, contextos y realidades. A su vez, este COIL se implementó con el propósito de aportar a una mirada global del acontecer social; a construir un pensamiento crítico-reflexivo basado en valores, habilidades y conocimientos y actitudes; a la articulación de la investigación, la docencia y la extensión en contextos sociales locales, nacionales e internacionales, y con las necesidades y problemáticas contemporáneas, articulando con organizaciones, redes sociales y comunidad académica de América Latina y del mundo. Las actividades desarrolladas fueron: (a) autoevaluación de las propias competencias emprendedoras sociales en formato FODA/DAFO Personal, (b) elaboración de audios tipo podcast comunicando las propias

competencias a los compañeros, (c) elaboración de posters virtuales, (d) elaboración y análisis de videos-cortos sobre las experiencias en territorio con perspectiva de género y (e) elaboración de bitácoras.

Resultados: aprendizajes transformadores logrados

Para los estudiantes de las asignaturas Psicología Laboral, Práctica I y Práctica II, el proceso de colaboración en la coyuntura de cuarentena por Covid-19, en tanto que esta experiencia fue la oportunidad para promover, sin salir de casa, el desarrollo de competencias interculturales y para dimensionar que existe la posibilidad de generar procesos de aprendizaje de manera desterritorializada, es decir, desde formas no estáticas, centralizadas, al contrario, desde la apropiación de herramientas culturales que trasciendan las lógicas lineales de la educación, y abran paso a un devenir abierto, conectable, de tejidos e interconexiones rizomáticas (Deleuze & Guattari, 2004).

En coherencia con la misión de las tres asignaturas ya señaladas, la metodología COIL permitió que los estudiantes de la Licenciatura en Psicología y los de Trabajo Social se conectaran con la realidad que abordan, y viceversa, frente a lo cual se evidenciaron espacios de actuación profesional, las problemáticas de interés, las diferencias y énfasis conceptuales y metodológicos entre programas. La competencia crítico-reflexiva de estos 118 estudiantes participantes del COIL, se desarrolló a partir de un ejercicio de contextualización de la práctica, la cual debía ser comunicada a los demás participantes de una manera clara, sugestiva y problematizada, a partir de la ubicación de los elementos socioculturales de procedencia.

Esta experiencia tuvo como énfasis estrategias interactivas que buscaron propiciar el diálogo de saberes, la reflexividad y la construcción colectiva de conocimiento, con base en metodologías grupales. De esta manera, los estudiantes trabajaron juntos para lograr sus resultados de aprendizaje, a partir de estrategias creativas como la elaboración de producciones audiovisuales que recogen la experiencia, realimentación de ejercicios que se concretaban en escritos reflexivos y bitácoras. En este interesante y único proceso, se identificó la disponibilidad de los

estudiantes al encuentro con el otro, teniendo como ruta de conversación y construcción colectiva la reflexión acerca de las experiencias sociales, comunitarias y organizativas que los estudiantes tienen como parte de su proyección social y sus prácticas profesionales. El encuentro con la alteridad permitió la enunciación y el reconocimiento de la experiencia de cada participante, la escucha activa y, sobre todo, potencia la capacidad de asombro acompañada por la pregunta inquieta.

En este sentido, se contó con un proceso de alistamiento del curso conjunto, desarrollo de contenidos e implementación de procesos de tutoría para trabajos en equipo entre Argentina y Colombia, que derivaron en producciones audiovisuales alrededor de la Práctica I y II en Trabajo Social en podcast (n=14), producciones audiovisuales grupales (n=10), además del análisis de bitácoras de Práctica I (n=13) a partir de un concepto profesional con perspectiva de género y competencias emprendedoras sociales desde la Psicología Laboral.

Específicamente, las dos técnicas desarrolladas dentro del COIL para reconocer las competencias necesarias para emprender con impacto social fueron: el podcast y el FODA / DAFO Personal. Esta última es una técnica de la administración que permite identificar las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas que enfrentan los emprendedoras. Entre las fortalezas que sobresalieron en FODA/DAFO Personal, como se puede observar en la Figura 1, están: la responsabilidad, el liderazgo, la resolución de problemas, la capacidad crítica y auto-crítica, de apertura para aprender, de trabajar en equipo, de adaptarse a nuevas situaciones, la toma de decisiones y la empatía.

Figura 1
Fortalezas identificadas en FODA / DAFO Personal



Nota. Fuente: internet

El podcast permitió que por subgrupos relataran las fortalezas, los aprendizajes y las dificultades de sus experiencias de vida profesional. Las fortalezas resaltadas, como se puede ver en la Figura 2, son: los conocimientos apropiados, la capacidad de adaptación, de autonomía, de resignificación, de flexibilidad, de resolver problemas, de liderazgo, de gestión de cambios, de autoconfianza, de establecer buenas relaciones interpersonales, capacidad creativa, de investigación, de compromiso ético y social, de iniciativa y espíritu emprendedor, tolerancia a la incertidumbre, preocupación por la calidad, pensamiento estratégico y apreciación de la diversidad.

Figura 3
Debilidades identificadas en FODA / DAFO Personal



Nota. Fuente: internet

Finalmente, en el fortalecimiento de competencias en los estudiantes en Mar del Plata (Argentina) y en Medellín (Colombia) se consolidó una propuesta COIL a través del uso de herramientas de gestión como su propia Hoja de Vida/Currículum Vitae, guiones para comunicación de información propia y conocimientos, además de herramientas para consolidar y sintetizar lo aprendido y multiplicarlo. Todo lo cual permitió contextualizar problemas sociales y retos laborales e incluso personales, como lo manifestaron algunas estudiantes en sesiones de clase: “Profe, me costó mucho darme cuenta de mis fortalezas, y debilidades, pensé que era fácil, pero en realidad es muy difícil mirarnos hacia adentro” (estudiante de Práctica II TdeA IU, septiembre 14 de 2021).

Discusión

En este apartado, no hay que dejar de remarcar lo que implicó un contexto de pandemia mundial para la educación en todos los países; las docentes de Argentina y Colombia logran reconocer una oportunidad de crecimiento y trabajo conjunto, no solo en el aula (que fue virtual para posibilitar los encuentros sincrónicos entre sur y norte del continente) sino también el intercambio de saberes entre estudiantes que, por un lado, se

encontraban en interacción con experiencias prácticas en entornos socio-laborales como futuro Psicólogo, por un lado, y como Trabajador Social, por el otro.

En el marco de la educación es fundamental el fomento de competencias que promuevan la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico, la colaboración, la proactividad y el trabajo en equipo. Hoy se podría decir que los estudiantes que pasaron por el COIL son “agentes de cambio que generan y fomentan valores sociales, y tienen la capacidad de reconocer nuevas oportunidades al servicio de su misión” (Sáenz & López-Vélez, 2015, p. 161). De este modo, en el marco de la internacionalización de currículos, utilizar el conocimiento aprendido en la solución de problemas o en la transformación de escenarios de formación, aprendizaje y enseñanza en los diferentes contextos en los cuales se interviene o interactúa es clave para profesionales sociales latinoamericanos. Estas tres asignaturas de prácticas posibilitaron a los estudiantes poner de manera manifiesta su profundización profesional, de acuerdo con su formación y tendencia autorrealizante; pudiendo en ella acrecentar sus actitudes, habilidades y conocimientos adquiridos durante el periodo de formación curricular.

Esta experiencia trasciende, como plantean Deleuze y Guattari (2004), las significaciones estratificadas, organizadas, segmentadas, binarias para dar paso a un proceso pedagógico que está hecho de dimensiones, no de unidades. Es decir, que con la metodología COIL los estudiantes han resignificado su experiencia de internacionalización del currículo a partir de la apropiación de dimensiones tales como: la perspectiva de género, el diálogo y la negociación intercultural, el reconocimiento de saberes, la cooperación, la apropiación de estrategias inclusivas, la reflexión sobre competencias emprendedoras. Dichas dimensiones se recrean desde un proceso pedagógico dinamizado por flujos de comunicación que permiten la participación colectiva y simultánea de todos sus integrantes. Por lo cual, el aprendizaje se expresa de manera rizomática, no tiene principio ni fin, es un aprendizaje que crece y se dispersa por diferentes puntos e interconexiones. De esta manera “el aprendizaje no está dirigido, programado o cerrado, sino que ocurre entre los caminos rizomáticos improvisados, en interacciones entre agentes o medios que participan en el proceso educativo” (Basterretxea, 2015, p. 6). En este aspecto se hace visible los principios 1ro y 2do planteados por Deleuze y Guattari (2004):

“Principios de conexión y de heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden” (p. 13).

Metodología innovadora para transversalizar la perspectiva de género

Un desafío del curso COIL con mujeres y varones universitarios que están próximos a egresar, fue promover la reflexión desde la perspectiva de género en sus espacios de intervención y práctica profesional, así como en sus vidas personales. Para Lagarde (2014) la perspectiva de género tiene entre sus fines: “contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (p. 13). En este sentido, el campo social y educativo demanda profesionales sensibles a las necesidades diferenciadas de hombres y mujeres, lo cual implica ubicar el contexto histórico, político y cultural de los grupos, comunidades y actores sociales, para reconocer discursos, prácticas y lógicas de dominación.

La perspectiva de género transversaliza los procesos humanos al reconocer las necesidades vividas y sentidas de poblaciones que han estado marginadas de las oportunidades y del pleno goce de sus derechos como han sido las mujeres y las niñas en todo el mundo. Al respecto, futuros y futuras profesionales de Psicología y de Trabajo Social en Latinoamérica tuvieron la oportunidad de profundizar a través del COIL, en las problemáticas sociales que rodearon la discapacidad, la protección de derechos de niños y niñas, los conflictos y dinámicas familiares, la pobreza, el desempleo, entre otros aspectos estructurales que intersectan discriminaciones, estereotipos, prejuicios en razón del género y que se deben tener en cuenta a la hora de configurar la intervención profesional y de aportar al logro del tercer Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM), promover la igualdad de género y empoderar a las mujeres (Naciones Unidas, 2018).

Existen diferentes competencias a seguir fortaleciendo en las mujeres y las niñas para lograr potenciar la configuración de relaciones equitativas y aportar al desmonte de los sistemas de opresión como el patriarcado; entre ellas están las competencias encaminadas al emprendimiento social. Esto implica que desde una postura ética y política los profesionales de las

ciencias sociales cuestionen las lógicas de exclusión e inequidad cuando se habla del desarrollo de capacidades para el emprendimiento, pues de lo que se trata es de reconocer “la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática” (Lagarde, 2014, p. 14). Para que esto sea posible, es necesario poner en cuestión la forma como se ha construido el género socioculturalmente.

Con respecto a lo anterior, las Ciencias Sociales se han manifestado. Es el caso de la Psicología con el análisis sobre los roles e identidad del género en los ciclos vitales; la Antropología y su relación con la cultura patriarcal en el caso de las violencias estructurales en razón del género. Así mismo, desde la Filosofía con Butler (2007), quien puso en jaque el concepto de género, al plantear que este

[...] se construye culturalmente [...] no es el resultado causal del sexo, ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo. Por tanto, la unidad del sujeto ya está potencialmente refutada por la diferenciación que posibilita que el género sea una interpretación múltiple del sexo (p. 54).

Para promover y articular en el COIL competencias emprendedoras desde la perspectiva de género, fue importante que los estudiantes reflexionaran en torno a sus propias trayectorias vitales, a sus experiencias en interacción familiar, con amigos, en la vida escolar y universitaria, en relación con su cuerpo y frente a la configuración de su identidad de género; al igual que los sentidos y significados atribuidos a ser femeninas o masculinos en sus territorios y contextos culturales. Esta actitud reflexiva es fundamental en tanto que él y la profesional son las personas directamente implicadas en el ejercicio de construir y transformar realidades sociales y de conectar con otros seres humanos para aumentar capacidades humanas a través del acompañamiento a sus procesos de vida y a la creación de emprendimientos y oportunidades económicas y psicosociales que promuevan el bienestar físico, psicológico y social.

Es necesario resaltar que las profesiones de Psicología y Trabajo Social son estudiadas mayoritariamente por mujeres, esto demanda que las universidades transversalicen la perspectiva de género en sus currículos

y expandan a través de la internacionalización curricular el ecosistema emprendedor social femenino como posibilidad de afianzar alianzas entre mujeres que actúan en distintas latitudes.

Conclusiones

COIL como receta intercultural

En el COIL, los estudiantes tuvieron como reto pensar el desarrollo de competencias sociales desde una perspectiva crítica frente al orden social imperante, el cual impone o prioriza el crecimiento económico antes que el fortalecimiento de capacidades sociales, redes de confianza, espacios de creación y encuentro intersubjetivo que visibilizan necesidades y proyectos comunes. Los estudiantes de Psicología y de Trabajo Social, en su mayoría mujeres, concluyen que emprender socialmente significa gestionar estrategias que permitan solucionar los múltiples problemas que aquejan a la sociedad, para lo cual es necesario realizar investigaciones y diagnósticos en los que se comprendan los problemas, se identifiquen las causas y consecuencias de los mismos y se posicionen planes de trabajo y alternativas sostenibles social y económicamente. Desarrollan competencias que les permite poner en situación un conjunto de saberes entrelazados: saber-saber (conocimientos), saber-hacer (habilidades) y saber-estar (actitudes). En el transcurso del COIL, los estudiantes reflexionaron sobre: los puntos fuertes de su proceso formativo; los valores apropiados, los aspectos a optimizar, a mejorar y a aprovechar; las herramientas que poseen y los obstáculos a superar para ser, como lo expresó uno de los grupos: “arquitectos(as) de experiencias de la transformación”.

Para las docentes del COIL, acompañar la vida profesional de los estudiantes en ambos países, es una experiencia comprendida como una vocación que se disfruta, que se ama, que realimenta epistemológica, teórica y metodológicamente el quehacer docente. Epistemológicamente, se asume una acción pedagógica que busca construir y adquirir conocimiento de una manera dialógica y consensuada. Esta opción implica desafiar las aulas tradicionales revestidas de certezas y de una autoridad vertical que le teme al descentramiento del conocimiento y del poder, para dar paso lo multisituado, lo polifónico, lo complejo e intersubjetivo. La estrategia

COIL, abre paso a la negociación de contenidos, metodologías, propósitos frente a la experiencia virtual. Este es un desafío curricular que tiene como propósito generar un efecto “multiplicador”, tanto en las unidades académicas, como en otros procesos educativos de países de América Latina y el mundo.

Con el COIL se abrió un espectro de posibilidades y combinaciones para comprender desde la perspectiva de género los campos de intervención psicosocial en los que están integrados los estudiantes. Esto permitió reconocer miedos, incertidumbres, expectativas y retos para el emprendimiento social, el empoderamiento femenino, la intervención situada y el desarrollo de competencias y habilidades para la vida y el ejercicio profesional. De igual manera permitió reconocer apropiaciones académicas y subjetivas en cada reto superado, desde la novedad que aporta lo intercultural y el encuentro con personas que crean desde una nutrida mezcla de amor, saberes, conocimientos y destrezas, ingredientes para una receta intercultural transformadora y deliciosa.

Es incalculable el aprendizaje compartido entre estudiantes y docentes cuando se cruzan fronteras, cuando a través de la risa, la dulzura, la solidaridad y el reconocimiento se abren las puertas a las rupturas etnocentristas, para dar paso a la configuración de lazos hermanados entre países, profesiones, géneros, culturas. La circulación de la experiencia subjetiva, los aprendizajes académicos y la construcción colectiva fue la manera de comunicar el conocimiento y aplicar los mismos en función de las capacidades emprendedoras sociales con perspectiva de género como reto para comprender los entramados sociales, desde un ambiente de aprendizaje propicio para la interculturalidad y el desarrollo de competencias internacionales en favor del perfil global del estudiante.

Metodológicamente, la experiencia de COIL vivida, fue una estrategia que buscó democratizar la internacionalización, en tanto que no se limitó solo a los que pueden viajar. El esfuerzo fue que todos los estudiantes participantes, potenciaran su perfil y se formaran como ciudadanos globales. Esto implicó apertura para interactuar en espacios virtuales y multiculturales internacionales, para aprender de las diferentes perspectivas del mundo y de las disciplinas. Desde lo ético-político, el encuentro de estudiantes de dos disciplinas sociales con gran injerencia social, Psicología y Trabajo Social, generó la oportunidad de construir y

plantear acciones propositivas con miras a aportar al bienestar colectivo. Desde la opción política, se evidenció la posibilidad transformadora de las realidades sociales, lo cual se manifestó en las experiencias socializadas y reflexionadas por los estudiantes. Permitió, además, la generación de redes de aprendizaje y redes profesionales entre 118 estudiantes, cuyos contactos se extienden más allá de las aulas, aumentando el capital académico y relacional.

La experiencia COIL con perspectiva de género, fue diseñada como “prueba piloto” para impactar de manera “multiplicadora” en otras Universidades-Nodo de la región y, de esta manera, fomentar la conformación de equipos de mujeres que desde las acciones universitarias y desde los espacios de intervención desarrollen competencias emprendedoras sociales, dotando de pertinencia y compromiso social a las funciones de la universidad, y a las acciones transformadoras que se ponen al servicio del empoderamiento de los actores universitarios y sociales.

Referencias

- Basterretxea, L.M. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística* [Tesis Maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://1bestlinks.net/fMyXI>
- Bilbao, N. S., & Vélez, A. L. L. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: Aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, (119), 159-182.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, vol. 10, pp. 61-82.
- Butler, J. (2017). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- da Fonseca Oliveira, B. M., Moriano, J. A., Laguía, A., & Salazar Soares, V. J. (2015). El perfil psicosocial del emprendedor: un estudio desde la perspectiva de género. *Anuario de Psicología*, 45(3), 301-315. <https://1bestlinks.net/xNPlt>
- Deleuze G. y Guatari F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pre-textos.

- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. <https://1bestlinks.net/oIUln>
- Karime, S., Biemans, H., Lans, T., Crizari, M., & Mulder, M. 2014. Effects of role models and gender on students' entrepreneurial intentions. *European Journal of Training and Development*, Vol. 38(8). 694 – 727
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo, desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas. <https://1bestlinks.net/fKfip>
- Osorio, FF y Pereira, F. (2011) Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de Administración*, 24(43), 13-33.
- Ovalles, L., Moreno, Z., Olivares, M., y Silva, H. (2018). Habilidades y capacidades del emprendimiento: Un estudio bibliométrico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(81), 217-234 <https://1bestlinks.net/FOySW>
- Sáenz Bilbao, N., & López-Vélez, A. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica. *Revista de Estudios Cooperativos*, (119), 159-182.
- Silva Peralta, Y., & Rompato, M.E. (2020). Desafíos en movilidad internacional y desarrollo de competencias psicosociales emprendedoras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-33. Doi. 10.15517/aie.v20i1.39924
- Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria (2020). *Documento Maestro Programa de Trabajo Social*. TdeA IU, Medellín, Colombia.
- Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria (2020). *Manual de Prácticas Profesionales en Trabajo Social*. TdeA IU, Medellín, Colombia.

Capítulo 5



Proyecto “ONU-Hábitat: Asentamientos informales en la ciudad contemporánea”: Una experiencia de internacionalización del currículo para el aprendizaje global interactivo y multicultural

María Estela Guevara Zárraga¹, Carolina Rojas Hernández²

Resumen

En el contexto de la formación de profesionales de la Arquitectura, se diseñó el módulo de aprendizaje “ONU-Hábitat: Asentamientos Informales en la Ciudad Contemporánea”, impartido desde los programas de Arquitectura en dos Instituciones de Educación Superior de América Latina: Universidad Católica de Manizales (Colombia) y Universidad de Guadalajara (México). La experiencia se llevó en línea con el apoyo de varias herramientas digitales. Se plantearon dos objetivos. El primero —dirigido a la formación integral del profesional de la Arquitectura—, reflexionar acerca de la condición de vida urbana contemporánea, como convergencia de variaciones sociales y culturales, desde la comparación de los asentamientos humanos informales en diferentes escalas y contextos nacionales e internacionales. El segundo, desarrollar el módulo de aprendizaje conforme al modelo SUNY-COIL (State University of New York-Collaborative Online International Learning), en un proceso intercultural para el aprendizaje global. El Objetivo de este Capítulo es dar a conocer los resultados del estudio cualitativo, con enfoque descriptivo-comprensivo, llevado a cabo tras el análisis de los datos arrojados en 77 encuestas semiestructuradas, realizadas a estudiantes

1 Doctora en Ciencias sociales, especialidad en Antropología Social. Docente e investigadora de la Universidad de Guadalajara – CUAAD. Cuerpo Académico CA-UDG-1177 “Estudios de ecología cultural y sociedad” Correo: estela.guevara@academicos.udg.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6221-5969>

2 Magíster en Cambio Globales y Riesgo de Desastres, Especialista en Prevención, Atención y Reducción de Desastres, Arquitecta. Docente e investigadora de la Universidad Católica de Manizales. Facultad de Ingeniería y Arquitectura. Grupo de Investigación LUPA. Correo: crojas@ucm.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8506-4887>

participantes de la estrategia. Se exponen, además, las categorías teóricas de la Internacionalización del Currículo y el aprendizaje global interactivo y multicultural del estudio. La experiencia fue enriquecedora, como práctica innovadora en la enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura, como intercambio social y cultural entre dos realidades latinoamericanas, desde la reflexión del impacto global de los procesos urbanos y su gestión colaborativa, y para el desarrollo de capacidades de desempeño global, evidenciado a través de las respuestas de los estudiantes.

Palabras clave: colaboración internacional, docencia colaborativa, Internacionalización del Currículo, aprendizaje global interactivo, capacidades de desempeño global, multiculturalidad.

Project “ONU-Habitat: informal settlements in the contemporary city”: an experience of internationalization of the curriculum for interactive and multicultural global learning

Abstract

In the context of the training of professionals in Architecture, the learning module “UN-Habitat: Informal Settlements in the Contemporary City” was designed, taught from the Architecture programs in two Higher Education Institutions in Latin America: Catholic University of Manizales (Colombia) and University of Guadalajara (Mexico). The experience was carried out online with the support of various digital tools. Two objectives were set. The first —aimed at the comprehensive training of the Architecture professional—, reflecting on the condition of contemporary urban life, as a convergence of social and cultural variations, from the comparison of informal human settlements on different scales and national and international contexts. The second, to develop the learning module according to the SUNY-COIL model (State University of New York-Collaborative Online International Learning), in an intercultural process for global learning. The objective of this Chapter is to present the results of the qualitative study, with a descriptive-comprehensive approach, carried out after the analysis of the data obtained in 77 semi-structured surveys, carried out on students participating in the strategy. In addition, the theoretical categories of the internationalization of the curriculum and the interactive and

multicultural global learning of the study are exposed. The experience was enriching, as an innovative practice in the teaching and learning of Architecture, as a social and cultural exchange between two Latin American realities, from the reflection of the global impact of urban processes and their collaborative management, and for the development of performance capacities. global, evidenced through the answers of the students.

Keywords: international collaboration, collaborative teaching, curriculum internationalization, interactive global learning, global performance capabilities, multiculturalism.

Introducción

En la búsqueda de procesos de aprendizaje que respondan a los cambios sociales y culturales contemporáneos, las Instituciones de Educación Superior (IES) están llamadas a estimular en los estudiantes las capacidades de desempeño global para un aprendizaje interactivo y multicultural. Asimismo, es importante la participación de todos los actores sociales desde una globalidad compartida y en convergencia, hacia la resolución de problemas locales comunes. En consecuencia, las prácticas académicas asociadas a este estímulo sirven para reducir, desde la práctica, la brecha digital existente en la región de América Latina y el Caribe, reflejo de las profundas desigualdades, e injusticia social y ambiental que actualmente vivimos.

Los proyectos Collaborative Online International Learning (COIL) —como estrategia de apropiación del conocimiento a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)— se posicionaron como indispensables luego de la suspensión de actividades docentes en aula, como consecuencia del virus SARS-CoV-2 (Covid-19). Las universidades llevaron a estudiantes y profesores a casa, hecho que detonó las habilidades digitales como el recurso vital para el aprendizaje. Incluso, para entender la Educación desde una perspectiva internacional con potencial impacto sobre la sociedad, sobre todo en la generación y desarrollo de competencias para un desempeño global, partiendo de la implementación de estrategias de Aprendizaje Global Interactivo y Multicultural (AGIM).

En el caso de la Internacionalización, se aclaró el potencial de experimentarla desde casa sin perder la vivencia del aprendizaje y la convivencia con otros estudiantes, con inventarios culturales distintos. Por supuesto, que limitada a los medios digitales, pero poderosa en tanto la accesibilidad que los estudiantes ya tienen en su día a día con aplicaciones en contextos de ocio, juego e interacción social.

Justificación

Luego de dos décadas transcurridas del siglo XXI, las IES han visto en la Internacionalización la manera de acoplarse al ritmo que el mundo impone; un mundo abierto al cambio, iterativo, complejo y tecnológico. Cada vez más las capacidades globales se hacen hoy necesarias para enfrentar retos y problemas comunes que trascienden la escala local. Las IES trabajan por garantizar el desarrollo de estas habilidades blandas, a través de diferentes estrategias de Internacionalización, y que destaquen el Currículo como factor relacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mas allá de las capacidades propias de la disciplina seleccionada, el estudiante de este nuevo milenio está llamado a fortalecer habilidades que le faciliten el respeto por la diversidad, la responsabilidad social y ambiental, el diálogo para la resolución de conflictos en favor del bienestar colectivo, el trabajo colaborativo para actuar y tomar decisiones responsables, entre muchas otras habilidades blandas (Jones y Killick, 2013 citado en Marín y Valencia, 2020), que son igualmente importantes para un adecuado desempeño profesional y personal, en contextos tanto nacionales como internacionales.

Estas habilidades blandas se desarrollaron durante años, desde el modelo de Internacionalización, a través de movilidades académicas resultado de diferentes convenios entre IES, que exigían —y aún lo exigen— la presencialidad y el desplazamiento físico de un país a otro. Sin embargo, las estrategias de relacionamiento global se han ampliado hacia un modelo integral de Internacionalización académica, administrativa y de campus universitario, cuyos ámbitos están mediados por la Internacionalización en Casa (IeC) y la Movilidad Académica, contemplando la ciudadanía global

y la multiculturalidad como categorías transversales institucionales para la Internacionalización de la Educación Superior (Marín y Olaya, 2018 citado en Marín y Valencia, 2021).

Este Capítulo es la sistematización de nuestra experiencia docente, luego de recibir la formación en COIL por SUNY COIL Center. Se expone, a través de un estudio de caso, asociado a la colaboración internacional en línea para el aprendizaje global (COIL), que aportó en la formación de Arquitectos de la Universidad Católica de Manizales (Colombia) y de la Universidad de Guadalajara (México), luego de dos ciclos escolares concluidos (2021b y 2022a) y la participación de un total de 103 estudiantes de distintos grados escolares, entre 4° y 7° semestre según los programas educativos involucrados.

Por medio de la pregunta disciplinar formulada por el proyecto COIL —¿De qué manera la condición de vida urbana contemporánea permite la convergencia de variaciones sociales y culturales desde la comparación de los asentamientos humanos informales en diferentes escalas y contextos nacionales e internacionales?—, los grupos de estudiantes conformados, de manera aleatoria, por Mexicanos y Colombianos, desarrollaron una serie de actividades que, paso a paso, los fue induciendo a procesos colaborativos y escenarios de participación y diálogo para el abordaje de los ejercicios propuestos.

Estas conclusiones, que se vieron reflejadas en la aplicación de una encuesta como instrumento de recolección de datos al final de la experiencia, ayudaron a la identificación de elementos de reflexión en torno a la pregunta de investigación de este estudio, acerca de si ¿en las estrategias de aprendizaje global y multicultural, pueden ser las TIC la mediación para integrar contextos nacionales e internacionales y fortalecer capacidades de desempeño global, hacia la resolución colaborativa de conflictos comunes, expresados en lo local? De esta manera, la pregunta por lo tecnológico fue la excusa para explorar el alcance de este proceso académico intercultural.

Precisiones Teóricas

La Internacionalización del Currículo -IdC-

La Internacionalización de la Educación superior es un llamado a poner en práctica la ciudadanía global, perdiendo los límites políticos y administrativos (Marín, 2020). Desde esta conceptualización, la Internacionalización procura el diálogo y la cooperación entre seres humanos, sin distingo de banderas, con el fin de construir una sociedad mejor.

La Internacionalización se ha convertido en una de las principales tendencias en Educación superior en el mundo, como respuesta a los desafíos de calidad de la Educación, pertinencia de la enseñanza y de la investigación, preparación de jóvenes competentes para trabajar como profesionales y ciudadanos globales, dando respuesta a las exigencias de una sociedad global, multicultural, altamente competitiva y cada vez más interconectada (Salmi, et al., 2014; Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018 citados en Marín, 2020).

En la región de América Latina y el Caribe la Internacionalización ha tomado gran importancia y los esfuerzos institucionales por incrementar su incorporación ya se hacen notar. Algunas de las acciones se relacionan con el número de programas, actividades de Internacionalización como la movilidad de estudiantes de Pregrado, participación en redes internacionales, entre otras (Marín, 2020).

Sin embargo, por un lado, está la Internacionalización y por otro la Internacionalización del Currículo (IdC). Esta última, una estrategia de la primera, pero menos cultivada y atendida. Por una parte, siguiendo a Marín (2020), porque la Internacionalización ha estado en su mayoría asociada a la Movilidad Académica, y el Currículo ha sido relacionado, principalmente, con el Plan de Estudios o la Malla Curricular.

Por otra parte, hay poca comprensión de la Internacionalización en casa; ausencia de estrategias de aprendizaje colaborativo por medio de la Movilidad Académica Virtual, y Currículos poco flexibles, caracterizados por ser bastante profesionalizantes (Gacel et al. 2018 citado en Marín, 2020). 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 citado en Matías, 2020).

Aprendizaje global interactivo y multicultural -AGIM-

Con el propósito de internacionalizar el Currículo, el aprendizaje global se convierte en un elemento esencial para formar ciudadanos globales, sensibles a la cultura, con la disposición a interactuar con contextos, grupos y comunidades diversas, comprometidos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), desde sus áreas de actuación con responsabilidad social (Marín, 2020 citado en Marín y Valencia, 2022).

El aprendizaje global se relaciona con adquirir o fortalecer otras capacidades en el estudiante. No necesariamente de su campo disciplinar sino, por el contrario, explorar sus habilidades para comunicarse con los demás; trabajar de manera colaborativa y reflexionar frente a problemas globales desde lo local.

Así pues, se entenderá el Aprendizaje Global Interactivo y Multicultural (AGIM) como un proceso de enseñanza intencionado en el desarrollo de capacidades para un desempeño global, a partir de experiencias de aprendizaje que aborden desafíos complejos locales y globales, por medio de la interacción con grupos y comunidades de diferentes culturas, orígenes y perspectivas que, aprovechando los recursos y herramientas disponibles de interactividad en línea, proponen alternativas y soluciones creativas de manera colaborativa, interdisciplinaria y multicultural (Marín y Valencia, 2022).

El Modelo COIL, como Modelo Educativo

Se llama modelo híbrido a la estrategia de enseñanza en el que están presentes acciones “cara a cara” a la par que la distribución de actividades en un recurso virtual (Osorio, 2011). Dado que el COIL no implica una parte de interacción “cara a cara”, de modo presencial, puede ser cuestionado como modelo híbrido de aprendizaje y ser categorizado como virtual, es decir, un entorno gestionado en internet, con comunicación y recursos digitales, como esencia del proceso de aprendizaje.

En ambos casos ocurre la articulación de una plataforma de comunicación, donde sucede la enseñanza y en ambos se establecen criterios de seguimiento y evaluación para el estudiante; igual en las dos posibilidades se plantea forjar un ambiente que dé la posibilidad de diálogo y cercanía para facilitar la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, las sesiones de trabajo en un curso COIL diseñado para el intercambio cultural, es posible considerar que —desde la distancia— la interacción “cara a cara” ocurre, la consideración de ser modelo híbrido da cabida a la vivencia de estar con el otro compartiendo un mismo momento, un proceso incluso, respetando la autonomía y autogestión que permite la Virtualidad. Volviendo a la categorización, sería posible identificar al COIL como un modelo de Educación en Línea, en el que debe haber sincronía en algunas sesiones con el tutor y/o con los compañeros.

Las características esenciales de COIL son la transversalidad, su aporte estructurante, la autogestión y la colaboración, en los siguientes términos:

- Transversal: Puesto que atiende contenidos formativos, en donde las competencias prioritarias son las personales y las que favorecen las relacionales de colaboración.
- Estructural: Por sostener procesos académicos esenciales, como la investigación, la socialización y la aplicación del conocimiento.
- Autogestión: Permite superar como condicionante al espacio para la organización y preparación de actividades de aprendizaje
- Colaborativo: Incentiva la producción de conocimiento derivado de la experiencia colectiva, entre pares prioritariamente, y dirigida cuando se da asesoría docente.

El énfasis en la cultura

El énfasis que se hace del valor del reconocimiento de otras culturas es un elemento distintivo de COIL, que puede potenciar en los participantes la proyección de actividades profesionales. Uno de los elementos de arranque en esta competencia es el reconocimiento del otro; entenderlo como alguien cercano a quien se puede recurrir para crecer en las competencias de desempeño global, y más allá de ese contexto formativo hacia lo profesional.

La tendencia a la vinculación en redes de formación internacional se ha derivado de la consolidación de la propuesta pedagógico-administrativa que se corresponde con la estandarización de los procesos de enseñanza en Pregrado, para flexibilizar la formación de los alumnos de Pregrado al darles la posibilidad de intercambiarse entre universidades. Nos referimos a la Educación Global, que identificamos en programas como ERASMUS MUNDUS, Tuning-AL (2011-2013) o el Acuerdo de Camberra (2016) para Arquitectura y Urbanística. El esquema internacionalista ha promovido la formación universitaria privilegiando la Movilidad Académica, tanto en las universidades latinoamericanas como en las europeas.

El despliegue de este contexto está manifiesto en propuestas más puntuales, complementarias, dirigidas al crecimiento personal, no solo al profesional. Aquí destacamos a SUNY-COIL, que aspira a integrar colegas desde su prospectiva personal, social y cultural, como marco referencial de cualquier otra forma de vinculación.

Competencias culturales y de aprendizaje que impulsa COIL

Dado que la Educación es esencialmente relacional, una modalidad distinta implica un cambio en la esencia de las relaciones educativas. La estrategia COIL enfatiza el desarrollo del curso en dos momentos: el primero con los profesores, quienes se centran en conocer la propuesta y, en seguida, en el diseño y planeación del curso en colaboración. El segundo momento es dirigido por los docentes en colaboración y frente a sus alumnos, integrados en un curso internacional que se imparte en una plataforma digital y en el que se hace uso de diferentes recursos digitales.

El diseño del curso debe ser acorde con el diseño instruccional, puntual y claro, dado que serán los estudiantes quienes llevarán la mayor parte del avance programático; las sesiones cumplen con la revisión de las tareas concretadas y la presentación de las siguientes. Las exigencias al respecto son:

- Los momentos y actividades se centran en el estudiante de manera primordial, y en función de la gestión de competencias (hacer, saber, pensar)
- Que las actividades sean medibles, es decir, evaluables

- Que se correspondan con los objetivos tanto institucionales como del curso
- Se prevé que el diseño se corresponda con la taxonomía de Bloom
- Observar las reacciones derivadas de la actividad entre los estudiantes

En este encuadre, es posible desarrollar competencias específicas tales como:

- Reconocer y argumentar los procesos culturales e identitarios para interpretar problemáticas de atención profesional
- Reconocer su pertenencia a una localidad, identificando sus potencialidades para aportar ideas, generar cambios y actuar con responsabilidad frente al mundo.
- Valorar y asumir la responsabilidad de participar en la construcción de comunidad —de vida o de profesión—, propiciando la interacción entre los individuos que la conforman.

Acciones didácticas

El diseño instruccional: como principio didáctico-pedagógico permite formular el avance temático del curso, ya que consiste en la planeación dosificada por sesiones, diferencia el trabajo que debe realizarse antes, durante y después de las sesiones compartidas en línea; abarca tanto al trabajo individual como colaborativo, y parte invariablemente de la entrega de instrucciones precisas por parte del docente. Se propicia el trabajo colaborativo e individual, por medio de actividades de aprendizaje supervisadas y coordinadas por las docentes, con sentido de solidaridad y respeto.

Actividades *icebreaker*: derivado de su experiencia, se propone el reconocimiento personal de los participantes, en el punto de partida adecuado para el curso, los ejercicios llamados “rompehielo” o *icebreakers*, valorados como indispensables. Consisten en presentaciones lúdicas de los participantes y algunos contenidos del curso, su intención es relajar la comunicación y acercar a las personas, con lo que se posibilita un ambiente de aprendizaje fluido y de colaboración. Las actividades “rompehielo”

generan un ambiente de integración entre pares, que facilita la cercanía necesaria en la colaboración, deben incluirse en cada sesión, indica COIL, pues la intención del intercambio es integral, no meramente académica.

Evaluación: La evaluación según los criterios de la academia debe ser diagnóstica, formativa y sumativa. La primera nos permite rescatar los conocimientos previos de cada estudiante la parte final de los trabajos colaborativos es la evaluación, esta no está centrada en un número sino en los logros obtenidos luego de participar activamente en el curso, las competencias, habilidades y conocimientos logrados desde las actividades de cada sesión, a modo de la forma constructivista “aprender haciendo”, el docente podrá valorar cuantitativa y cualitativamente a los estudiantes.

Metodología

El proyecto “ONU-Hábitat: Asentamientos Informales en la Ciudad Contemporánea” como estrategia de Internacionalización del Currículo, fue abordado desde la estrategia COIL con el objetivo de favorecer la discusión entre diferentes culturas de la región, en torno a problemas comunes, pertinentes a escala global. La estrategia sigue una metodología de estudio de caso descriptivo-comprensivo que permitió ampliar el espectro de las diferentes actividades propuestas, en aplicación a escenarios reales desde lo local, con repercusión en el ámbito global.

El estudio de caso nos permite ampliar la comprensión de la práctica cuando se tiene una mirada de intervención sobre la misma (Troia, 2013, citado en Marín y Valencia, 2022), lo cual permea los diferentes momentos del estudio; un primer momento preparatorio relacionado con el proceso de formación de las profesoras en la estrategia COIL, un segundo momento asociado a la implementación de la estrategia con dos grupos de estudiantes de pregrado del Programa de Arquitectura de dos IES localizadas en México y Colombia. Y, finalmente, un tercer momento en el que se construye conocimiento en torno a la reflexión crítica de la práctica, para obtener aprendizajes conducentes a la mejora de la implementación de este tipo de estrategias.

Las voces de los estudiantes fueron tomadas y leídas desde la aplicación de 77 encuestas semi estructuradas, de un total de 103 estudiantes, consiguiendo así un margen de error del 5%. Se aplicó un muestreo probabilístico consecutivo, que no descarta la determinación del tamaño de la muestra a partir de un principio de dependencia no lineal entre ambos —universo y muestra— (Cáseres, 1998) en el que se expresa que, a medida que el tamaño del universo crece, el tamaño de la muestra requerida se incrementa, pero en menor medida, llegando a un nivel de confianza, a partir de este principio, de 95%. El instrumento aplicado permitió 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, 2002; Abela, 2002, citado en Marín y Valencia, 2022).

Momento preparatorio

El proyecto colaborativo fue diseñado en el marco del proceso de formación profesoral del SUNY COIL Center, en el semestre 2021-2, del cual hicieron parte, entre otras, la Universidad de Guadalajara (México) y la Universidad Católica de Manizales (Colombia). Se propuso, para la estrategia COIL, concluir con la simulación de una conferencia internacional ONU-Hábitat, desde la cual se evidenciaron las problemáticas y tensiones globales, a partir del estudio de los asentamientos humanos informales.

Se discutió la noción de la ciudad como esquema de desarrollo moderno que debe ser administrada globalmente, idea que ha sido difundida por la ONU Hábitat y operada por medio de las legislaciones locales. Además, se hizo especial énfasis en el rol de los diferentes organismos internacionales, como UNICEF, PNUD, ACNUR, entre muchos otros, para la identificación de su importancia en las alianzas estratégicas internacionales, propiciadas a partir del diálogo. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tuvieron también relevancia en el diseño del proyecto.

Momento implementación

Para el semestre 2021-2, se puso en marcha el módulo de aprendizaje colaborativo, el cual tuvo una duración de 5 semanas en las que se sucedieron dos horas semanales de encuentro en Aula Virtual —sincrónico— y, al

menos, cuatro horas de tiempo independiente para la colaboración entre los estudiantes miembros de cada equipo. La distribución de las actividades incluyó la discusión de la problemática eje, la política supranacional que se impone a realidades locales y estas que imprimen particularidades culturales a esa problemática global.

En torno a esta temática académica base, se motivó el intercambio cultural, diálogo y construcción colectiva de realidades posibles, para compartir la aspiración a una ciudadanía global desde las reflexiones fundamentales en la toma de decisiones frente a complejas relaciones entre ambos países y culturas.

Para el caso de este proyecto COIL, los estudiantes de ambas universidades tuvieron acceso a diferentes herramientas digitales que propiciaron la interacción y colaboración. **Wakelet**, que permitió cargar un video inicial de presentación personal, de su ciudad y/o país, en el que se hablara de los intereses y gustos personales. Este elemento permitió integrar en equipos a los alumnos, y dar oportunidad de conversar sobre esos asuntos cotidianos de orden personal. Otra herramienta fue el *dashboard* o *padlet*, en el cual, por grupos interculturales, los estudiantes dialogaron acerca de algunas problemáticas urbanas asociadas a la informalidad, de su ciudad y país de origen. Asimismo, **Google Drive** sirvió para cargar las evidencias y demás documentos generados de planeación, compartidos desde el inicio de la implementación, espacio en el cual también los estudiantes cargaron sus resultados (videos, presentaciones, documentos, cartografía sonora). Finalmente, la plataforma **Zoom** permitió los encuentros sincrónicos con todos los estudiantes, a lo largo de las 5 sesiones.

En el semestre 2022-1, con algunos ajustes de tiempo a causa de la diferencia horaria entre ambos países, se implementó de nuevo la estrategia.

Momento reflexión

Esta fase permite presentar el estudio de caso, analizar los resultados preliminares, evidenciar relaciones entre las prácticas de Internacionalización del Currículo con el fortalecimiento de capacidades para el desempeño global, bajo la mediación de las TIC, en una estrategia COIL. El análisis crítico y reflexivo desde su rol de gestores de la estrategia y actores en la implementación, nos permite como investigadoras, proponer líneas de

mejora de procesos, desde el desarrollo y la formación profesoral pertinente, el ajuste a estrategias de Internacionalización del Currículo, la propuesta de temáticas globales asociadas al desarrollo de capacidades globales que propicien la toma de decisiones con responsabilidad social, ambiental y cultural, y a prácticas académicas que en general propendan por el diálogo sobre la Internacionalización del Currículo.

Resultados

El momento preparatorio entregó herramientas para el diseño de la estrategia, la planeación y organización de contenidos, el diseño de herramientas digitales y además facilitó la construcción de un marco temático. Este último fue el punto de partida para la discusión de inicio en el momento de la implementación. Acompañando la discusión temática del COIL, se presentará, desde la voz de los estudiantes que participaron de esta estrategia, la percepción de cambio frente al desarrollo de competencias para una ciudadanía y el aprendizaje globales desde la interculturalidad.

Discusión de inicio

El panorama global del eje temático colaborativo: asentamientos humanos informales

Según LA Network citando en su publicación del 13 de diciembre de 2020 a Naciones Unidas revela cómo las condiciones de vulnerabilidad del 21% de la población de la región de América Latina y el Caribe, que vive en condiciones de precariedad, se agravaron a causa de la pandemia por Covid-19; asunto que en el mundo afecta a 1.000 millones de personas que viven en barrios autoconstruidos, según el mismo organismo.

En consonancia con lo anterior, el diseño del eje temático evidencia la importancia en la selección de un problema global que se manifiesta en el contexto local, para hacerlo cercano al estudiante, de tal manera que se alcance a sensibilizar frente a la necesidad de construir diálogo y pensamiento reflexivo frente a este tipo de conflictos urbanos, desde el cual el estudiante siente que puede contribuir a la construcción de nueva

ciudadanía local y global: “a través de un conocimiento previo de las problemáticas en cuanto asentamientos informales en el mundo” (EST05), lo cual lo motiva a indagar de manera personal el tema abordado.

La percepción de cambio frente a la profesión y la perspectiva de mundo, desde un contexto local y global, es determinante en los procesos de Internacionalización del Currículo. Frente a ello, (EST23) opina que “todo esto nos ayuda a entender que hay que buscar mejores soluciones cuando diseñamos, ya que estamos interviniendo en muchos aspectos de una manera negativa en nuestro espacio público o vivienda digna [...] por lo tanto la invitación es a trabajar más con las comunidades y brindar soluciones óptimas con calidad de vida, no solo en nuestro país sino a nivel mundial.” Allí el estudiante manifiesta una percepción más consciente de “mundo”. Además, se destaca la idea de trabajar desde la ética profesional en pro de la mejora de las condiciones de vida de los más vulnerables. “Este proyecto me ayudó a comprender los diferentes aspectos de los asentamientos informales, el por qué surgen y cómo el gobierno puede o no ayudar a que esto siga pasando” (EST77). Las opiniones reflejan un aprendizaje global dado a partir de la interculturalidad, el diálogo y la reflexión construida con pares internacionales. Lo que hace más veraz y real su experiencia a través de un Currículo globalizado.

El reconocimiento del otro, el respeto por la diversidad, el diálogo desde el respeto por la identidad, son algunas cualidades de la ciudadanía global, que se construyen a través de la estrategia COIL para contribuir a la formación integral, el desarrollo profesional y la experiencia personal. Respecto a esto (EST23) expresa que la estrategia de Internacionalización del Currículo “aporta de una manera considerable, ya que en cualquier aspecto trabaja de manera positiva nuestra experiencia profesional a futuro, ya que al integrarnos con otras ciudades y otras culturas nos va a dar más entendimiento de lo que puede pasar a nivel mundial en cuanto asentamientos informales”.

La experiencia de aprendizaje global, interactivo y multicultural, constituye aspectos significativos que igualmente son reconocidos por los estudiantes: “trabajar con los compañeros e intercambiar conocimiento y formas de afrontar los problemas informales” (EST72); la toma de consciencia es fundamental en este proceso, ya que el estudiante sale de su “burbuja” y traslada el problema que ha reconocido como local a un

contexto global, dándose cuenta de que está en las condiciones de aportar a la resolución de problemas fuera de sus fronteras. Esto le genera a los estudiantes otras perspectivas profesionales y personales. “Lo que más me marcó fue el hecho de darme cuenta que no sólo en México existen los llamados asentamientos informales, sino que es un problema global, el cual es muy importante que se solucione” (EST77).

En un contexto de cambios globales, como las altas concentraciones poblacionales en asentamientos humanos informales autoproducidos, en condición de vulnerabilidad global y afectados por factores como la pandemia por Covid-19, entendemos que el 75% de la salud de las personas depende de los factores relacionados con el entorno. A los gobiernos hoy más que nunca se les exigen soluciones para un mundo urbano en crecimiento y están confrontados con sus debilidades e inequidades, de tal manera que se debe avanzar hacia la reducción de la pobreza y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Otros estudiantes, resuenan con aportes a la construcción de nueva ciudadanía local y global, en el avance hacia la incorporación de los ODS en todo proyecto que se emprenda, “llevando a cabo estrategias que conlleven los principios de la NAU y tengan en cuenta los objetivos de desarrollo sostenible” (EST10) y “por medio de un desarrollo sostenible en mis proyectos” (EST76); “proponiendo espacios conscientes tanto en materia ambiental como personales” (EST48); “diseñando de forma inclusiva y cuidando al medio ambiente” (EST54). De esta manera se expresa mayor responsabilidad frente a problemáticas ambientales relacionadas con lo urbano y los territorios; esto construye nueva ciudadanía y contribuye con las estrategias AGIM para el desarrollo personal y profesional.

En tal sentido, y a través de la voz de los estudiantes que participaron de la estrategia COIL de IdC, aspectos del eje temático, como la Nueva Agenda Urbana (NAU) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como referencias de globalidad en torno a los cuales se construye el diálogo y el conocimiento, ayudan a la definición de habilidades blandas para el aprendizaje global.

La Nueva Agenda Urbana (2016) promovida por ONU Hábitat, reconoce la necesidad de repensar las ciudades en relación al desarrollo sostenible y generar una conexión más estrecha entre el crecimiento de las

ciudades y su urbanización con la creación de empleo, las oportunidades de generar medios de subsistencia y la mejora de la calidad de vida, muy de la mano con el diseño e implementación de políticas públicas impulsadas desde los gobiernos locales y con el apoyo nacional. Este planteamiento se refiere a la necesidad de buscar estrategias concretas para el desarrollo urbano sostenible y en ese sentido, la NAU se armoniza con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente con el objetivo 11, que trata de las ciudades y comunidades sostenibles.

Hasta aquí algunos argumentos de comprensión y análisis de la problemática eje, en un segundo bloque, hacia la tercera semana del proyecto, el módulo de aprendizaje se dirigió a la preparación de la simulación de la Convención ONU-Hábitat: asentamientos informales en la ciudad contemporánea.

La pedagogía de los ambientes digitales e internacionales

A partir del último tercio del siglo XX a la fecha, la conectividad es una condición esencial de las sociedades. De hecho, en su momento, fue la pauta que siguió la Educación en un afán de modernidad. La condición implica una infraestructura física, la del internet, dejando implícito el conocimiento que estudiantes y profesores desarrollarían desde la práctica cotidiana. En ese contexto, encontramos propuestas de ambientes de aprendizaje dirigidos a explotar las bondades de la Virtualidad, es el caso del programa SUNY-COIL (Collaborative Online International Learning / Programa de Colaboración Internacional En Línea/ State University of New York/ Universidad Estatal de Nueva York), que promueve la relación internacional de estudiantes y profesores en Ambientes Virtuales.

La propuesta pedagógica COIL plantea la organización de cursos universitarios en formato en línea, para el cumplimiento de dos objetivos centrales: la vinculación internacional de pares académicos y el uso de las plataformas y recursos digitales para favorecer el intercambio. La participación de la Universidad de Nueva York facilita que este intercambio sea institucional, es decir, entre universidades públicas y privadas, lo que confiere seriedad y compromiso en el intercambio.

El contexto contemporáneo en el que se desarrolla el COIL, es el uso extensivo de la tecnología y la globalización de las culturas. La formación universitaria de Pregrado es el periodo elegido para implementar el programa COIL por considerarse un momento coyuntural en la vida de los jóvenes del siglo XXI, quienes ya han asimilado la globalización cultural como un hecho cotidiano. Los contenidos teóricos y saberes particulares de las disciplinas involucradas quedan bajo la dirección de los profesores responsables en colaboración de la experiencia COIL.

El COIL pretende impulsar la interacción cultural en el nivel superior y centra su programa en el intercambio cultural entre estudiantes y profesores; se enfatiza el encuentro entre distintas formas de aprendizaje, valores y recursos, tanto en lo educativo como en lo profesional. La labor de este programa alcanza ya quince años, en vinculación con la Universidad de Nueva York.

El núcleo de aporte del programa está en la conjugación del ambiente virtual de aprendizaje y los contextos culturales de procedencia de los participantes. Independiente de los perfiles profesionales de los estudiantes y profesores, acercarse al conocimiento especializado, incluyendo ambos aspectos, remite a lo que suele referirse como formación integral. A partir de nuestra experiencia, podemos puntualizar que las competencias que se fortalecen luego de la experiencia COIL son la literacidad digital y la interacción cultural.

Según la OCDE (2019) los países miembros buscan crear sectores públicos más impulsados por el usuario donde el gobierno desempeñe un papel facilitador como plataforma de compromiso ciudadano y co-creación de valor público en colaboración con actores públicos, privados y sociales. De tal manera que la incorporación de las TIC, como facilitadoras de acciones participativas por parte de la ciudadanía en procesos de transformación territorial, se hace fundamental estimularla desde el aula de clase, a través de proyectos internacionales colaborativos que ayuden, entre otros, a fortalecer los procesos políticos de base, promover la opinión y propiciar posturas críticas frente a nuestras realidades latinoamericanas.

Para los estudiantes participantes del COIL y desde la mediación tecnológica, el intercambio cultural fue fundamental para el desarrollo de su aprendizaje global y fortalecer la mirada política; alcanzaron empoderamiento

en temas urbanos relacionados con otros países, el reconocimiento y respeto por la diferencia intercultural, mayor responsabilidad, empatía y conciencia (EST01, EST04, EST08, EST11, EST55). “La colaboración internacional fue sumamente enriquecedora, pues conocer a mayor profundidad una cultura como la colombiana reforzó los lazos culturales que siento con el resto de los países latinoamericanos. Asimismo, fue muy valioso descubrir más sobre los distintos organismos de colaboración internacional que buscan mejorar la calidad de vida de las personas que habitan en las ciudades de todo el mundo” (EST50)

El estudiante, como centro de un proceso de Internacionalización en del Currículo, despierta inquietudes frente a asuntos globales pertinentes y contemporáneos, desde los cuales se expande su mente y fluyen otras comprensiones. En dicho trayecto, el intercambio entre realidades se convierte en un eje fundamental y marca un testimonio clave en el aprendizaje del estudiante, quien, al final de la experiencia, expresa alcanzar competencias asociadas a valores como responsabilidad, respeto y solidaridad, logrando conciencia ambiental, responsabilidad social, pensamiento crítico y creativo abierto a la diversidad, a través de una comunicación asertiva y empática con personas de diferentes culturas, orígenes y perspectivas.

Estas capacidades, en suma, fortalecen en los estudiantes una gestión y actualización permanente del conocimiento, la toma de decisiones para actuar responsable y colaborativamente en la solución de desafíos, tanto locales como globales, para un mundo más pacífico y sostenible; así como resolver conflictos y problemas de su campo de actuación, en favor del bienestar colectivo. Finalmente, potencia el dialogo, así como la capacidad de negociar y construir paz.

Participación, procesos de enseñanza y aprendizaje desde la apropiación de las TIC

Los proyectos de Internacionalización del Currículo construyen la posibilidad de participación entre diferentes actores hacia la comprensión de un territorio tejido globalmente por tensiones, conflictos y políticas públicas similares; cuestionar estas estructuras comunes permite, desde la Educación, llevar a otro nivel la participación ciudadana y llevar al estudiante a un rol de ciudadano global, embajador y tomador de decisiones.

Los equipos eligieron libremente la región internacional que representarían como embajadores. En ella, seleccionaron un país y también un asentamiento irregular. Las indicaciones que reciben para preparar su exposición están apegadas al modelo constructivista de SUNY-COIL:

- Mirar hacia adelante y reflexionar: conoce a la ONU-Hábitat y las posibilidades que ofrece para mejorar la calidad de vida de los asentamientos
- Desafío inicial: Promover la urbanización sostenible como motor del desarrollo y la paz para mejorar las condiciones de vida de todos.
- Generar ideas: Problemáticas que debe atender un arquitecto en una ciudad contemporánea.
- Caracterizar el asentamiento informal elegido: ubicación, características sociodemográficas, contexto general.
- Presencia de ONU-Hábitat y la política supranacional en la problemática (CEPAL, 2015; ONU, 2017).

La simulación de Asamblea General ONU-Hábitat consistió en la exposición de los resultados en un formato gráfico que sintetizara la investigación, la reflexión y las propuestas que cada grupo de alumnos internacionales encuentra en conjunto, y destaca como significativo por la condición particular del asentamiento y/o por los contrastes que, social y culturalmente, se destacan respecto de las realidades que ellos identifican.

Luego de la simulación, solo resta la evaluación de la experiencia por parte de los estudiantes participantes. Se evalúa la experiencia en sí, la dinámica de trabajo con futuros colegas internacionales y lo investigado para el tema eje.

La formación universitaria y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la realidad digitalizada

Las dinámicas participativas amplias desde las instituciones de Educación Superior a través de mecanismos análogos saltan hacia el uso de TIC para incorporar nuevos y diferentes actores a esas dinámicas participativas, logrando una ampliada y colectiva transformación de los territorios. De la Selva, A. R. (2015) afirma que “la brecha digital, uno de los

“nuevos rostros” de la desigualdad en el siglo XXI, (...) es una construcción histórica mediada por relaciones de poder, un complejo problema generado y sostenido por estructuras económicas, políticas y sociales de largo alcance sobre las cuales es preciso actuar”, de tal manera que el empoderamiento debe realizarse desde el apoyo de las TIC para recortar esa brecha entre el hombre y la tecnología, desde el acceso, su uso, pero, principalmente, desde su empoderamiento, asunto que es abordado desde las instituciones de Educación superior en los procesos de Internacionalización. En el proyecto “ONU-Hábitat: Asentamientos Informales” contar con las habilidades y recursos de comunicación fue en realidad la base sobre la cual se posibilitó el módulo de aprendizaje. Los estudiantes tuvieron una conducción autogestiva en los contenidos, definidos por saberes previos en lo tecnológico.

En términos de Néstor García Canclini, podríamos llamar: “los incluidos son quienes están conectados; sus otros son los excluidos, quienes ven rotos sus vínculos al quedarse [...] sin conexión” (García Canclini, N. (2006) citado en De la Selva, A. R. (2015). Así, la enseñanza a nivel superior fue un acto reflejo de algunas desigualdades en la sociedad, antes evidentes en estratos y niveles sociales, o también en distinciones de identidades étnicas o nacionales, pero hoy observada desde la metáfora de la red adicionada con la Educación que queda supeditada a la primera. Una doble exclusión.

Reconocer y afrontar esa nueva desigualdad social, abordada en función de plantear nuevos mecanismos de Educación Profesional, permite a los futuros profesionales valorar la innovación tecnológica en la recreación de escenarios de intervención a distintas escalas, la Educación, la participación ciudadana y la interculturalidad. La elección del tema eje “asentamientos informales” se corresponde con esa circunstancia, asomarse a la ventana virtual y mirar cómo las problemáticas urbanas no son iguales, por más estandarizadas que las políticas supraestatales lo supongan. La colaboración entre pares en las discusiones y luego en la caracterización del asentamiento elegido, ha sido una pieza clave, pues el primer referente es el propio, Colombia y México en nuestro caso, y, desde ahí, todo es contraste con el resto del mundo.

La colaboración internacional —desde la cual se recrean los escenarios participativos y se hace apropiación de los medios tecnológicos en función de la resolución de problemas— tiene espacios de intercambio informales —como cada una de nuestras sesiones—; y formales, como la simulación de una conferencia internacional de asentamientos humanos como es ONU-Hábitat.

En cualquier caso, el ciclo formativo se completa: la discusión del concepto eje, la observación del entorno irregular y la intervención propuesta en grado de intervención profesional en un ámbito político internacional.

Conclusiones

Las TIC son un componente estratégico que fortalece y visibiliza las ideas de las personas, ayuda a construir realidades y territorios; así como Estados más transparentes, participativos y colaborativos, en donde los ciudadanos forman parte del proceso de toma de decisiones. El principal impacto lo constituye la acción de la innovación social apoyada de las TIC. Y, siguiendo a Fulgueiras y Tello (2020), quienes toman la innovación como herramienta para gestionar la incertidumbre, se resalta el proceso y resultado de diseñar e implementar soluciones novedosas a un problema o necesidad social. La innovación se materializa cuando la sociedad se apropia del proceso y del resultado, utilizándolos a su favor.

Literacidad digital, la implicación del on line

Aun cuando el Modelo COIL no usa el concepto de literacidad digital, es pertinente discutirlo, por ser una condición necesaria para la implementación del intercambio en línea; también, porque es una de las fortalezas de formación resultante luego de la experiencia internacional de intercambio digital, tanto para los alumnos como para los profesores. La literacidad digital es entendida como el contexto derivado de la alfabetización y socialización de los entornos virtuales, es decir, la capacidad humana para mediar tecnológicamente la vida social cotidiana; una realidad cada día más clara y palpable en nuestro presente.

Con claridad hemos atestado que aprendizaje específico, que exige el uso de las herramientas digitales, se ha concretado en todos aquellos que tenemos al alcance la posibilidad; la red de internet se extiende y fortalece para poner a nuestro alcance su funcionamiento con la calidad necesaria para conectarnos y sostener un curso de algunas horas diarias. Es evidente también que la tecnología es la vía recurrente de acceso a la información, y, si se dirige adecuadamente, al conocimiento.

La posibilidad de conexiones digitales ha sido un recurso sustantivo para el programa COIL. En sus postulados, se afirma que los entornos virtuales se deben enriquecer con la inclusión de intercambios virtuales, que posibilitan accesos a mundos ajenos de los que los futuros profesionales pueden nutrirse. Es, entonces, lo digital, una modalidad que no limita la calidad de las relaciones educativas, sino que puede cultivarlas a lo largo de ese proceso complejo que es la Educación.

La modernidad en el siglo XXI está expresada en la inclusión de aplicaciones y programas en las acciones cotidianas de toda índole. La Virtualidad se ha tornado en la realidad definitoria de este momento histórico. Sin embargo, es también observable que la tecnología potencia lo que como humanos, como personas, somos capaces de hacer. La presencialidad, incluso, está confirmándose más allá del encuentro físico; podemos hacernos presentes en lo virtual para impulsar conexiones humanas emotivas.

La Internacionalización: el currículo, la institución y las personas

Volvemos al contexto de la realidad global, de la interconexión digital continua y la inherente exigencia de la vida profesional con la Internacionalización para generar perspectivas amplias para el desempeño de cualquier área. Las universidades, como instituciones, corresponden con claridad a estas expectativas y promueven programas de intercambio para sus estudiantes, es decir, es ya un elemento estructural de las instituciones de Educación superior y, por ende, del Currículo de todas las carreras.

Actualmente, las oportunidades de vivir un intercambio internacional, es posible con los apoyos institucionales, pero que deben ser complementados con los recursos personales o familiares del estudiante; lo que deja a algunos lejos de la posibilidad, mientras que el modelo COIL ha

encontrado la forma de dispersar con éxito la vinculación global. Por otra parte, para implementar el intercambio las características administrativas (asignaturas, créditos, horas y demás) queda en manos de los profesores, quienes adecuan los cursos que ya tiene asignados y libremente determinan desde las temáticas hasta las guías de avance para cada grupo participante. Con esto, es posible descargar de la condicionante administrativa, que a veces entorpece los procesos de inicio y conclusión del reconocimiento académico-curricular de la experiencia de Internacionalización.

Una de las reflexiones que se derivan del diseño participativo, acorde con el modelo COIL, puede ser si se trata de una alternativa eventual, impulsada por la crisis sanitaria del Covid-19, o si puede ser oportunidad para una nueva manera de enseñar; innovador, no solo por la instrumentación digital, sino por reinventar los roles profesor/alumno, saberes formativos/saberes profesionales. El valor del diseño, centrado en los dominios cultural y digital de quienes aprenden o enseñan, es una coyuntura que refleja la Internacionalización en un plano alcanzable, cotidiano.

Dado que el modelo de colaboración está diseñado para el intercambio virtual, el alcance e impacto del programa es viable para quienes cuenten con las herramientas digitales mínimas; la vinculación institucional es clave, pues la integración de equipos de colaboración docente debe ser en el contexto de la formación universitaria formal. Los profesores interesados en la experiencia COIL, planean el curso que compartirán, desde la planeación de los objetivos y competencias de aprendizaje, hasta el diseño instruccional de los contenidos de las sesiones.

La Docencia, compartida en Aula Virtual es la parte medular del intercambio cultural/profesional que potencia el curso universitario. En este espacio, se comparten actividades de aprendizaje que tienen como característica la articulación de los estudiantes de las universidades participantes, por lo que el intercambio cultural, así como la participación a todo nivel, son las primeras posibilidades que se concretan y se fortalecen conforme se avanza en el curso.

Expresiones del alumnado, más allá de los resultados académicos (habilidades blandas)

A partir de los resultados obtenidos a través de las encuestas, al finalizar la experiencia colaborativa On Line, se evidencian aprendizajes importantes que dan forma a la Internacionalización del Currículo, se desarrollan y fortalecen capacidades para un desempeño global, aprendizaje multicultural e interactivo, como:

- Demostrar solidaridad y respeto por la diversidad
- Manifestar conciencia, compromiso, responsabilidad social y ambiental para el bien común
- Desarrollar pensamiento crítico y creativo
- Lograr comunicación empática y asertiva en lengua materna y otras lenguas para el relacionamiento e interacción con personas de diferentes culturas, orígenes y perspectivas
- Interactuar con interdependencia y trabajo colaborativo
- Comprender y evaluar contenidos de los medios de comunicación y de información para la actualización permanente y la gestión del conocimiento
- Tomar decisiones para actuar responsable y colaborativamente en la solución de desafíos locales y globales para un mundo más pacífico y sostenible
- Resolver conflictos y problemas de su campo de actuación en favor del bienestar colectivo
- Dialogar, negociar y construir paz

La experiencia internacional desde casa: romper fronteras y ensanchar los alcances desde la virtualidad

Si bien el centro del proceso de Internacionalización en línea es la interacción entre pares, es necesario fundar pedagógicamente esa actividad. Los recursos digitales de cualquier tipo estarán en función del estudiante, y no al revés, pues la experiencia es para el alumno, como agente autogestivo en su propia formación, y la tecnología solo potencia ese proceso. Es un ejercicio metacognitivo trazar metas individuales que implican la aplicación

de saberes previos en lo digital, social y profesional, para generar nuevos ámbitos de aprendizaje; conocer de computadoras y aplicaciones da control al estudiante, permitiéndole proyectar rutas innovadoras de aprendizaje. (Ponce, 2016)

Experimentar la convivencia con otros universitarios es una realidad que puede alcanzarse si la digitalización es bien aplicada en un entorno de aprendizaje colaborativo, con el acompañamiento de profesores y otros estudiantes que motiven la adopción de marcos de comprensión divergentes a los conocidos por un estudiante. Los estudiantes cuentan ya con habilidades digitales, logradas en ambientes lúdicos y de esparcimiento, que pueden incluirse en desafíos escolares, a la vez que se les da un sentido formativo. La dirección de las Profesoras permite que una actividad acotada, calculada a un tiempo corto y de exigencia de resultados a corto plazo, repercuta en la buena organización de los estudiantes, en ellos y con la información que van generando, lo que les exige tratarse entre todos con consideración, respeto y compromiso.

Referencias

- CEPAL. (2015). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- De La Selva, A. R. (2015). The New Faces of Inequality in the 21st Century: The Digital Gap. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (223), 265-286.
- Fulgueiras, M. y Tello, C. (2020) *Laboratorio de Innovación Pública (LIP). Gestionar la incertidumbre: La innovación como herramienta para abordar problemas complejos*.
- Gómez, M. V. y Moreno, M. (2021). Paulo Freire: aportes a la Educación en red, abierta y a distancia más allá de la Covid-19. En *Conmemoración del natalicio de Paulo Freire 1921-2021*. Universidad de Guadalajara.
- Marín Palma, J. J. (2020). *Propuesta de internacionalización de hamburguesas de pescado elaborado por sectores pesqueros artesanales de Playas-Santa Elena, al mercado chileno* (Master's thesis, Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado).

- Marín, M. y Valencia, S. (2022). *Aprendizaje Global Interactivo y Multicultural: Una Vía de Transformación de las Prácticas en Educación Ambiental*. En prensa.
- Naciones Unidas. (2017). *Nueva agenda urbana: Habitat III, Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible*.
- OCDE (2019). Estudios de la OCDE sobre Transformación Digital “Going Digital” en Colombia.
- OCDE (2019). Revisión del Gobierno Digital en Colombia. Hacia un Sector Público Impulsado por el Ciudadano.
- Osorio, L.A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades pedagógicas*, 1(58), 29-44.
- Ponce, M. E. (2016). La autogestión para el aprendizaje en Estudiantes de ambientes mediados por tecnología. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-23.
- Valencia González, G. C., & Malagón Castro, L. E. (2020). Cierre-aperturas: educación y región, los matices de relaciones dadas/dándose entre antagonismos-contradicciones-complementariedades. En G. C. Valencia González, & L. E. Malagón Castro, *Educación y Región, lo Dicho de lo No Dicho*. Villavicencio, Colombia: Editorial Corporación Universitaria del Meta. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/357836565_EDUCACION_Y_REGION_LO_DICHO_DE_LO_NO_DICHO#fullTextFileContent.

Capítulo 6



Retos en el proceso de Internacionalización: Perspectiva de dos Instituciones de Educación Superior públicas mexicanas

Alejandra Fabiola Flores Zamora¹

Resumen

La Internacionalización es un proceso con una intencionalidad definida. Requiere del trabajo conjunto entre actores de distintos niveles institucionales y el compromiso hacia el logro de una cultura institucional, en la cual la dimensión internacional sea transversal a sus funciones sustantivas. La investigación que se presenta tiene por objetivo exponer los retos a los que dos Instituciones de Educación Superior Públicas mexicanas se han enfrentado, en el proceso de integrar la dimensión internacional a sus funciones y cómo los han abordado. Bajo un paradigma cualitativo —y siguiendo la metodología de Estudio de Caso—, se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a miembros de las oficinas de Internacionalización y a actores adscritos en distintos niveles institucionales, para conocer su perspectiva respecto a los principales retos y cómo estos inciden en el proceso de Internacionalización. Los hallazgos indican que los principales retos son: el factor económico, así como la escasa planeación o definición de lineamientos que orienten a los actores en la puesta en marcha de las estrategias. Asimismo, no contar con personal capacitado en puestos estratégicos ni un sistema de evaluación que dé cuenta del impacto que las estrategias desarrolladas han tenido en el proceso. En este sentido, si bien los retos son específicos a cada Institución, es posible identificar tendencias en la definición de estrategias que contribuyan a su abordaje, para buscar que la Internacionalización

¹ Maestra en Educación Superior Internacional por la Universidad de Guadalajara. Asesora pedagógica en el Programa Centro de Innovación Docente en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara y colaboradora en el proyecto Caja de Herramientas para fortalecer los procesos de evaluación de las estrategias de docencia colaborativa internacional virtual en el marco de la convocatoria Reconfigurando la Educación Internacional (RCI-AMPEI). Email: afabiolaflz@gmail.com, alejandra.flores@ucea.udg.mx ORCID :<https://orcid.org/0000-0002-1783-615X>

se asuma como una tarea transversal. Destacan: la capacitación de directivos y Académicos, la definición de un sistema de evaluación o la elaboración de un plan claro.

Palabras clave: internacionalización, retos, estrategias, proceso, tendencias institucionales.

Challenges in the Internationalization process: perspective of two mexican public Higher Education Institutions

Abstract

Internationalization is a process with a defined intention. It requires joint work between actors from different institutional levels and a commitment to achieving an institutional culture, in which the international dimension cuts across its substantive functions. The research that is presented aims to expose the challenges that two Mexican Public Higher Education Institutions have faced, in the process of integrating the international dimension into their functions and how they have addressed them. Under a qualitative paradigm — and following the Case Study methodology—, 12 semi-structured interviews were conducted with members of the Internationalization offices and with actors attached to different institutional levels, to learn their perspective regarding the main challenges and how these affect the Internationalization process. The findings indicate that the main challenges are: the economic factor, as well as the scarce planning or definition of guidelines that guide the actors in the implementation of the strategies. Likewise, not having trained personnel in strategic positions or an evaluation system that accounts for the impact that the developed strategies have had on the process. In this sense, although the challenges are specific to each institution, it is possible to identify trends in the definition of strategies that contribute to their approach, in order to ensure that Internationalization is assumed as a transversal task. They stand out: the training of directors and academics, the definition of an evaluation system or the elaboration of a clear plan.

Keywords: internationalization, challenges, strategies, process, institutional trends.

Introducción

La Internacionalización de la Educación Superior es un proceso complejo que tiene una intencionalidad definida, que debe abordarse desde una perspectiva integral en cada Institución, considerando sus características y objetivos (Hudzik, 2011; Gacel-Ávila, 2017). Y que se gestiona de manera particular en cada Institución de Educación Superior (IES), por lo que la propuesta de estrategias debe responder a las prioridades institucionales y contribuir a la mejora, no solo en el posicionamiento internacional sino también en el ámbito académico.

No obstante, es posible identificar elementos en común en el proceso de Internacionalización, los cuales dan cuenta de que, si bien en cada IES se tienen características y condiciones específicas, se comparten retos o limitaciones, como la ausencia de políticas o planes institucionales (Marinoni, 2019), así como el desconocimiento de lo que implica integrar esta dimensión de manera transversal.

Por lo anterior, esta Investigación tiene por objetivo identificar los principales retos que dos IES públicas mexicanas han enfrentado al buscar la integración de la dimensión internacional en sus funciones y actividades, así como las principales estrategias propuestas para atenderlos. Entre estos, destacan la ausencia de un plan o políticas institucionales, así como el desconocimiento de parte de distintos actores sobre lo que implica la Internacionalización (Lopera, 2015).

Para ello, se presenta en primer lugar el planteamiento, en el cual se mencionan los retos identificados en la literatura y en las encuestas realizadas por asociaciones y organismos internacionales. Posteriormente, se expone una breve revisión teórica sobre el concepto y las categorías propuestas. Más adelante, se menciona la metodología seguida, en la cual se explica el instrumento utilizado, así como quiénes fueron los entrevistados. Finalmente, se presentan los resultados y las conclusiones.

Retos y limitaciones en el proceso de internacionalización de la Educación Superior

Las IES se desenvuelven en un ambiente global caracterizado por la cooperación internacional. No obstante, las aproximaciones respecto a la manera en la cual se da el proceso en las Instituciones se han centrado en la profundización de casos aislados, no desde una perspectiva organizativa-estratégica, y dejando de lado el análisis de las políticas y estrategias implementadas por las IES de la región (Soliman, Anchor y Taylor, 2019; Buckner y Stein, 2019).

Son pocos los estudios que contribuyen a la construcción del estado de la Internacionalización en América Latina y el Caribe (ALC), entre los que destacan “la encuesta de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), algunos estudios de la OCDE y proyectos de asociaciones regionales como la ANUIES, ASCUN o FAUBAI” (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018, p. 23). De igual modo, no existe una estrategia o proceso que sea aplicable a todas las IES, puesto que cada una tiene características específicas y la Internacionalización debe responder a los contextos locales e institucionales (Hudzik, 2011).

En este sentido, uno de los principales retos para la Internacionalización es el diseño de un Plan Estratégico, con objetivos, estrategias e indicadores que permitan dar seguimiento y evaluar el nivel de logro. Es decir, un plan bien estructurado puede ayudar a las Instituciones a enfrentar los retos y limitaciones en el proceso. Sin embargo, no solo basta con un buen plan, sino que también se requiere una estrategia clara para su implementación (Davies y Hunter, 2018).

Respecto a la 5ta Encuesta Global IAU, los resultados dan cuenta de distintos retos. Por ejemplo, menos de la mitad de las IES a nivel global (49%) tienen una política o estrategia de Internacionalización definida como parte del Plan Institucional, pero solo el 23% menciona contar con políticas y planes específicos. El 18% sostiene que está en preparación, el 8% afirma no contar con una y el 2% lo desconoce (Marinoni, 2019, p. 115). En el caso de ALC, el 45% reporta que la Internacionalización se incluye en los planes y políticas institucionales, el 19% cuenta con documentos

específicos, el 14% se encuentra en preparación de este, el 13% no cuenta con políticas o estrategias en este rubro y el 2% lo desconoce (Marinoni, 2019, p. 116). Por lo anterior,

es necesario abordar desde la misión, visión y otros elementos que constituyen la identidad institucional, a fin de que la Internacionalización se incorpore de manera integral. Para ello, se debe reconocer la manera en la cual se determinan los valores dentro de las universidades, sus sistemas de toma de decisiones y de asignación de recursos [...], los patrones de autoridad y jerarquía, y la relación de las universidades como Instituciones con los diferentes mundos Académicos (Marginson y Considine, 2000, p. 7).

Y, con base en esto, identificar los retos del proceso de Internacionalización en cada IES en particular. Sin embargo, la integración de esta dimensión no siempre está presente, pues, con frecuencia, la respuesta de las universidades ante la Internacionalización ha sido reactiva, y no bajo un modelo proactivo (Taylor, 2004), que sea planeado y con un liderazgo efectivo.

Para solventar lo anterior, se propone: el diseño de un Plan Estratégico específico, con objetivos, metas e indicadores claros; mejor comunicación entre los distintos sectores institucionales para evitar duplicidad de esfuerzos; monitoreo regular de las actividades internacionales, considerando los acuerdos a los que se llegan y las negociaciones (Taylor, 2004).

En este sentido, esta Investigación tiene como objetivo determinar cuáles han sido los principales retos a los que se han enfrentado dos Instituciones de Educación Superior (IES) en el proceso de Internacionalización: BUAP y UdeG. Y las estrategias propuestas para atenderlos.

Internacionalización de la Educación Superior

La Internacionalización de la Educación Superior es un proceso complejo, que requiere del compromiso de distintos actores institucionales, especialmente de parte de los Directivos, así como de la definición de un Plan Estratégico que oriente a las Instituciones y les permita dar un mayor y mejor seguimiento a las iniciativas propuestas (Hudzik, 2012; Sebastián, 2011; Gacel-Ávila, 2017).

Tiene una intencionalidad definida (De Wit et al., 2015; American Council on Education [ACE], 2017), por lo que delimitar claramente las razones, así como los objetivos por los cuales una Institución busca integrar la dimensión internacional en sus diferentes funciones, se vuelve una prioridad. Lo anterior, con el objetivo de consolidar una cultura institucional (Sebastián, 2013; Guerreiro y Barros, 2018) en la cual los distintos actores tengan claridad en su rol y sobre la importancia de integrar la esta dimensión en las distintas funciones de la universidad.

En este sentido, la Internacionalización implica, además de la participación de distintos actores, contar con una planeación previa y con objetivos e indicadores definidos (Green, 2012; Davies y Hunter, 2018). Sin embargo, en la mayoría de los casos se proponen estrategias de manera reactiva o emergente (Soliman et al., 2019), sin considerar el impacto que esto tiene en la integración de la dimensión internacional. Además, se suele retomar a la Internacionalización desde estrategias puntuales, como la Movilidad de estudiantes y Académicos (De Wit et al., 2015), dejando de lado las razones y los retos que la integración de esta dimensión tiene en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Referirse a la Internacionalización, por tanto, implica considerarla como un proceso que requiere de un análisis previo que dé cuenta de las características de la Institución, pues cada IES tiene particularidades específicas que deben retomarse al proponer estrategias, lo que implica un reto en vista de que no se cuenta con un modelo o proceso que pueda considerarse universal (Hudzik, 2011; Hudzik y McCarthy, 2012; Gao, 2019).

Lo anterior, como sostiene Gao (2019), si bien puede ser un beneficio en vista de que se proponen iniciativas pertinentes al contexto institucional, también, implica un riesgo, ya que esta especificidad puede incidir en la comparación respecto a la manera en la cual se gestiona el proceso de Internacionalización.

Por otro lado, son distintos los retos que implica el proceso de Internacionalización, pues no solo se requiere un cambio en la estructura institucional sino también en la manera en la cual se concibe al interior y cómo se integra en los distintos niveles y áreas institucionales. De manera general, los retos se pueden abordar desde la perspectiva de la

gestión institucional, la formación o capacitación que tienen los distintos actores institucionales y la Planeación Institucional (Guerreiro y Barros, 2018; Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018; Gao, 2019). Sin embargo, uno de los retos centrales en el proceso de Internacionalización es la clarificación sobre el concepto y la apropiación de este, pues no basta con tener una planeación o una política de Internacionalización definida si los directivos y tomadores de decisiones no son conscientes de su importancia e implicaciones (Childress, 2009).

Gestión institucional

La ausencia de políticas institucionales se considera una de las principales limitantes, ya que constituyen el marco de referencia en el cual se proponen las estrategias. Como se expone en la 5ta Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), el 49% de las IES a nivel global reporta contar con una política institucional de Internacionalización. En el caso de la región, solo el 45% de las Instituciones reporta la existencia de una y el 13% menciona no contar con una (Marinoni, 2019).

En México, por su parte, se consideran las políticas de Recursos Humanos, vinculadas con el registro de personal con un grado académico en el extranjero. No obstante, sigue siendo una tarea pendiente, ya que “el 60% de las Instituciones indica contar con información sobre el número de sus Académicos que obtuvieron algún grado en el extranjero, el 18% menciona no tener registrada dicha información, y el 22% señala desconocer el dato” (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018, p. 55). Además, solo el 56% de las IES considera las experiencias internacionales del personal en el ingreso, promoción y permanencia, siendo en menor porcentaje las IES públicas las que retoman esto como un indicador para la contratación del personal académico (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Por otro lado, en cuanto a Internacionalización del Currículum, solo el 49% de las Instituciones menciona contar con una política específica. Sin embargo, como se ha expuesto, se proponen políticas o lineamientos en aislado que, al no integrarse en una política institucional, brindan una perspectiva parcial en cuanto al proceso (Gacel-Águila y Rodríguez-Rodríguez, 2018).

De igual modo, es un proceso que se ha abordado de manera parcial, centrándose especialmente en Movilidad de estudiantes y Académicos, considerando esto como un indicador sobre qué tan internacionalizada está una Institución (Buckner y Steiner, 2019). No obstante, esto da una perspectiva limitada respecto al proceso, ya que deja de lado la manera en la cual se incide en las distintas áreas y niveles institucionales y, como sostiene Marinoni (2019), no permite determinar cuán estratégico es el enfoque que se le da a la Internacionalización en la Institución.

Aunado a lo anterior, y vinculado con la manera en la cual se concibe a la Internacionalización en la Institución, destaca el rol que las Oficinas de Internacionalización (OI) tienen, especialmente el lugar que ocupan en la estructura institucional, ya que esto también da un mensaje respecto a la importancia que se le da a esta dimensión desde los niveles directivos (Abba, 2015). No obstante, como sostienen Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018), la mayoría de las OI en América Latina y el Caribe se ubican en un segundo o tercer nivel en el organigrama institucional, lo que limita su autonomía y libertad en cuanto a la toma de decisiones.

La burocratización constituye otro de los retos centrales en el proceso (Hudzik y McCarthy, 2012), y se vincula con el nivel o rol que las OI tienen en la Institución, pues esto condiciona el desarrollo de distintas actividades y estrategias como la firma de convenios o acuerdos de colaboración con proyectos especiales, al tener que esperar la autorización de distintos departamentos o áreas para poder iniciar con la implementación de las iniciativas propuestas.

Planeación

Contar con un Plan Estratégico es uno de los momentos clave en el proceso de Internacionalización (Davies y Hunter, 2018). Sin embargo, hasta ahora se ha llevado de manera marginal (Van der Wende, 2001). Además, la Internacionalización —vista como un proceso complejo— debe contar con planes y programas específicos que aporten a que la Institución tenga mayor claridad respecto a la manera en la cual se gestiona el proceso de Internacionalización, a fin de que sea integral y promueva el compromiso en todos los miembros de la Institución (Childress, 2009; Davies y Hunter, 2018).

Lo anterior incide en la manera en la cual se proponen las distintas estrategias e iniciativas, debido a que no se cuenta con lineamientos claros que orienten a los tomadores de decisiones y definan prioridades respecto a la Internacionalización. Esto da como resultado la presencia de cada vez más estrategias emergentes, que no tienen una planeación ni un marco de referencia, y que, por tanto, no se conciben a largo plazo (Soliman et al., 2019). No obstante, es importante tener en cuenta que no solo basta con la propuesta de un plan, sino que se requiere que este sea claro y delimite las distintas estrategias orientadas a su operacionalización (Unangst y Barone, 2019).

Para ello, y como se expuso en el caso de la categoría vinculada con la gestión institucional, es necesario partir de una evaluación previa que dé cuenta de cómo se concibe y qué se ha hecho en la Institución para integrar la dimensión internacional de manera transversal. La evaluación, por tanto, constituye un reto central en el proceso, ya que, si bien se proponen estrategias concretas, no hay claridad en la manera en la cual se realiza el seguimiento a las mismas (Van der Wende, 2001). Además, se promueve una evaluación basada en indicadores que recuperan información sobre el número de estudiantes que participan en Movilidad o el número de convenios firmados y vigentes. Sin embargo, esto no da cuenta del proceso de manera integral, sino que retoma solo estrategias específicas, por lo que se vuelve necesario generar mecanismos que permitan conocer cómo se gestiona el proceso de Internacionalización desde distintos enfoques (Hudzik y Stohler, 2019; Deardorff y Van Gaalen, 2012).

Además, es fundamental el trabajo colaborativo entre los niveles y áreas de la Institución, pues la mejor manera de lograr el compromiso y desarrollar el liderazgo es mediante la participación de todos los actores institucionales en el diseño del plan (Guerreiro y Barros, 2018; Soliman, Anchor y Taylor, 2019; Childress, 2009; Hudzik y McCarthy, 2012)

De este modo, son varias las estrategias que se han propuesto para su diseño. Entre ellas, la promoción del trabajo colaborativo, la comunicación entre las distintas áreas institucionales, la participación activa en el diseño de actividades, el compromiso entre los miembros de la Institución, todo ello orientado a la consolidación de una cultura institucional para la Internacionalización (Guerreiro y Barros, 2009; Hudzik y McCarthy, 2012; Soliman et al., 2019).

Personal capacitado

Otro de los retos en el proceso de Internacionalización es contar con personal que esté capacitado y consciente respecto a la importancia que tiene la integración de la dimensión internacional en las distintas funciones universitarias, así como para la implementación del plan de Internacionalización, pues por razones como el desconocimiento o evidencias limitadas, su implementación se puede ver condicionada (Childress, 2009; Van Gaalen y Gielse, 2016; Mace y Pearl, 2019).

Como sostienen Hudzik y McCarthy (2012), una de las tareas centrales es la identificación y consolidación de un equipo de trabajo activo en el proceso de Internacionalización. Asimismo, se deben “permitir y apoyar las iniciativas del personal relacionadas con las actividades de desarrollo de competencias” (Brandenburg, 2016, p. 273), especialmente a través de capacitaciones que correspondan a las principales necesidades identificadas.

Además, se debe promover que “las actividades de Internacionalización para el personal administrativo (por ejemplo, cursos de idiomas e interculturales, participación en programas de movilidad, semanas del personal) [sean] integradas en un marco diferenciado y sistemático de desarrollo del personal” (Brandenburg, 2016, p. 273), de modo que se pueda contribuir a la adquisición de competencias que permitan el mejor diseño del plan y de las iniciativas de Internacionalización.

Así, se coadyuva a la sensibilización del personal en cuanto al tema, la cual se puede desarrollar a través de cursos sobre comunicación intercultural, aprendizaje de idiomas o brindando experiencias en el extranjero. No obstante, también se requiere de habilidades en cuanto a la gestión vinculadas con la promoción de la universidad a nivel internacional, negociación para el logro de convenios, entre otros, las cuales contribuyen a lograr un abordaje más integral del proceso de Internacionalización (Taylor, 2004; Charon Wauters y Arlettaz, 2012).

En síntesis, no basta contar con un buen plan, sino que es necesario tener un equipo consciente de la importancia que tiene la integración de la dimensión internacional en la Institución (Charon Wauters y Arlettaz,

2012; Sebastián, 2011), de modo que las estrategias de Internacionalización puedan tener un mayor impacto y se contribuya al logro de los objetivos institucionales en este ámbito.

Metodología

Esta Investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo (Patten y Newhart, 2020), pues se busca indagar sobre los retos que implica el proceso de Internacionalización en dos Instituciones de Educación Superior, así como la manera en la que han buscado solventarlos desde la perspectiva de los actores.

Además, la Investigación se aborda desde la metodología de Estudio de Caso (Patten y Newhart, 2020; Harrison et al., 2017), por lo que se retoma el proceso de Internacionalización en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad de Guadalajara, dos IES públicas estatales de México.

Se aplicaron 12 entrevistas semiestructuradas, instrumento elegido por su flexibilidad y la posibilidad de ser ajustado durante el proceso (Patten y Newhart, 2020), a actores que conforman o están vinculados con la Oficina de Internacionalización de ambas Instituciones (Tabla 1), los cuales fueron seleccionados empleando la técnica de muestreo intencional, con la cual se busca identificar a sujetos que tengan experiencia o conocimiento amplio sobre el tema estudiado (Patton, 2002).

Tabla 1
Lista de Entrevistados

Entrevistado	Institución	Área
Entrevistado 1	BUAP	Dirección General de Desarrollo Internacional
Entrevistado 2	BUAP	Coordinación de Movilidad Estudiantil
Entrevistado 3	BUAP	Unidad de Movilidad Académica (Facultad de Ingeniería)
Entrevistado 4	BUAP	Coordinación de Proyectos Especiales
Entrevistado 5	BUAP	Unidad de Convenios
Entrevistado 6	BUAP	Dirección de Internacionalización de la Investigación
Entrevistado 7	UdeG	Coordinación de Servicios Académicos (CUCEA)
Entrevistado 8	UdeG	Coordinación General Académica y de Innovación

Entrevistado	Institución	Área
Entrevistado 9	UdeG	Coordinación de Internacionalización (CUCEA)
Entrevistado 10	UdeG	Unidad de Fomento para la Internacionalización
Entrevistado 11	UdeG	Unidad de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales
Entrevistado 12	UdeG	Coordinación de Internacionalización

Nota. Elaboración propia.

Para el análisis, se retomó lo revisado en el estado del arte, así como los antecedentes teóricos, lo que permitió definir las siguientes categorías (Tabla2): gestión institucional, formación o capacitación de los actores institucionales y planeación institucional; las cuales guiaron el análisis de las entrevistas realizadas.

Tabla 2
Categorías de Análisis

Categorías Propuestas	Gestión Institucional	Formación de Actores Institucionales	Planeación Institucional
Hudzik y McCarthy (2012)	Conformación de equipo de trabajo; Retos financieros; Regulaciones internas y externas; Burocratización.	Desconocimiento sobre la Internacionalización.	Definición de objetivos y estrategias.
Guerreiro y Barros (2018)	Financiamiento; Crear mecanismos de soporte.	Proveer capacitaciones; Adaptaciones a las demandas del contexto.	Definición de prioridades; Clarificación de estrategias (idioma, Movilidad, entre otras).

Categorías Propuestas	Gestión Institucional	Formación de Actores Institucionales	Planeación Institucional
Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018)	Sobre-énfasis en estrategias específicas; Financiamiento insuficiente; Dificultades administrativas y burocráticas.	Poca o nula experiencia; Desconocimiento sobre las implicaciones de la Internacionalización.	Ausencia de planes institucionales; Desvinculación entre las estrategias propuestas.

Nota. Categorías de análisis propuestas tras la revisión de la literatura. Fuente: Elaboración propia. con base en Hudzik y McCarthy (2012), Guerreiro y Barros (2018) y Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018)

Principales retos en el proceso de internacionalización en la BUAP y la UdeG

El proceso de Internacionalización es complejo, por un lado, debido a que se gestiona de manera particular en cada IES, y por otro, ya que implica la participación de distintos actores institucionales para así lograr la consolidación de una cultura institucional en la cual la Internacionalización se asuma como un medio para la mejora de las dinámicas internas, para lo cual es necesario contar con personal que esté consciente de la relevancia y el impacto de la integración de la dimensión internacional en las funciones universitarias así como contar con un plan claro.

En este sentido, conocer cómo se gestiona la Internacionalización en la Institución y la manera en la que se promueve la integración de esta dimensión en las funciones, áreas y dinámicas institucionales permite identificar la relevancia que se le da al proceso. En ambas Instituciones destaca como una de las condicionantes principales la ausencia de políticas institucionales, lo que incide en la manera en la cual se desarrolla el proceso ya que no se definen lineamientos que puedan orientar a las distintas áreas de la Institución (Entrevistado 3, Comunicación Personal, 6 de abril de 2021).

Sin embargo, en el caso de la BUAP se identifica que más allá de la ausencia se requiere de la articulación de las políticas específicas en una iniciativa institucional que oriente a las distintas áreas en la propuesta

de estrategias según las prioridades institucionales (Entrevistado 2, Comunicación Personal, 6 de abril de 2021), ya que en cada área se proponen iniciativas específicas que, en ocasiones, no se vinculan con los objetivos institucionales en esta materia.

La asignación de recursos financieros (Entrevistado 2, Comunicación Personal, 6 de abril de 2021), por otro lado, ha sido una condicionante para la integración de la dimensión internacional en los diferentes niveles y funciones de la Institución, pues si bien el ideal es que dentro de la distribución de recursos la Internacionalización se vea como un elemento clave (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018), se reconoce que solo en casos específicos, como en la BUAP, la Oficina de Internacionalización (OI) realiza la planeación y entrega del Plan de Trabajo a Tesorería General (Entrevistado 1, Comunicación Personal, 29 de marzo de 2021), recibiendo de este modo un presupuesto específico para el desarrollo de las actividades. Lo anterior se presenta, además, como resultado de los retos que implican las cuestiones “administrativa y estructural de la universidad” (Entrevistado 11, Comunicación Personal, 28 de junio de 2021), especialmente vinculado con el nivel que la OI tiene en el organigrama institucional.

Además, la burocratización ha limitado el desarrollo de distintas estrategias, especialmente como resultado de la necesaria transparencia y rendición de cuentas sobre indicadores en concreto (Entrevistado 1, Comunicación Personal, 29 de marzo de 2021), lo que incide en el desarrollo de estrategias ya que se tiende a priorizar aquello que se solicita y no lo que puede tener un impacto mayor en el proceso institucional. Por ejemplo, el proceso para la firma de convenios o la asignación de recursos, lo que condiciona la manera en la que se proponen y desarrollan las distintas iniciativas (Entrevistado 2, Comunicación Personal, 6 de abril de 2021).

Por otro lado, también se identifican retos en cuanto a la planeación institucional, pues si bien se menciona, en ambas IES no se identifica un plan de Internacionalización que esté disponible en sus páginas web o en algún otro espacio (Entrevistado 3, Comunicación Personal, 6 de abril de 2021). Resultado de lo anterior, se ve al proceso como un conjunto de actividades desordenadas y, en su mayoría, reactivas (Soliman, Anchor y Taylor, 2019), vinculadas especialmente con la Movilidad de estudiantes y

Académicos, por lo que “uno de los retos centrales es transitar [...] a otras estrategias que aporten a lograr una Internacionalización más transversal” (Entrevistado 8, Comunicación Personal, 23 de abril de 2021).

Aunado a ello, en el caso de la UdeG, y con la actualización del PDI, se transitó a un enfoque centrado en la Internacionalización del Currículum. Asimismo, la OI bajó un nivel en el organigrama institucional, lo que da un mensaje respecto a la importancia que se le da a nivel institucional.

Además, y como exponen Childress (2009), Guerreiro y Barros (2018) y Soliman, Anchor y Taylor (2019), es necesario lograr una mayor colaboración al interior de la Institución (Entrevistado 9, Comunicación Personal, 4 de diciembre de 2020) y, vinculado con ello, una mejor comunicación que resulte en un trabajo conjunto para la definición de objetivos, el diseño de actividades y, de este modo, la consolidación de una cultura institucional de la Internacionalización.

No obstante, la conformación y consolidación de un equipo de trabajo capacitado también implica un reto institucional (Entrevistado 1, Comunicación Personal, 29 de marzo de 2021), ya que al ser universidades públicas el equipo que conforma las OI tiende a modificarse cuando hay un cambio rectoral, por lo regular cada 4 o 6 años, lo que condiciona el desarrollo de estrategias a largo plazo (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018). En este sentido, y como sostiene Childress (2009), no solo basta con tener un buen plan, sino que es necesario contar con las condiciones adecuadas para que la OI pueda proponer y desarrollar estrategias que sean sostenibles.

Asimismo, y vinculado con la evaluación, destaca que los sistemas de información no son cien por ciento confiables, debido a que no se cuenta con uno en el que se registren las estrategias desarrolladas en los distintos niveles institucionales. (Entrevistado 2, Comunicación Personal, 6 de abril de 2021). Esto, como sostienen Van der Wende (2001), Hudzik y Stohl (2009) y Deardorff y van Gaalen y Gielesen (2016), representa una limitación en vista de que no se conoce cuál ha sido el impacto que ha tenido la implementación de distintas estrategias, ni se ha identificado cuáles han sido más efectivas.

Además, los esfuerzos realizados hasta el momento han sido aislados, especialmente como resultado de investigaciones o iniciativas desarrolladas por personal que tiene experiencia en el ámbito de la Internacionalización, pero que, en ocasiones, no cuentan con los recursos adecuados para lograr su sostenibilidad.

En lo que respecta a la importancia de contar con personal capacitado, se reconoce que en las Instituciones analizadas existe un desconocimiento respecto al término, lo que resulta en confusión en cuanto a lo que implica el proceso de Internacionalización (Entrevistado 7, Comunicación Personal, 20 de abril de 2021), por lo que se vuelve necesario generar los mecanismos y espacios adecuados a fin de concientizar, especialmente a los tomadores de decisiones, respecto a lo que implica integrar la dimensión internacional en las distintas funciones universitarias (van Gaalen y Gielsen, 2016; Mace y Pearl, 2019).

Lo anterior, en vista de que el principal problema es que la relevancia que se dé a la Internacionalización dependerá de las voluntades de los líderes institucionales (Entrevistado 7, Comunicación Personal, 20 de abril de 2021), por lo que se vuelve primordial desarrollar estrategias como la capacitación del personal directivo y académico de la Institución, de modo que se pueda concientizar a actores clave en los distintos niveles (Abba, 2015).

No obstante, si bien los retos identificados han condicionado el proceso de Internacionalización, la BUAP y UdeG también han propuesto iniciativas encaminadas a solventar estas limitaciones. Un ejemplo de ello ha sido la mayor vinculación con las facultades y centros, logrando así un trabajo conjunto y una mayor comunicación entre los distintos niveles institucionales (Entrevistado 3, Comunicación Personal, 6 de abril de 2021), lo que, como sostienen Guerreiro y Barros (2018) y Soliman, Anchor y Taylor (2019), contribuye a desarrollar un mayor compromiso y liderazgo al interior de la Institución.

Asimismo, y si bien contar con personal capacitado es un reto, también se ha vuelto una de las principales estrategias para lograr que cada vez más miembros de la Institución, no solo de la OI sino también de otras áreas, tengan claridad respecto a lo que implica la Internacionalización y cómo contribuir a que sea transversal (Entrevistado 8, Comunicación

Personal, 23 de abril de 2021). Para ello, se propuso la creación de un comité de Internacionalización en el que participan tanto expertos como miembros de la universidad, logrando así una vinculación más activa en el diseño de actividades y en la toma de decisiones, que promueve, como sostienen Soliman, Anchor y Taylor (2019), la consolidación de una cultura institucional en la cual la dimensión internacional sea transversal.

A pesar de ello, no se tiene claro la manera en la que ha trabajado y cuál ha sido el impacto de dicho comité, puesto que no se ha brindado un seguimiento que permita conocer la manera en la cual ha incidido en la propuesta y orientación de las iniciativas desarrolladas desde distintas áreas y niveles institucionales.

Acerca de la ausencia de un sistema de evaluación, se han propuesto iniciativas como el desarrollo de un diagnóstico institucional, para identificar cuáles han sido las principales estrategias desarrolladas y el impacto que han tenido en la Institución. Además, se ha buscado conocer la experiencia de los estudiantes y quienes participan en las distintas estrategias de Internacionalización que se proponen desde la Institución (Entrevistado 1, Comunicación Personal, 29 de marzo de 2021).

De este modo, como sostienen Hudzik y Stohl (2009) y Deardorff y van Gaalen (2012), se busca conocer la manera en la que se gestiona la Internacionalización, considerando más que el número de estudiantes que participan en programas de Movilidad o el número de convenios vigentes, pues se tiene consciencia de que este es un proceso complejo y multidimensional, que impacta en distintos niveles.

Conclusión

La Internacionalización, como proceso, implica considerar no solo las estrategias o iniciativas propuestas desde la OI, sino promover el trabajo colaborativo entre distintos actores institucionales. En este sentido, no se debe dejar de lado que es un proceso no neutral y que se desarrolla de manera específica en cada contexto, por lo que se deben considerar desde las características institucionales hasta las propias de la región en el cual se ubica la Institución.

Por lo anterior, si bien cada Institución gestiona de manera específica el proceso de Internacionalización, se presentan elementos en común que dan cuenta de las tendencias en el proceso, tales como los retos y las estrategias que desde las IES se han propuesto para solventarlos.

De manera general, destaca que uno de los principales retos en las IES del país y de la región es la ausencia de un plan específico de Internacionalización, en el cual se definan los objetivos y las iniciativas propuestas, así como la manera en la que se le dará seguimiento al cumplimiento de este. Sin embargo, no solo basta con diseñar un plan, sino que también se deben generar las condiciones adecuadas para que las estrategias propuestas se cumplan, no solo a nivel institucional sino también considerando al personal responsable de ello. (Rosario & Taylhardat, 2015).

Así, la capacitación y concientización de los miembros de la Institución, sobre la relevancia de integrar la dimensión internacional en las dinámicas institucionales, es un elemento clave para lograr que lo propuesto en el Plan se implemente de manera adecuada, ya que el éxito de una iniciativa depende del liderazgo de los tomadores de decisiones.

Adicionalmente, no existen lineamientos o políticas de Internacionalización específicas que orienten la propuesta de iniciativas y constituyan el marco de referencia sobre la manera en la que se concibe a la Internacionalización en la Institución. Lo anterior, como expusieron los entrevistados, constituye una de las principales limitantes, en vista de que condiciona la manera en la cual se aborda al proceso desde las facultades y centros, puesto que, en cada caso, se proponen iniciativas específicas que suelen estar desvinculadas entre sí.

De igual modo, se presenta el reto financiero, relacionado con la posición que tiene la OI en el organigrama institucional, pues esto condiciona la asignación y administración del presupuesto ya que, como se expuso en el caso de ambas IES analizadas, es primordial que la OI tenga autonomía para la gestión de los recursos financieros.

Para atender los retos que se presentan es necesario promover, además de la sensibilización del personal de la Institución (Directivos, Administrativos y Académicos), un mayor trabajo en equipo y la comunicación entre los niveles y áreas. Asimismo, generar los espacios adecuados para la propuesta de iniciativas desde las facultades y centros,

así como la sistematización de los procesos y el desarrollo de un sistema de seguimiento que permita conocer las iniciativas vinculadas con la Internacionalización que se han desarrollado.

Identificar los principales retos, se convierte en el primer paso para el logro de una Internacionalización más comprehensiva, en la cual todos los actores estén involucrados y se contribuya a la definición de prioridades y abordajes de manera colaborativa, resultando lo anterior en una cultura institucional, en la cual la dimensión internacional se integre de manera transversal en las funciones universitarias y no se vea más como un elemento aislado.

Referencias

- Abba, M. J. (2015). Las Oficinas de Relaciones Internacionales en el proceso de Internacionalización de la educación superior. Un análisis a través de variables de gestión. *Revista Gestão Universitária na América*, 8(4), 20-37.
- American Council on Education. (2017). *Mapping Internationalization on U.S. Campuses. 2017 Edition*. ACE.
- Brandenburg, U. (2016). Germany: The Value of Administrative Staff for Internationalization. En G. Mihut, P. H. Altbach y H. de Wit, *Understanding Higher Education Internationalization. Insight from Key Global Publications* (pp. 271-276). Sense Publishers
- Buckner, E., y Stein, S. (2019). What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 151–166. <https://doi.org/10.1177/1028315319829878>
- Charon Wauters, A., y Arlettaz, D. (2012). Building an International strategy. *Internationalisation of Higher Education—Policy and Practice*, 1-17.
- Childress, L. K. (2009). Internationalization Plans for Higher Education Institutions. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 289–309. <https://doi.org/10.1177/1028315308329804>
- Davies, J., y Hunter, F. (2018). Higher Education Globalization: Implications for Implementation of Institutional Strategies for Internationalization. En J. Cheol Shin, y P. Nuno Teixeira, *Encyclopedia of In-*

- ternational Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-12). Springer.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., y Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of higher education. Study*. European Parliament Committee on Culture and Education.
- Deardorff, D. K., y van Gaalen, A. (2012). Outcomes assessments in the internationalization of higher education. En D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, y T. Adams, *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 167-190). SAGE
- Gacel-Ávila, J. (2017). La Internacionalización de la educación superior: conceptos y definiciones. En UNESCO-IESALC, *Estrategias de Internacionalización de la Educación Superior: Implementación, Evaluación y Rankings* (pp. 7-26). UNESCO-IESALC.
- Gacel-Ávila, J., y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. UNESCO-IESALC.
- Gao, C. (2019). *Measuring University Internationalization*. Palgrave Macmillan.
- Green, M. F. (2012). *Measuring and assessing internationalization*. NAFSA.
- Guerreiro, C., y Barros, T. (2018). The internationalization of portuguese Higher Education Institutions—Reasons, strategies and challenges. *Innovation in Higher Education Teaching and Learning*, 12, 81-98. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120180000012007>
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., y Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *FQS*.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization. From concept to action*. NAFSA.
- Hudzik, J., y Stohl, M. (2009). Modelling assessment of the outcomes and impacts of internationalisation. En H. de Wit, *Measuring success in the internationalisation of higher education* (pp. 9-23). EAIE.
- Hudzki, J., y McCarthy, J. (2012). *Leading Comprehensive Internationalization Strategy and Tactics for Action*. NAFSA.
- Mace, M. K., y Pearl, D. (2019). Rubric Development and Validation for Assessing Comprehensive Internationalization in Higher Education.

Journal of Studies in International Education, 25(1), 51–65. <https://doi.org/10.1177/1028315319865790>

- Marginson, S., y Considine, M. (2000). *The enterprise university*. Cambridge University Press.
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally*. International Association of Universities.
- Patten, M., y Newhart, M. (2020). *Understanding research methods. An overview of the essentials*. Routledge.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métrica de la Internacionalización de las universidades. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, (51), 3-16.
- Soliman, S., Anchor, J., y Taylor, D. (2019). The international strategies of universities: deliberate or emergent? *Studies in Higher Education*, 44(8), 1413-1424. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445985>
- Taylor, J. (2004). Toward a Strategy for Internationalisation: Lessons and Practice From Four Universities. *Journal of Studies in International Education*, 8(2), 149-171. <https://doi.org/10.1177/1028315303260827>
- Unangst, L., y Barone, N. (2019). Operationalizing “internationalization” in the community college sector: textual analysis of institutional internationalization plans. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, 4, 177-196. <https://doi.org/10.28945/4435>
- van der Wende, M. (2001). Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14(3), 249-259. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(01\)00018-6](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(01)00018-6)
- van Gaalen, A. y Gielesen, R. (2016). Internationalisation at Home: Dutch Higher Education Policies. En E. Jones, R. Coelen, J. Beelen y H. de Wit (eds), *Global and Local Internationalization* (pp. 149-154). Sense Publishers

Capítulo 7



Responsabilidad social universitaria: El modelo de la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla, Colombia

Tania Isabel Lafont-Castillo¹, Luisa Fernanda Echeverría-King²,
Fernando A. Morón-Polo³

Resumen

Desarrollar e impactar las comunidades por medio de la denominada “tercera misión” de las universidades es uno de los retos de las instituciones de educación superior contemporáneas, en especial cuando se encuentra ligado a la internacionalización. La Universidad Simón Bolívar en Barranquilla, Colombia, es una institución que presenta un sistema de responsabilidad social universitaria orientado al desarrollo sostenible, al trazar una línea de acción para la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, el entorno nacional y el aporte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda mundial. El presente estudio busca describir las estrategias desarrolladas por la Unisimón para aportar a los objetivos de desarrollo sostenible a la luz de las dimensiones propuestas por el modelo URSULA. Para lo cual, se revisaron documentos institucionales y se realizó un estudio de carácter descriptivo. Entre los resultados del estudio, se

1 Candidata a Magister en Educación Superior Internacional de la Universidad de Guadalajara. Coordinadora de Internacionalización de la Investigación y Cooperación de la Universidad Simón Bolívar (Barranquilla, Colombia). Investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Correo: taniafontcastillo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8862-6686>

2 Doctora en Educación por la Universidad de Murcia, España. Asesora de Internacionalización del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Correo: lecheverriaking@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5172-1487>

3 Magíster en Ingeniería Administrativa, especialista en Gerencia de la Calidad, en Gerencia de Producción y Operaciones e Ingeniero industrial. Director de planeación y responsabilidad social de la Universidad Simón Bolívar, líder de la estrategia de desarrollo sostenible. Jurado para el reconocimiento a las buenas prácticas de desarrollo sostenible, que otorga el Pacto Global de Naciones Unidas Red Colombia. Adscrito al grupo de investigación “Educación, Ciencias Sociales y Humanas” de Unisimón, con la categoría Junior de Minciencias. Correo: fernando.moron@unisimon.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9720-6918>

destaca el programa “UNISIMÓN sostenible” que engloba acciones para la alineación del plan de desarrollo, las líneas de los grupos de investigación, los proyectos del centro de investigación e innovación social, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, concibiendo la RSU como una responsabilidad transversal, tal como lo define URSULA. Asimismo, contempla la participación institucional en espacios nacionales e internacionales, la inclusión de temáticas relacionadas con ética y ciudadanía en el currículo, la puesta en marcha de una política de Responsabilidad sostenible y de un sistema de rendición de cuentas como práctica de buen gobierno. El modelo de Unisimón se concibe como una respuesta a las necesidades de actores internos y externos apostando por la sostenibilidad y el cumplimiento de su compromiso social.

Palabras clave: Internacionalización, Responsabilidad Social, Sostenibilidad, Universidad.

University social responsibility: The model of Universidad Simón Bolívar in Barranquilla, Colombia

Abstract

Developing and impacting communities through the so-called “third mission” of universities is one of the challenges of contemporary higher education institutions, especially when it is linked to internationalization. This chapter takes as a reference the Simón Bolívar University in Barranquilla, Colombia, an institution that presents a university social responsibility system oriented towards sustainable development, outlining a course of action to improve citizens’ quality of life, the national environment, and the contribution to the Sustainable Development Goals of the global Agenda. For the current research, institutional documents were reviewed with the aim of describing the strategies developed by Unisimón to contribute to the Sustainable Development Goals in light of the dimensions proposed by the URSULA model. Among the results, the “Sustainable UNISIMÓN” program stands out, which includes actions for the alignment of the institutional development plan, the course, the research groups, and the projects of the research centers with the Sustainable Development Goals. Likewise, the institutional participation in national and international

spaces, the inclusion of topics related to ethics and citizenship in the curriculum, the implementation of a Sustainable Responsibility policy, and an accountability system as a good government practice are contemplated. The Unisimón model is conceived as a response to the needs of internal and external actors, betting on sustainability and the fulfillment of their social commitment.

Keywords: Internationalization, Social Responsibility, Sustainability, University.

Introducción

La globalización y los avances tecnológicos han conllevado cambios significativos al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES), convirtiendo estos actores no estatales en agentes que influyen en el cambio social y la política global. Su rol de formación y difusión del conocimiento, hoy día, debe responder a las necesidades y desafíos del entorno a partir del desarrollo de acciones de cooperación con sentido social articuladas con diversos actores a nivel local, regional, nacional e internacional. En palabras de Predazzi (2012) los roles tradicionales de la universidad deben proporcionar un puente entre la producción de conocimiento y la sociedad, haciendo injerencia en el cumplimiento de la función social, también llamada tercera misión.

En este sentido, diversos autores remarcan la importancia del rol de la universidad en el cumplimiento de los desafíos más importantes de la humanidad, concentrados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (Zaragoza, 2015; Purcell et al. 2019; Owens, 2017). Asimismo, la *Sustainable Development Solutions Network* (2017) ha definido que la enseñanza, la investigación, la gobernanza institucional, políticas de gestión y extensión universitaria y el liderazgo social constituyen áreas prioritarias para la contribución universitaria a los ODS. De estas áreas se despliegan acciones enmarcadas en los planes de desarrollo y planes de acción institucional, impactando en el quehacer de las funciones sustantivas en beneficio de los diferentes grupos de interés.

Este capítulo de libro busca describir las estrategias desarrolladas por la Universidad Simón Bolívar sede Barranquilla (UNISIMÓN) para aportar a los objetivos de desarrollo sostenible a la luz de las dimensiones

propuestas por el modelo URSULA. UNISIMÓN es una Institución de Educación Superior que abandera el fomento de la educación de calidad para la formación integral de sus estudiantes y el impulso a la investigación científica, promoviendo el desarrollo cultural e ideológico de Colombia y de la región. Cuenta con un modelo de responsabilidad social universitaria (RSU) incluyente e integrador, comprometido con la sociedad colombiana, denominado “UNISIMÓN SOSTENIBLE” que alinea el accionar de las funciones sustantivas a los ODS, entendiendo la responsabilidad social como un eje articulador que impacta en los diversos grupos de interés a nivel cognitivo, educativo, organizacional y social.

Responsabilidad social universitaria: perspectivas más allá del entorno local

La RSU ha venido ganando relevancia en especial desde los últimos 20 años, como respuesta a la universidad del siglo XXI a las demandas de la sociedad del conocimiento y teniendo en cuenta el rol protagónico de las universidades como centros de pensamiento y generadores de conocimiento. En este sentido el concepto de RSU está relacionado con el impacto de las universidades en su entorno, respondiendo a demandas provenientes de los diferentes sectores de las comunidades locales (Gaete, 2015). La RSU expone la necesidad también de entablar espacios que faciliten la comunicación entre los diferentes actores.

En América Latina se observa una fuerte relación de las universidades con su entorno, debido a que la proyección social es una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. En este entorno, las universidades organizan sus actividades centrándose en las necesidades de los actores sociales de su interés (estudiantes, profesores, sociedad civil, gobierno, sector empresarial, entre otros). De hecho, la iniciativa Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) se gestó en Chile para la reflexión sobre el rol de diversos actores en la responsabilidad social, fomentando los siguientes principios sobre la RSU: “no se limita a la filantropía, es un modelo de gestión universitaria, es una política institucional que hace coherente la misión y la práctica cotidiana, concientiza sobre los problemas del territorio, fomenta la pertinencia social de las funciones universitarias” (Gaete y Álvarez, 2019).

Mientras que, en los países del Norte, las dinámicas de RSU han estado principalmente orientadas a los impactos medioambientales de la institución, aunque dadas las situaciones actuales que han tensionado la educación superior como las migraciones de personas y la pandemia del Covid-19, este espectro se ha ampliado, con el fin de poder formar a profesionales altamente comprometidos con su entorno y preparados para afrontar y manejar crisis (Coelho y Menezes, 2021). Asimismo, Vallaes (2014) expone que la RSU deberá gestionar de manera justa y sostenible los impactos universitarios; este autor indica que existen impactos internos y externos de la RSU tanto laborales como ambientales, pero también existen impactos educativos en términos de la formación de los estudiantes e impactos cognitivos relacionados con el desarrollo de la investigación.

En la plena era de la globalización, la RSU ha extrapolado el tradicional impacto comunitario de las universidades no solo a comunidades localizadas “cerca” de la universidad, sino que se ha ampliado a impactos regionales, nacionales y globales. Esto pues no solo la universidad se afirma en su rol como productora de conocimiento, sino que también busca vincular a la ciudadanía a este conocimiento producido. La RSU también es una oportunidad para encontrar un balance entre las tendencias mercantilistas, neoliberales y capitalistas de la educación superior, con aquellas orientadas a beneficios sociales y humanos más allá de las fronteras geográficas; para esto autores como Jones et al. (2021) han propuesto la alineación de agendas de internacionalización de las universidades con la “tercera misión” buscando impactar tanto a nivel nacional como internacional y evitando acciones como el “colonialismo académico” que tanto desbalance ha creado entre Norte y Sur.

De acuerdo con el modelo URSULA ya citado, la universidad es responsable de buscar su excelencia, articulando las funciones misionales en pro de la solución de problemas. El modelo URSULA propone que la universidad se convierta en un agente de innovación social, no solo a nivel interno de la institución, solucionando problemas internos de manera ágil, sino también con socios externos, especialmente afirmando su rol como agente de desarrollo en el marco de la Agenda 2030. Algo interesante de este modelo es que entiende a la gestión como una cuarta área sustantiva, más allá de la formación, investigación y extensión, y la articulación de estas cuatro áreas misionales reafirman el rol de la universidad como agente

de cambio para las necesidades de la sociedad. Es importante resaltar que este modelo mide el impacto de la universidad más allá de los indicadores tradicionales en términos bibliométricos y *rankings*, sino que busca proponer una universidad “saludable, solidaria y sostenible”, promoviendo el aprendizaje basado en desafíos y problemas sociales, formando de esta manera a futuros egresados interesados en transformar las sociedades (Vallaey, 2021). Asimismo, el modelo define cuatro dimensiones de acción: campus responsable haciendo énfasis en la cultura corporativa y el cuidado del medio ambiente, fomento del aprendizaje de los ODS, la investigación aplicada a los problemas sociales y la educación abierta e inclusiva (Ramírez, 2020).

Por su parte, en la declaración final de la Conferencia Regional de la Educación Superior (UNESCO IESALC, 2018) se expone que la universidad latinoamericana debe comprometerse en especial desde la transformación social, científica y medioambiental con el fin de superar rezagos en el desarrollo de las economías de la región y de estructuras productivas poco efectivas. En este sentido es deber de las universidades tender puentes con la sociedad en especial para el desarrollo de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con el fin de convertir a la universidad latinoamericana en un agente de cambio y aportar a la transformación de las realidades económicas y sociales universitarias.

Los ODS y la universidad

El corazón de la Agenda 2030 está constituido por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y un total de 169 metas, los cuales están integrados entre sí y fomentan la ejecución de alianzas (Objetivo 17), entre los diferentes actores sociales tanto nacionales como internacionales. La Agenda 2030 busca fomentar un mundo más equitativo y sustentable, poner fin a la pobreza y transformar las realidades y condiciones de vida de las personas en el mundo. A nivel global y teniendo en cuenta que estamos en la “Década de Acción” se busca de los diferentes actores tanto de gobierno, academia, empresas y tercer sector, asuman los liderazgos correspondientes para poder disponer no sólo de políticas y presupuestos, sino también de acciones concretas que permitan movilizar a personas a nivel local y aportar de esta forma a un impacto global (ONU, 2022).

La universidad es un agente de cambio ejecutor de acciones innovadoras para la implementación de la Agenda 2030. Desde las diferentes funciones sustantivas, se pueden ejecutar acciones orientadas al cumplimiento de los objetivos que permitan avanzar en la implementación. Desde la función misional de la formación, se crean cursos, capacitaciones y entrenamientos sobre los diferentes objetivos; la idea es poder generar currículos adaptados a los diferentes contextos y que puedan apoyar la formación de profesionales proactivos frente a los objetivos (Ramos, 2020). Para la investigación, muchas instituciones direccionan sus agendas científicas y las prioridades de los grupos de investigación a los ODS, así como buscan por medio de la investigación e innovación, aportar en el diseño de soluciones innovadoras para estos retos. Desde la función de extensión y proyección social se busca impactar la comunidad local con la ejecución de planes y proyectos orientados al cumplimiento de la Agenda 2030. También es importante destacar que instituciones de educación superior alrededor del mundo han adoptado la Agenda 2030 como mapa para el direccionamiento institucional, por lo cual no solo se impactan las áreas sustantivas sino también aquellas de apoyo y estratégicas. Sin embargo, la implementación de estas acciones deberá tener el objetivo de cambiar culturas institucionales y enfocarlas en la solidaridad e inclusión (Gamboa-Bernal, 2015).

La UNISIMÓN: raíces históricas, características y gobernanza

La UNISIMÓN es una Institución de Educación Superior (IES) constituida como corporación, de utilidad común, sin ánimo de lucro, con carácter académico de Universidad y de naturaleza privada. Fue fundada en el año 1972, bajo el liderazgo del Dr. José Consuegra Higgins, en el barrio El Prado de Barranquilla, barrio declarado bien de interés cultural del ámbito nacional por su valor histórico, arquitectónico y urbanístico (Ministerio de cultura, 2018). La década de los 70, fue un período histórico inmerso en una grave crisis social y económica, esta universidad, surge de la interpretación de ese momento histórico, como una respuesta a las grandes transformaciones y paradigmas emergentes de la época.

Históricamente se constituyó en una universidad “del pueblo y para el pueblo” en palabras de su fundador el Mtro. José Consuegra Higgins, remarcando la inclusión como valor institucional para el acceso de grupos

vulnerables a la educación superior (Lacombe et al., 2010). Funcionó 30 años bajo la razón social de Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar. En el año 2005 se redefinió como Universidad bajo resolución expedida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ente regulador de la educación superior en Colombia (UNISIMÓN, 2021).

La UNISIMÓN se dedica a la formación integral fundamentada en valores y apropiación de la cultura propia, la investigación e innovación articulada con el Estado, el sector productivo y la comunidad para el desarrollo regional, nacional e internacional (UNISIMÓN, 2021). Cuenta con dos sedes, la principal en Barranquilla y una sede en Cúcuta y, acreditación Institucional de Alta Calidad otorgada mediante la resolución No. 23095 del MEN (UNISIMÓN, 2021). La acreditación institucional de alta calidad refuerza su compromiso social con la formación de profesionales de vanguardia.

La UNISIMÓN tiene como visión al año 2032, ser reconocida por la calidad educativa, investigativa, la innovación a nivel nacional e internacional y el aporte al desarrollo de la Región Caribe y el país (UNISIMÓN, 2021).

Con respecto a su financiación, la mayoría de sus ingresos provienen de la matrícula estudiantil, gran parte del presupuesto se destina a la inversión para el fortalecimiento de su infraestructura física y tecnológica, de soporte al desarrollo con calidad del servicio de educación superior ofrecido.

Metodología

Este estudio es de carácter descriptivo. De acuerdo con Ochoa-Pachas y Yunkor-Romero (2020) los estudios descriptivos buscan comprender, describir y analizar características o dimensiones sobre un tema en particular. En este caso, se pretende describir las estrategias desarrolladas por la Unisimón para aportar a los Objetivos De Desarrollo Sostenible desde las funciones sustantivas, tomando como referente el modelo URSULA.

También, es de tipo documental, para Tancara (1993) estos estudios se centran en la revisión y el análisis sistemático de documentos. Para lo cual, se revisaron documentos como el plan estratégico de desarrollo, la política de responsabilidad social y los informes de gestión que apuntan a acciones de desarrollo sostenible.

Sistema de Responsabilidad Social en la UNISIMÓN

Alineados a los objetivos de la Educación Superior, y enmarcados en la misión institucional, entre los objetivos definidos en el estatuto corporativo de la Unisimón (2018a) se destaca fomentar el desarrollo de acciones de responsabilidad social que redunden en el bienestar de la sociedad, del medio ambiente y el patrimonio cultural.

Para el desarrollo de esos compromisos, la universidad cuenta con un sistema de responsabilidad social universitaria UNISIMÓN (2022), “que articula los procesos estratégicos, misionales, de gestión misional, de apoyo y de evaluación y control, para gestionar de manera justa y sostenible” (p.2). Este recoge elementos del modelo URSULA descrito anteriormente, los impactos educativo, cognitivo, social y organizacional que se derivan del cumplimiento de sus funciones, propiciando espacios para la generación de valor compartido con sus grupos de interés que se vea reflejado en el progreso y desarrollo de la sociedad.

Este sistema se encuentra enmarcado en los principios del Pacto Global de Naciones Unidas y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y para efectos de esta publicación, se abordará la relación entre dicho sistema y el modelo propuesto por URSULA.

Figura 1.
Sistema de Responsabilidad Universitaria–UNISIMÓN



Nota. Fuente: Documento del Sistema de Responsabilidad Social Universitaria–UNISIMÓN (2016)

Aspectos del sistema de RSU de Unisimón relacionados con el modelo URSULA

A continuación, se describen las acciones de responsabilidad social desplegadas desde las cuatro dimensiones propuestas por el modelo URSULA el modelo define cuatro dimensiones de acción:

Gobernanza institucional y cultura corporativa

UNISIMÓN cuenta con un marco normativo que orienta la toma de decisiones institucionales en los ámbitos académico y administrativo, a través de la definición del “Compendio de la política para el desarrollo de las funciones sustantivas y administrativas de la Universidad”. En lo que a gobernanza se refiere, en el marco del compromiso con el desarrollo sostenible, se destaca la adopción e Implementación de las políticas de: responsabilidad social universitaria, igualdad y equidad de género, educación superior inclusiva, política integrada de gestión, política de talento humano y la política de buen gobierno. De las directrices definidas en estas políticas

y la articulación entre ellas, se despliegan acciones específicas asociadas a la gobernanza institucional que apoyan el logro de los objetivos relacionados con la responsabilidad social y el aporte a los ODS, las cuales se enuncian a continuación.

En la actualización del Proyecto Educativo Institucional de la Unisimón (2019a) ha declarado su compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la Organización de las Naciones Unidas para 2030, especialmente con el denominado “Educación de Calidad” que propende por el acceso a la educación para todos, sin ningún tipo de discriminación. Por lo tanto, la Institución pretende formar las futuras generaciones que demuestren su permanente compromiso con el desarrollo sostenible (UNISIMÓN, 2019a).

El Plan Estratégico de Desarrollo 2018-2022 de la Unisimón (2018b) tiene como eje rector los ODS que fundamentan una cultura corporativa sostenible, lo que permite hacer seguimiento permanente del aporte institucional a estos desafíos universales, así como implementar mejoras que permitan aumentar la contribución de la Universidad, desde los diferentes procesos y actividades desarrolladas en el ejercicio de los funciones sustantivas y administrativas, para la adopción de medidas que apoyen la erradicación de la pobreza, la protección del planeta y aseguren que las personas gocen de paz y prosperidad, en coherencia con los objetivos planteados por la ONU.

Con el fin de identificar los aspectos relevantes para la Universidad asociados al desarrollo sostenible, UNISIMÓN cuenta con un procedimiento documentado para la realización de Análisis de Materialidad, que incluye la identificación y priorización de Grupos Interés.

Mediante la resolución No. 4 de 2019 de la UNISIMÓN (2019b), se define la estrategia institucional de rendición de cuentas, como parte central de la cultura corporativa, que establece los mecanismos de diálogo en doble vía para socializar los avances en la senda demarcada por la visión, con enfoque de sostenibilidad y reconociendo la retroalimentación brindada por los grupos de interés identificados. Los mecanismos de rendición de cuentas incluyen, informes de gestión, boletín estadístico, infografía estadística, informativos, como “Aquí en la U”, buzón de PQRS y el micro sitio de rendición de cuentas en la página WEB institucional.

Se destaca la audiencia pública de rendición de cuentas que convoca a todos los grupos de interés estableciendo un diálogo bidireccional sobre los resultados de la gestión. Asimismo, se resalta el informe de gestión anual que contiene de manera específica los logros en sostenibilidad, por una parte, por convicción propia, y por otra, como requerimiento por ser una Institución adherida al Pacto Global de Naciones Unidas.

En el ámbito laboral, la Universidad realiza importantes esfuerzos para garantizar un trabajo decente a todos sus colaboradores, entre los que se destacan, la implementación de planes de formación y cualificación permanente de profesores y personal administrativo, orientados al mantenimiento y mejoramiento de competencias personales y profesionales; la medición periódica del clima laboral y la implementación de planes de mejoramiento de acuerdo con los resultados obtenidos; la implementación de estímulos e incentivos a la labor docente, investigativa y administrativa; la implementación de acciones constitutivas de salario emocional, entre otros.

En el marco del principio 3 del Pacto Global de las Naciones Unidas, orientado a que “las organizaciones deben apoyar la libertad de afiliación y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva” (Organización Internacional del Trabajo 2010, p.15); UNISIMÓN cuenta con dos sindicatos Asoprosimbol y Asitpoda, a los que los colaboradores pueden unirse sin temor a sufrir represalias (UNISIMÓN, 2019c). La presencia de sindicatos da cuenta de la libertad de expresión que tienen los docentes y los administrativos frente a las políticas y decisiones que se tomen en los órganos de gobierno.

Esta gestión de promover condiciones laborales dignas para la comunidad profesoral y administrativa ha sido galardonada como buena práctica de cultura corporativa, por dos años consecutivos, por el Centro Internacional de Responsabilidad Social y Sostenibilidad (Centro RS) y la Federación Colombiana de Gestión Humana-ACRIP. Asimismo, la UNISIMÓN recibió el Premio Colombiano de Sostenibilidad a las Buenas Prácticas Laborales, dado su énfasis en el desarrollo sostenible desde las áreas del talento humano de forma integral (UNISIMÓN, 2019c).

En cuanto al cuidado del medio ambiente, el Estatuto Corporativo de la UNISIMÓN (2006) define como uno de sus objetivos “promover la conservación del medio ambiente sostenible, fomentar la educación y cultura ecológica, así como acciones que permitan la conservación y el fomento del patrimonio cultural” (p.2). Como parte de sus acciones la UNISIMÓN adoptó el programa “No es basura, es valor” para fomentar una cultura de consumo responsable, involucrando a la comunidad universitaria a través de campañas de sensibilización, iniciativa reconocida por el Pacto Global Red Colombia como buena práctica ambiental (UNISIMÓN, 2019c).

Gestión del conocimiento centrada en los ODS

UNISIMÓN desde las funciones de extensión e investigación adopta la misión de formar a la comunidad académica alrededor de la RSU, a través del desarrollo de obligatorios y electivos, programas especiales como opción de grado, programas de posgrado específicos relacionados con este tema (Unisimón, 2019a). Para el cumplimiento de esta meta, ha integrado actividades de sensibilización y cualificación en el plan de desarrollo profesoral, para la mejora de la pedagogía con un enfoque de sostenibilidad (Unisimón, 2019a).

Para los estudiantes de posgrado se trabaja en el diseño de programas como “la especialización en economía circular, la maestría en responsabilidad social y desarrollo sostenible y en la intervención de dos maestrías y un doctorado, implementando líneas específicas en sostenibilidad” (El espectador, 2022, p.12).

También, se oferta un diplomado en Responsabilidad Social y Sostenibilidad, ofrecido a grupos de interés (UNISIMÓN, 2020a).

Por otro lado, la UNISIMÓN se adhirió al Principios para la Educación Responsable en Gestión–PRME de Naciones Unidas para fomentar la sostenibilidad y la responsabilidad social universitaria. Entre sus metas se encuentran el desarrollo de capacidades en los estudiantes en favor del desarrollo sostenible de la sociedad, la apertura de espacios para la transferencia de conocimiento y el fomento de la investigación para fortalecer la dinámica empresarial en el desarrollo sostenible (UNISIMÓN 2019c).

Gestión de la investigación aplicada

La Investigación asociado a la gestión de impactos cognitivos: la UNISIMÓN cuenta con siete centros de investigación: el centro de Crecimiento Empresarial–MacondoLab, el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Vida-CICV, el Centro de Investigación e Innovación Social “José Consuegra Higgins”-CIISO y el Centro de Investigaciones Marinas y Limnológicas del Caribe-CICMAR, Centro de Investigación e Innovación Educativa, Centro de Desarrollo Tecnológico e Innovación en Inteligencia Artificial y Robótica-Audacia y el Centro de Investigaciones en Estudios Fronterizos-CIE; los cuales reconocen el papel de la investigación en el fomento del desarrollo sostenible y lo tienen en cuenta en el desarrollo de sus actividades.

De estos centros se despliegan 44 grupos de investigación categorizados por MINCIENCIAS (ente regulador de la producción científica en Colombia), el 84% en alto nivel (22 en A y 15 en A1), las líneas de investigación alineadas a los ODS, 298 investigadores categorizados y 6 revistas científicas indexadas en B por Publindex (El Espectador, 2022).

Se destaca el desarrollo de proyectos y programas desde el Centro de Investigación e Innovación Social (CIISO) y el aporte al desarrollo local y regional enmarcado en la sostenibilidad a través de los servicios del Centro de Crecimiento Empresarial MACONDOLAB. El CIISO es la respuesta de la Universidad Simón Bolívar al desafío que representa la generación de conocimiento para la innovación social que busca de una forma creativa y transdisciplinar articular las ciencias sociales, y jurídicas, las ciencias de la salud y los campos ingenieriles para concebir, formular y ejecutar proyectos que aporten a la solución de problemas concretos, incentivando el bienestar de la población y a la construcción de reconciliación y paz en los territorios.

MACONDOLAB tiene como fin propiciar y apoyar los procesos innovación en la RELACIÓN: Universidad-Empresa-Estado-Sociedad, a través de la articulación con el sector productivo y gubernamental a través del uso de diferentes estrategias en procesos de innovación abierta aprovechando capacidades co-creadoras e innovadoras de empresas y entidades de desarrollo tecnológico y fomentando la apropiación y transferencia de conocimiento al interior de las organizaciones.

Otra iniciativa a destacar es el proyecto “Prácticas de responsabilidad social y ética en empresas de la ciudad de Barranquilla” en asocio con la Universidad Sergio Arboleda (Barranquilla) y el Consejo Profesional de Administración de Empresas-CPAE para reflexionar respecto a la responsabilidad social de las empresas (UNISIMÓN, 2019c).

También se ha fortalecido la Red Iberoamericana en Ciencias Sociales con Enfoque de Género (RED HILA), que lidera la Universidad, logrando mayores aportes al ODS 5. La consolidación de los procesos de investigación e innovación en los últimos años, han permitido a la Universidad su posicionamiento a nivel mundial y el reconocimiento de su gestión en *rankings*. La UNISIMÓN se encuentra como una de las mejores universidades en investigación de Colombia, de acuerdo con el *Ranking U-Sapiens 2021*, posicionándose en el puesto 23; en el *Ranking Web de Universidades*, ocupa el lugar 57 en el país y en el *QS University Rankings Latinoamérica* ocupa el puesto 301-350 (*Ranking U-Sapiens, 2021*).

También, se han implementado acciones para el incremento de la participación de estudiantes en semilleros de investigación orientados a la responsabilidad social. La Institución cuenta con 1.267 estudiantes en el semillero de investigación (UNISIMÓN, 2020b).

Educación abierta e inclusiva

Por su parte, la Institución cuenta con una Política de Educación Superior Inclusiva para la implementación de estrategias que permiten atender las necesidades de grupos en condición de vulnerabilidad. En este sentido, el 74% de la población estudiantil matriculada en la UNISIMÓN pertenece a los estratos uno y dos, considerados como los más vulnerables en el país, el 60% de matriculados pertenece al género femenino y el 79% de los estudiantes se encuentran matriculados en programas acreditados (UNISIMÓN, 2020b). Asimismo, el 62% del personal administrativo son mujeres y el 53% de los profesores son mujeres, respetando la igualdad de género (UNISIMÓN, 2019c). Esta política se complementa con el reglamento de ayudas educativas, que fomenta el acceso y permanencia a la educación superior.

En el marco de esta política, se realiza una caracterización estudiantil bajo el programa “Deslímitate e Inclúyete el Grupo Étnico”, para identificar el riesgo y vulnerabilidad de los estudiantes y ofrecer apoyos pertinentes a las necesidades. Asimismo, se emprenden acciones para promover la inclusión social, el respeto a la diversidad y la permanencia estudiantil, algunos son “Llegando a la U”, “Acompaña a tu Hijo a la U”, el desarrollo de cursos nivelatorios en competencias genéricas y la Feria de Bienestar Universitario: “Vive tu Bienestar” (UNISIMÓN, 2019c).

Otro Programa es el Institucional de Excelencia Académica-PIEA que acompaña a estudiantes víctima del conflicto armado, flexibilizando el currículo a través de la virtualidad en favor de los estudiantes que no puedan asistir a las clases (UNISIMÓN, 2019c). También, se han fortalecido las alianzas con instituciones prestadoras de servicio de salud en el marco de la relación docencia-servicio, y se ha incrementado la participación de la comunidad universitaria en actividades, proyectos y programas de bienestar con enfoque de responsabilidad social.

Por otro lado, la UNISIMÓN para atender el objetivo ODS 10 “reducción de las desigualdades”, desarrolló un proyecto con la Universidad Pedagógica y la Tecnológica de Colombia que permitió “diseñar y aplicar un instrumento de captura de información, gestionado por más de 140 entidades a nivel nacional, entre Instituciones de Educación Superior, Instituciones de Educación Básica y Media, empresas del sector productivo, entes territoriales, entre otras” (UNISIMÓN, 2019c, p.100).

Asimismo, UNISIMÓN cuenta con un consultorio jurídico para brindar asesoría a la población de los estratos 1,2 y 3 en el que participan estudiantes de séptimo, octavo, noveno y décimo semestre del programa de derecho. En el 2020 el consultorio atendió 453 usuarios en Barranquilla y 2.012 en Cúcuta (UNISIMÓN, 2019c). También se desarrollan brigadas socio-jurídicas y de salud gratuitas en Comunidades, enmarcado en los ODS 16 y 3. En esta misma línea, UNISIMÓN cuenta con el Centro de Conciliación y Arbitraje, un espacio para la resolución de conflictos de carácter civil, comercial, familiar y de tránsito. En el año 2019, se realizaron 343 audiencias en la jornada de conciliación nacional gratuita (UNISIMÓN, 2019c).

Otra iniciativa de acción social emprendida hace 15 años, es el programa Ondas para fomentar el espíritu de investigación en jóvenes y niños en aras de que formulen proyectos para resolver las necesidades de su contexto local (UNISIMÓN, 2019c). Dicho programa se trabaja en articulación con tres secretarías de la Gobernación del Atlántico y obtuvo una certificación de categoría internacional.

En reconocimiento del liderazgo social, la UNISIMÓN clasificó en el *ranking Times Higher Education* clasificando por varios ODS como: educación de calidad, igualdad de género, salud y bienestar, trabajo decente y alianza para lograr los objetivos (THE, 2021). Para consolidar su compromiso con la RSU, la UNISIMÓN se sumó al proyecto liderado por la Mesa de Trabajo de Educación Responsable PRME-Pacto Global Colombia que tiene como objetivo documentar y visibilizar las acciones de responsabilidad social desarrolladas por las instituciones adscritas al PRME (UNISIMÓN, 2019c).

Discusión

El modelo de RSU adoptado por la UNISIMÓN se consolida en el Plan Estratégico de Desarrollo que despliega diferentes estrategias al interior de las funciones sustantivas para propender por el cumplimiento de los ODS, concibiendo la RSU tal como lo define URSULA, una exigencia transversal.

También, se fundamenta en el principio expresado por Gaete Quezada (2015) y ÚRSULA (2021), teniendo en cuenta que se levantó un estudio para conocer cuáles son los diferentes grupos de interés externos e internos y desplegando diferentes acciones para conocer sus apreciaciones, así como implementando todo un sistema para la rendición de cuentas que permite un diálogo en doble vía, adoptando los principios de transparencia y buen gobierno. Como expresa el modelo URSULA la responsabilidad social no se considera una voluntad, sino una responsabilidad, lo cual se refleja en la batería de indicadores y acciones que se toman desde las diferentes funciones sustantivas y que apuntan hacia la mejora continua. Asimismo, en los diferentes mecanismos de rendición de cuentas que año tras año exponen de manera pública el cumplimiento de los diferentes indicadores y abriendo espacios para el debate con los públicos de interés.

Otro aspecto a resaltar es la formación de la comunidad académica en torno a la RSU, reflejado en diplomados, seminarios e inclusive en la consideración de postgrados que abordan la temática, en congruencia con la línea de formación del modelo URSULA. Fomentar la participación de la institución en torno a la RSU es el primer paso para el desarrollo de una cultura sostenible y coherente.

Por otra parte, la UNISIMÓN al inicio del camino hacia el diseño del modelo de RSU, realizó un diagnóstico para situar los aspectos más apremiantes que debía enfatizar y la identificación de los grupos de interés, tal como lo establece el modelo URSULA.

Conclusión

La trayectoria que ha seguido la UNISIMÓN en sus casi 50 años de existencia la destacan en la Región Caribe como una institución que lleva la inclusión como piedra angular de su modelo educativo y pedagógico. Su identidad, fielmente ligada a su entorno, la ha convertido en un actor social sustantivo de Barranquilla y Cúcuta. Su labor no se ha limitado al fomento de la educación de calidad, sino a la búsqueda de la formación integral de sus estudiantes, con un proyecto ético de vida; impulsando la investigación científica y tecnológica y promoviendo el desarrollo cultural e ideológico.

De acuerdo con lo expuesto, la UNISIMÓN toma muchos de los postulados propuestos por el modelo URSULA para el diseño y puesta en marcha de su modelo de RSU; abrazando su compromiso social, ampliando los alcances de su programa de RSU, impactando diferentes áreas del quehacer cotidiano colombiano y a diferentes grupos de interés a partir de acciones concretas que fortalecen el relacionamiento externo.

A futuro la responsabilidad social se proyecta como un motor impulsor de desarrollo y la visibilidad, trascendiendo las fronteras nacionales. Por lo cual, la estrategia está siendo replicada en encuentros internacionales y premios.

Referencias

- Centro RS (2021). *Cuarta Edición Premio Colombiano de Sostenibilidad a las Buenas Prácticas Laborales*. <https://bit.ly/3hl8UWN>
- Coelho, M. y Menezes, I. (2021). University Social Responsibility, Service Learning, and Students' Personal, Professional, and Civic Education. *Front. Psychol.* 12(617300). doi: 10.3389/fpsyg.2021.617300
- El espectador (11 de febrero de 2022). *Unisimón, entre las 10 universidades acreditadas con más grupos de investigación A*. <https://bit.ly/3TZ-gEQx>
- El espectador (11 de septiembre de 2022). *Desarrollo sostenible, elemento clave de la educación superior de calidad*. <https://bit.ly/3sYKQ1y>
- Gaete Quezada, R. A. (2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Cuadernos de Administración*, 31(53), 97-107. <https://1bestlinks.net/geHVy>
- Gaete Quezada, Ricardo y Álvarez Rodríguez, Juliana. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-27. Doi. 10.15517/aie.v19i3.38637
- Gamboa-Bernal, G. A. (2015). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una perspectiva bioética. *Persona y Bioética*, 19(2), 175-181. <https://1bestlinks.net/cwwpT>
- Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U., y de Wit, H. (2021). Global Social Responsibility and the Internationalization of Higher Education for Society. *Journal of Studies in International Education*, 25(4), 330-347. doi:10.1177/10283153211031679
- Lacombe, F., Vásquez, F. y Ramírez, R. (2010). Ideas educativas de José Consuegra Higgins o pensamiento consuegrista sobre la educación. *Psicogente*, 13, (24), 221-222.
- Ministerio de Cultura (2018). *Lista de bienes declarados bien de interés cultural del ámbito nacional*. <https://bit.ly/3zn90oT>
- Ochoa-Pachas, J., & Yunkor-Romero, Y. (2019). El estudio descriptivo en la investigación científica. *Acta jurídica peruana*, 2(2), 1-19. <https://bit.ly/3RDZJlm>

- ONU (2022, 18 de enero). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. <https://1bestlinks.net/TOQQr>
- Organización Internacional del Trabajo (2010). *Principios laborales del Pacto Mundial de las Naciones Unidas, Guía para empresas*. <https://bit.ly/3L49PJx>
- Owens, T. L. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, 52(4), 414-420.
- Predazzi, E. (2012). The third mission of the university. *Rendiconti Lincei*, 23(1), 17-22.
- Purcell, W. M., Henriksen, H., & Spengler, J. D. (2019). Universities as the engine of transformational sustainability toward delivering the sustainable development goals: “Living labs” for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 20(8), 1343-1357.
- Ramírez, J. (2020). *URSULA: Un modelo de gestión de Responsabilidad Social Universitaria (RSU)*. <https://bit.ly/3coUmqc>
- Ramos, D. I. (2020). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española De Educación Comparada*, (37), 89–110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Ranking U Sapiens. (2021, 08 de junio). *Clasificación de las mejores universidades colombianas según indicadores de investigación*. <https://bit.ly/2Sj7AuR>
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91-106. <https://bit.ly/3zbUWQX>
- Times Higher Education [THE] (2021). *Impact Rankings 2021*. <https://bit.ly/2U1Iwcl>
- UNESCO-IESALC (2018). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018)*. <https://1bestlinks.net/iiUOc>
- UNISIMÓN, (2018a). *Estatuto Corporativo*. <https://bit.ly/3yAzDXW>
- UNISIMÓN, (2018b). *Plan Estratégico de Desarrollo 2018-2022*. <https://bit.ly/3yLPgfd>

- UNISIMÓN, (2019b). *Resolución No. 4 de 2019: Por la cual se adopta la estrategia de rendición de cuentas de la Universidad Simón Bolívar*. <https://bit.ly/357j76T>
- UNISIMÓN, (2019c). *Informe de gestión y sostenibilidad 2019*. Ediciones UNISIMÓN. <https://bit.ly/3z0u0S2>
- UNISIMÓN, (2020a). *Sistema de Responsabilidad Social Universitaria*. <https://bit.ly/3lnKQi4>
- UNISIMÓN. (2019a). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://bit.ly/3o6N-qk0>
- UNISIMÓN. (2020b). *Modelo de relacionamiento corporativo hacia la agenda 2030*. <https://bit.ly/3pgeHkZ>
- UNISIMÓN. (2021, 6 de junio). *La Universidad*. <https://bit.ly/3inKnCc>
- UNISIMÓN. (2022, 11 de septiembre). *Sistema RSU*. <https://bit.ly/3xh-NO45>
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117. <https://bit.ly/3ByQmO3>
- Vallaey, F. (2021). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA). <https://bit.ly/3RY7X74>
- Zaragoza, F. M. (2015). Universidades y ODS. E-DHC, *Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperación*, (5), 8-11.

Capítulo 8



Hacia una internacionalización digital en la Educación Superior

Daniel Arturo Romero León¹, Argelia Ramírez Ramírez²

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo mostrar la experiencia del proceso de la movilidad virtual en la Universidad Veracruzana (UV) durante el periodo 2020-2021. Para ello se consultó información cuantitativa sobre dos de las actividades internacionales más importantes en la institución: la movilidad virtual internacional, donde participaron 804 estudiantes de la UV en este último año, y el programa de proyectos de colaboración internacional (COIL), en el cual 894 estudiantes llevaron a cabo esta actividad bajo la orientación de 39 académicos. Lo anterior demuestra que el propósito de la internacionalización en la UV no se ha modificado bajo la pandemia, sino que mantiene como objetivo el fomento de la investigación y el intercambio de conocimiento científico. Esto favorece la expansión de la comprensión entre culturas y lenguas, lo que favorecerá a los futuros profesionistas para desenvolverse en escenarios globales.

Palabras clave: Educación Superior, internacionalización, movilidad académica, estudiantes, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

1 Doctor en Relaciones Internacionales e Integración por la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualmente es el Coordinador de Movilidad Estudiantil y Académica de la Dirección General de Relaciones Internacionales de la Universidad Veracruzana (México). Correo: daromero@uv.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4934-2477>

2 Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es académica en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana (México). Correo: ramirez.argelia@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-5341>

Abstract

This chapter aims to show the experience of the virtual mobility process at the Universidad Veracruzana (UV) during the period 2020-2021. For this purpose, quantitative information was consulted on two of the most important international activities in the institution: international virtual mobility, where 804 UV students participated in this last year, and the program of international collaborative projects (COIL), in which 894 students carried out this activity under the guidance of 39 academics. The above demonstrates that the purpose of internationalization at UV has not been modified under the pandemic but maintains as its objective the promotion of research and the exchange of scientific knowledge. This favors the expansion of understanding between cultures and languages, which will help future professionals to develop in global scenarios.

Keywords: Higher Education, internationalization, academic mobility, students, Information and Communication Technologies.

Introducción

La globalización ha motivado un flujo constante de conocimientos, tecnología, individuos, valores e ideas que traspasan fronteras y territorios, influyendo de forma diferenciada en las sociedades, pero al mismo tiempo se observa una economía mundial cada vez más integrada. Y con las nuevas tecnologías de la información se obtiene acceso e intercambio a conocimientos de diferentes regiones del mundo, lo que ha impactado en las instituciones de educación superior.

La virtualización de la Educación Superior no es un fenómeno nuevo, el siglo XXI motivó su exploración y adopción gradual. El uso del internet y el manejo extensivo de nuevas tecnologías de la información han agilizado la comunicación a distancia, favoreciendo el crecimiento de los servicios de Educación Superior en México y en el resto del mundo. Este proceso ha estimulado la evolución de la Educación Superior tradicional basada en recursos de aprendizaje en papel a la incorporación de plataformas de aprendizaje con el constante acrecentamiento de provisos, y la necesidad de una variante curricular y pedagógicas aplicables a nuevos modelos de instituciones de educación superior. Un ejemplo de ello en una actividad

internacional es la movilidad virtual, que ha dado como resultado ser más democratizadora que la movilidad presencial que se reserva para unos pocos (Ruíz y García, 2010; Maldonado, 2017; Ramírez, 2018). Debido a que este tipo de movilidad se vuelve más accesible tanto para los estudiantes como los profesores en la cual adquieren o acrecentan sus competencias lingüísticas, interculturales y tecnológicas (Ramírez, Núñez y Blair, 2020).

En el caso de la Universidad Veracruzana (UV) se había ido implementando lentamente dicha modalidad en el currículum, sin embargo, con la pandemia, la institución se enfrentó a llevar a cabo todas las actividades académicas de esta manera, entre ellas la movilidad académica. Aunque evidentemente no es lo mismo realizar una movilidad de manera presencial, aun así, los estudiantes no se desmotivaron y continuaron realizando esta experiencia, tal como lo muestra los datos recabados donde 1,698 estudiantes tanto de licenciatura como de posgrado la vivieron durante el periodo 2020-2021. De allí el interés por realizar esta investigación que tiene como objetivo mostrar la experiencia del proceso de la movilidad virtual en la Universidad Veracruzana durante la pandemia debido a que es una temática que se desconocía hasta ahora.

La internacionalización en la Educación Superior

El crecimiento del internet alrededor del planeta forma parte de las transformaciones económicas, sociales y culturales que constituyen al proceso globalizador. El acercamiento y encuentro global que ha planteado, le convierten en una herramienta estratégica para la configuración de un espacio público, en el que participan actores de los niveles locales, regionales, nacionales y globales.

En el caso de la internacionalización de la Educación Superior se ha desarrollado sostenidamente en los últimos 40 años, como un resultado derivado del proceso globalizador formalizado tras la adopción del Consenso de Washington (Hernández y Rivas, 2017). En este contexto, ha tenido un impacto social y cultural sustantivo para las comunidades participantes. Y en los últimos años, se ha ido incorporando como eje transversal en las IES

en el mundo, debido a que se le reconoce como un medio necesario para consolidar y fortalecer el desarrollo académico de estudiantes y docentes, más allá de la movilidad tradicional (Sandoval, 2020).

De acuerdo con Zilli (2020), la internacionalización educativa es un proceso comprensivo e incluyente que impactan en el diseño de políticas educativas, estructuras curriculares y en la relación enseñanza-aprendizaje, que contribuye al mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación como una respuesta al proceso de globalización.

Uno de sus aspectos medulares es la internacionalización del currículo, ya que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje y representa el enriquecimiento del conocimiento de lo local desde una perspectiva global. Las IES han puesto en marcha diferentes medidas para su consolidación a través de la movilidad estudiantil o la participación de académicos en redes internacionales de generación y aplicación del conocimiento. Para ello es necesario reconocer que el estudiante es el actor fundamental del proceso porque lo sitúa como el principal beneficiado de las estrategias aplicadas, ya que al acercarlo a la diversidad cultural y lingüística le favorece un enfoque internacional e intercultural para la conformación de su ciudadanía global.

Como se mencionó anteriormente la virtualización ha sido esencial al facilitar que los procesos educativos a distancia adquieran dimensiones internacionales transfiriendo experiencias y conocimientos, ya sea en actividades académicas, investigación, extensión y gestión, como realizar operaciones a través de internet, acceder a cursos electrónicos, consultar documentos en una biblioteca electrónica, fortalecer programas de posgrado y de titulaciones conjuntas, apoyo a docentes en la formación de redes de investigación. Lo cual ha sido un gran desafío para las universidades públicas por lo que se han visto en la necesidad de reinventarse, así ejecutar estrategias inmediatas y adecuadas para superar los desafíos globales en esta época de crisis sanitaria.

Algunos de los resultados que se conocen respecto al uso de la virtualidad en las IES son los presentados por la Cumbre de Universidades de América Latina 2021 de Times Higher Education, que examinó cómo el sector de la Educación Superior desarrolló estrategias para adaptarse al nuevo ecosistema tecnológico y de esta manera crear las condiciones para ofrecer Educación Superior de calidad. Concluyó que las universidades

en América Latina utilizaron plataformas como Moodle (60%), Google Classroom (30%) y Blackboard (7%), entre otras comerciales, entre ellas las plataformas de diseño y producción propias de las universidades (21%) para poder mantener el contacto entre estudiante-docente.

Al mismo tiempo, las instituciones se preocuparon en facilitar el trabajo desde casa, ajustando calendarios académicos, y contribuyendo desde la investigación a mitigar la pandemia. Se trabajó igualmente en desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje apoyando con recursos bibliográficos/tecnológicos y socioemocionales a la comunidad universitaria; se mejoraron las plataformas tecnológicas con las que ya contaban y se probaron las opciones del mercado; y, en algunas universidades también se generaron estímulos de pagos en matrícula y disposición de horarios flexibles para que los alumnos tengan oportunidad de generar ingresos económicos y así solventarse en la actual crisis generada por los estragos de la pandemia (Zamudio, 2021).

Movilidad virtual

La transición al sistema en línea es otro de los tópicos centrales en las disertaciones de Marmolejo (2020) y otros tantos académicos alrededor del mundo, como Knobel y De Wit (2020). Por ejemplo, los Estados Unidos logró un alcance mayor al 90% -de esta transición- en un mes (Marmolejo, 2020). En contraste, nuestro país, con condiciones muy distintas a los más avanzados dentro de la OCDE, solo un 65% tienen computadora, mientras el otro 45% no cuenta con una, lo que demuestra la brecha digital existente entre el alumnado (INEGI, 2021). En el caso de la Educación Superior nos lleva a plantear la siguiente cuestión ¿estaban preparadas las IES para esta situación? La respuesta más inmediata y precisa fue no, aunque ya existían cursos en línea, ha sido complicada la transición porque ha sido lenta para implementar una educación virtual adecuada, debido a que no todos los estudiantes tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

En este tenor, teniendo la Universidad Veracruzana (UV) presencia en las regiones de Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán. Es importante considerar que, según datos del INEGI (2021), Veracruz es el tercer estado con los valores más bajos de usuarios con acceso a internet con un 58.9%; es decir, cada 6 de 10

veracruzanos pueden acceder a internet desde diferentes dispositivos, apenas más de la mitad. En este contexto, la UV no ha sido ajena a esta situación, porque también ha encontrado la necesidad de plantearse cambios, no sólo de su formato y estructura sino de su propio enfoque de la educación en el marco de una nueva dinámica global que incentivan a la IES a atender los nuevos retos de este contexto.

La institución ha configurado un espacio universitario con estructuras organizativas adecuadas que permitan organizar e integrar las actividades internacionales, en favor de mejorar sus funciones sustantivas. Para ello se ha seguido un proceso para permear, entre sus diferentes actividades académicas, proyectos y programas, una política y práctica de internacionalización. Lo que se ha logrado a través de la búsqueda y firma de convenios académicos pertinentes y relevantes, porque el objetivo principal es preparar a los estudiantes como profesionales integrales en un mundo interconectado e interdependiente. Con la situación de la pandemia la internacionalización se ha conducido al aprovechamiento eficiente de las tecnologías de la información y los entornos virtuales, debido a que las modalidades virtuales que surgen acercan el conocimiento, al favorecer considerablemente la cobertura y accesibilidad de la educación, independientemente de la ubicación física del docente y del estudiante, respectivamente, de esta manera la virtualidad ha sido una herramienta eficaz para la innovación de la UV.

Según Madrid (2020), la movilidad virtual, necesita de una planificación y organización que permita reconocer de manera clara el rol de los participantes, así como también, es pertinente contar con un protocolo de comunicación para que las redes de colaboración académica en línea sean una alternativa atractiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual.

Esta modalidad, además ha contribuido a la reducción de las barreras de la movilidad presencial, como la limitación de periodos de movilidad, los trámites de pasaporte, visados, seguro, los costos de viaje, alojamiento, manutención, los problemas socioeconómicos, políticos y sanitarios, facilitando la accesibilidad a un gran número de estudiantes, ya que genera oportunidades de aprendizaje más flexible en un ambiente de estudio personalizado, la responsabilidad de aprender por cuenta propia,

aprendizaje colaborativo, la posibilidad de estudiar y trabajar, desarrollar habilidades digitales en línea, interés a futuro por un potencial de empleo y preparación para desarrollar un trabajo virtual.

Actualmente la movilidad virtual es una actividad muy reconocida, sin embargo se carece de una definición única por lo que se encuentra en constante debate (González y Contreras, 2020; López, 2021; Ramírez-Martinell, 2021), por ejemplo, Ramírez-Martinell (2021) cuestiona si es conveniente llamarla de esa manera, debido a que el estudiante que la realiza no se mueve de su casa o ciudad, así que es una contradicción nombrarla así, por lo que reconoce que sería más conveniente llamarla “actividad educativa en modalidad virtual que se realiza desde casa” (p. 15). Debido a la carencia de una única definición, para este estudio retomaremos la mencionada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2022) que la define como: “una forma de movilidad que utiliza tecnologías de la información y la comunicación para facilitar los intercambios y la colaboración académicos, culturales y experimentales transfronterizos y/o interinstitucionales, que pueden ser con o sin crédito.” (p. 1). Y contempla cuatro aspectos:

la movilidad académica, que consiste en estudiar un curso en otra IES; la experimental, cuyo objetivo es la obtención de experiencia laboral en una empresa u organización con sede en otro país; la cultural sirve para desarrollar habilidades como por ejemplo la confianza, el lenguaje, elementos interculturales antes de una experiencia de movilidad presencial, puede contar como créditos y la de emergencia es el cambio temporal de actividades académicas en modo presencial debido a restricciones físicas por viajes o por salud (Unesco, 2022, p. 1).

En el caso de la UV durante el periodo del 2020-2021 se cumple con estos cuatro aspectos de la movilidad virtual, obteniendo un resultado benéfico ya que ayuda a democratizar esta actividad internacional que estaba reservada para unos pocos estudiantes en su modalidad presencial (Ruíz y García, 2010; Maldonado, 2017; Ramírez, 2018). Además, permite adquirir y desarrollar competencias interculturales y tecnológicas, además de las propias de su área, es decir, se convierte en una opción a la movilidad presencial, para todos aquellos estudiantes que, por diversas causas económicas, personales, académicas, etc. no pueden o no quieren moverse

de sus lugares. Por otra parte, tienen la opción de elegir la duración y eso dependerá de sus objetivos, medios, intereses y expectativas. De esta manera la movilidad virtual es más inclusiva para los estudiantes, pero también para los profesores porque pueden crear redes profesionales o académicas, proyectos de colaboración, cursos y dobles titulaciones (Ruíz y García, 2010; Creelman y Lowe (2019).

Como se mencionó anteriormente hay pocos estudios en el ámbito de la movilidad virtual, en el caso de la UV sólo se hallaron tres y se refieren específicamente al programa de COIL (Rodríguez, 2019; Ramírez, Núñez y Blair, 2020; López, 2021). De ahí la importancia por mostrar la experiencia del proceso de la movilidad virtual en la institución, la cual tiene un gran impulso por la situación de la pandemia. Para ello se identifican los programas que realizaron movilidad virtual y las características generales de los estudiantes que realizaron dicha actividad, basándose en Ramírez (2018) para conocer quiénes participan, a qué regiones de la institución y áreas académicas pertenecen, así como los lugares de destino que seleccionaron para realizar su movilidad. Lo que permitirá tener un primer acercamiento a esta actividad internacional que se desconocía hasta ahora.

Sobre la experiencia en la UV, como se mencionó sólo se han documentado estudios relacionados con el COIL, el cual De Wit (2013) lo define como:

The term ‘collaborative online international learning’ combines the four essential dimensions of real virtual mobility: it is a collaborative exercise of teachers and students; it makes use of online technology and interaction; it has potential international dimensions; and it is integrated into the learning process (p. 1)

En lo que también concuerdan los pocos estudios realizados en la institución (Ramírez, Núñez y Blair (2020), López, (2021), Rodríguez, (2019). De hecho, Ramírez, Núñez y Blair (2020) mencionan que el enfoque pedagógico ha promovido entre los estudiantes el aprendizaje de idiomas, el entendimiento cultural y las experiencias de vida. Por ello es necesario comenzar los estudios en torno a la virtualidad, ya que a partir de dichas investigaciones se podrán analizar tanto las experiencias de los estudiantes como de los docentes y administrativos para un mayor conocimiento de esta modalidad de la internacionalización en la institución.

Método

Con la finalidad de mostrar cómo ha sido el proceso de la movilidad virtual en la Universidad Veracruzana durante la pandemia en el periodo 2020-2021, se basó en el método cuantitativo para acercarse al tema de manera exploratoria y descriptiva. Se utilizó una muestra no probabilística acorde a la investigación exploratoria, por lo que se identificó sólo a los programas internacionales que llevaron a cabo movilidad virtual y de esta manera conocer a sus participantes. Para ello se consultaron las bases de datos de la Coordinación de Movilidad de la UV y se pudieron obtener de primera fuente la información sobre los programas internacionales y los datos de los estudiantes de licenciatura y posgrado que realizaron la movilidad. Para el análisis de los participantes, se retomó a Ramírez (2018) para conocer las características generales de los estudiantes y se eligieron las variables de sexo de los participantes, las regiones a las que pertenecen, así como sus áreas académicas y los lugares de destino seleccionados para realizar su movilidad. En el caso de las bases de datos de COIL se conocieron las regiones y áreas académicas a las que pertenecían los participantes. Respecto a las becas Santander no fue posible obtener la base de datos porque es información restringida y la Coordinación solo tuvo acceso a un PowerPoint en donde sólo se mencionaba que 434 estudiantes de la UV participaron.

Para el análisis de las bases de datos obtenidas se tomó como base la metodología de diseño estadístico (Ojeda, Díaz Camacho, Apodaca y Trujillo, 2011) y se utilizó el programa estadístico SPSS con la finalidad de simplificar la información debido a la gran cantidad de datos obtenidos. El proceso de análisis de datos consistió en: selección de variables, análisis descriptivo y cruce de variables independientes.

Aun con las limitantes en la obtención de la información total, con este estudio se logra un primer acercamiento sobre la movilidad internacional virtual en la universidad.

Resultados

Las actividades internacionales virtuales en la UV

Para contextualizar a la UV, es pertinente conocer que es la institución de Educación Superior pública más grande del sureste mexicano. Tiene presencia a lo largo del estado a través de sus cinco regiones que son: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán. También cuenta con una Universidad Veracruzana Intercultural que atiende las regiones llamadas Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas. En total, atiende a 79, 617 alumnos y cuenta con 6,252 profesores en sus 354 programas educativos (UV, 2022a).

Respecto a la internacionalización se han llevado a cabo estrategias o prácticas que han sido útiles en otras IES de México y el mundo, como el evento en línea “Educación superior y estrategias para la internacionalización en casa”, organizado por la Universidad Veracruzana (UV), la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y el Espacio de Movilidad Virtual de Educación Superior (Emovies). Durante el 2020, se impartieron 33 talleres para la internacionalización del currículum, en los que participaron más de mil académicos de la UV. Existen también acciones conjuntas para la internacionalización virtual con el Programa Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL, por sus siglas en inglés) de los Estados Unidos y la participación de docentes en los talleres “Virtual International Collaborations” (VIC) mediante el sistema Eminus de la UV, teniendo profesores de 27 países (Sandoval, 2020).

David Julien (DGRI UV, 2020, 59m19s) relató que, “con base en el déficit e inequidad registrado en las IES respecto a la movilidad estudiantil y la internacionalización, se comenzó a desarrollar el proyecto que realiza con instituciones colombianas: Espacio de Movilidad Virtual de Educación Superior (Emovies)”. Es un grupo de 15 instituciones que comparte espacios a través de 200 cursos online con la finalidad de permitir la movilidad virtual de los alumnos.

De acuerdo con la definición de la Unesco (2022), se observa que en la UV durante el periodo de la pandemia se aplicaron los cuatro aspectos de la movilidad virtual mencionados, los cuales son: el aspecto de la movilidad académica, a través del programa COIL o el Programa Delfín; el aspecto

experimental, con las becas Santander porque los estudiantes adquirieron habilidades para desarrollarlas en el ámbito profesional; el aspecto cultural porque en todas las actividades internacionales se incentivó que las adquirieran y el aspecto de emergencia, que en este caso se aplicó por la pandemia, ya que las movilidades académicas que se desarrollarían de manera presencial por el periodo 2020-2021 se modificaron y se realizaron de manera virtual. A continuación, se describen brevemente los programas mencionados que llevaron a cabo la movilidad virtual:

- El Programa Delfin, es un programa para fortalecer la investigación y la colaboración entre las IES participantes tanto a nivel nacional como Latinoamérica, consiste en que los estudiantes realizan una estancia durante el verano donde trabajan con un investigador en un proyecto de investigación, lo cual es benéfico porque establecen redes con académicos externos a sus universidades (Programa Delfin, 2021).
- Las Becas Santander Habilidades que pertenecen al Consorcio de Universidad Mexicanas [CUMEX]. El objetivo es que adquieran habilidades digitales, blandas y emprendedoras, lo cual les beneficia para su futuro profesional (Santander Universidades, 2021).
- El programa Collaborative Online International Learning (COIL) y Virtual International Collaborations (VIC), aporta estrategias innovadoras y rentables de internacionalización del currículo, fomenta la interacción de los profesores y los estudiantes con homólogos extranjeros a través de contextos multiculturales en línea y de aprendizaje mixtos (UV, 2022b).
- La movilidad estudiantil internacional virtual, los estudiantes realizan estancias cortas o largas en otras universidades internacionales para cursar experiencias educativas con reconocimiento curricular por créditos (DGRI-UV, 2022).

Respecto a la movilidad académica estudiantil realizada, la rectora de la Universidad Veracruzana (UV) informó que el porcentaje que realizó movilidad e intercambio virtual durante el periodo 2020-2021 fue del 2.1 por ciento de la matrícula estudiantil, lo cual duplicó lo establecido como meta institucional de movilidad internacional (UV, 2021). Como se puede

ver en la tabla 1 hubo un aumento muy significativo con la movilidad virtual con respecto a los años previos de movilidad presencial. Con estos datos se demuestra que esta actividad internacional como lo menciona Ruíz y García (2010) se vuelve más accesible para los estudiantes, debido a que anteriormente menos del 1% del total de la población estudiantil tenía la posibilidad de realizar una movilidad académica (Maldonado, 2017; Ramírez, 2018).

Tabla 1
Movilidad internacional presencial de la UV 2017-2021

Periodo	Estudiantes de movilidad internacional UV
2017-2018	204
2018-2019	330
2019-2020	372

Nota. Elaboración propia a partir de los Informes de Trabajo de la Rectoría (UV, 2018, 2019, 2020)

Con estas acciones el desarrollo de las tecnologías de información está contribuyendo a una nueva dinámica de la internacionalización con la virtualidad, de esta forma se ha aumentado la cobertura de estudiantes, debido a que se ha incentivado el proceso de internacionalización a un bajo costo, pero centrándose en un aseguramiento de la calidad. El contexto actual de contingencia global demanda que las IES consideren decididamente a la educación virtual, se sumen a redes y plataformas digitales en favor del aprendizaje flexible y con un carácter global en beneficio de los estudiantes.

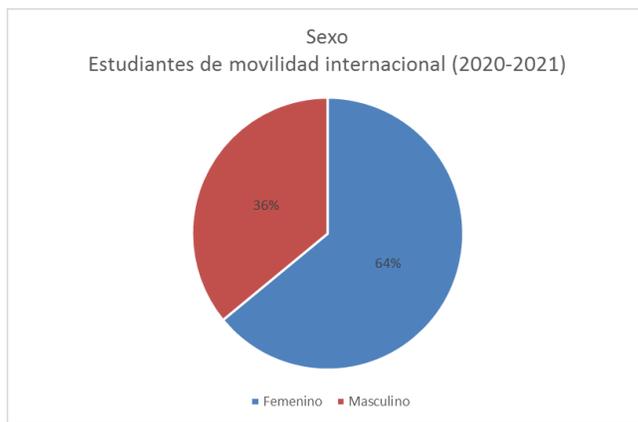
Características generales de los estudiantes de movilidad virtual

Respecto a conocer de manera exploratoria a los estudiantes que realizaron la movilidad virtual en la UV durante la pandemia en el periodo 2020-2021, se basó en las variables mencionadas previamente (sexo de los participantes, regiones a las que pertenecen, áreas académicas y lugares de destino) con el objetivo de saber cuáles son sus características generales (Ramírez, 2018).

Movilidad internacional

Para comenzar se muestra la movilidad virtual internacional de estudiantes de licenciatura y posgrado relacionados con el sexo de los participantes, en la figura 1 se puede observar que la mayoría de los estudiantes fueron 171 mujeres que representan el 64% del total.

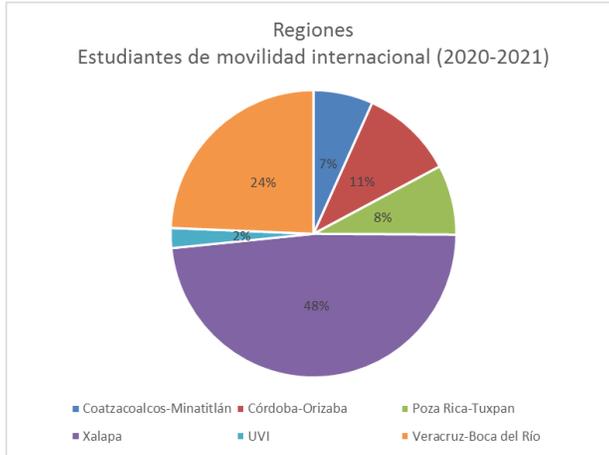
Figura 1
Sexo de los estudiantes de movilidad internacional



Nota. Elaboración propia, 2022.

En el caso de las regiones, se observa que la mayor participación corresponde a la región de Xalapa, con 129 estudiantes que representa el 48%, después siguen el resto de las regiones: Veracruz con 65 estudiantes es el 24%, Córdoba-Orizaba con 26 estudiantes es el 11%, Poza Rica-Tuxpan con 21 estudiantes es el 8% y Coatzacoalcos-Minatitlán con 17 estudiantes es el 7%. También aparece la Universidad Veracruzana Intercultural en sus diferentes regiones, Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas, participaron 6 estudiantes y corresponde al 2%.

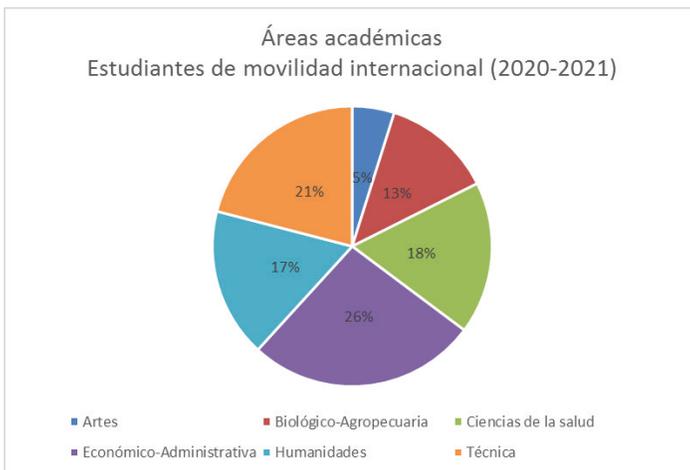
Figura 2
Regiones de los estudiantes de movilidad internacional



Nota. Elaboración propia, 2022.

Respecto a las áreas académicas, el área que tuvo mayor participación fue la Económico-administrativa con 71 estudiantes que representan el 26%, luego sigue la Técnica con 56 estudiantes representan el 21%, Ciencias de la salud con 47 estudiantes que son el 18%, Humanidades con 46 estudiantes son el 17%, Biológico-agropecuaria con 34 estudiantes que son 13% y Artes con 13 estudiantes que son el 5%.

Figura 3
Áreas académicas de los estudiantes de movilidad internacional

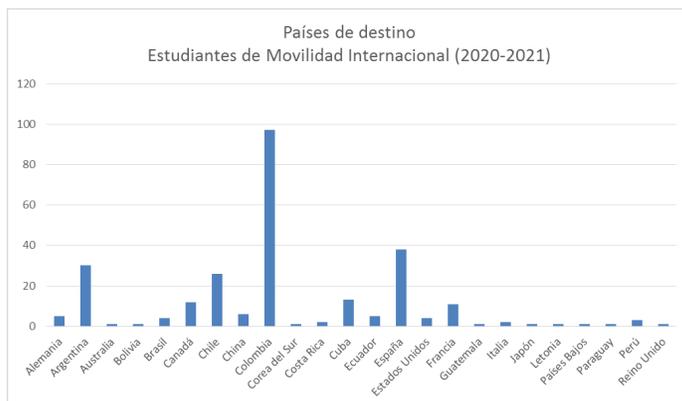


Nota. Elaboración propia, 2022.

En cuanto a los países de destino, sobresale que 97 estudiantes eligieron Colombia, 38 optaron por España, 30 por Argentina, 26 por Chile, 13 por Cuba, 12 por Canadá, 11 por Francia, 6 por China, 5 por Ecuador, 5 por Alemania y en menor proporción el resto de los países.

Figura 4

Países de destino de los estudiantes de movilidad internacional



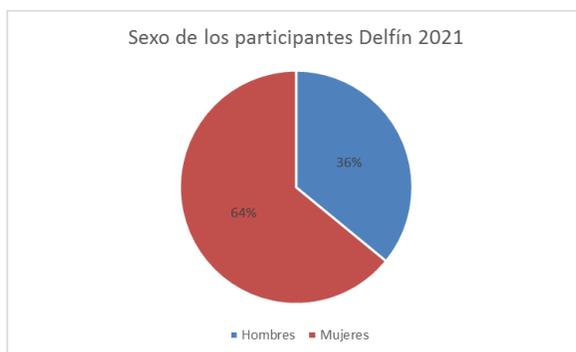
Nota. Elaboración propia, 2022.

Programa Delfín

En el caso del programa Delfín, es decir las estancias que se realizan en el verano, se observa que la mayor participación fue de 66 mujeres que representa el 64% y hombres fueron 37 que corresponde al 36%.

Figura 5

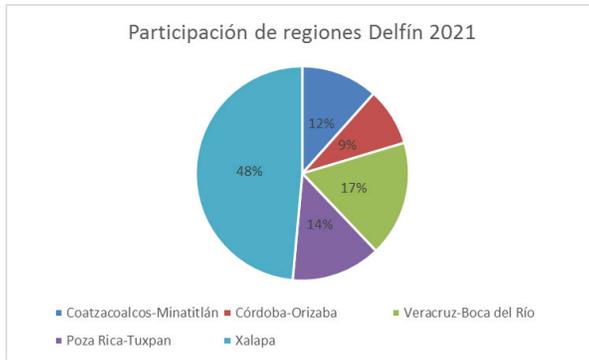
Sexo de los estudiantes del Programa Delfin



Nota. Elaboración propia, 2022.

En el caso de las regiones, se observa que la mayor participación corresponde a la región de Xalapa, con 50 estudiantes que representa el 48%, después siguen el resto de las regiones: Veracruz con 18 estudiantes es el 17%; Poza Rica-Tuxpan con 14 estudiantes es el 14%; Coatzacoalcos-Minatitlán con 12 estudiantes es el 12% y Córdoba-Orizaba con 9 estudiantes es el 9%.

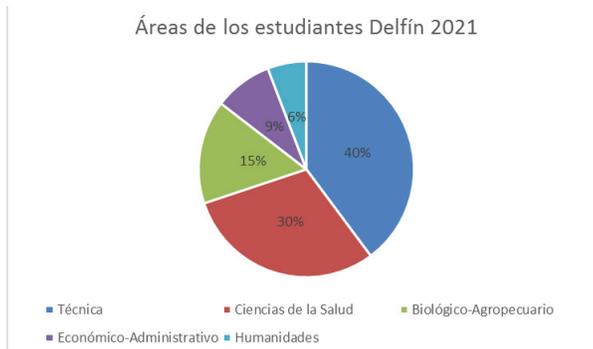
Figura 6
Regiones de los estudiantes del Programa Delfin



Nota. Elaboración propia, 2022.

Respecto a las áreas académicas, el área que tuvo mayor participación fue la Técnica con 41 estudiantes representan el 40%; Ciencias de la salud con 31 estudiantes que son el 30%; Biológico-agropecuaria con 16 estudiantes que son 15%; Económico-administrativa con 9 estudiantes que representan el 9% y Humanidades con 6 estudiantes son el 6%.

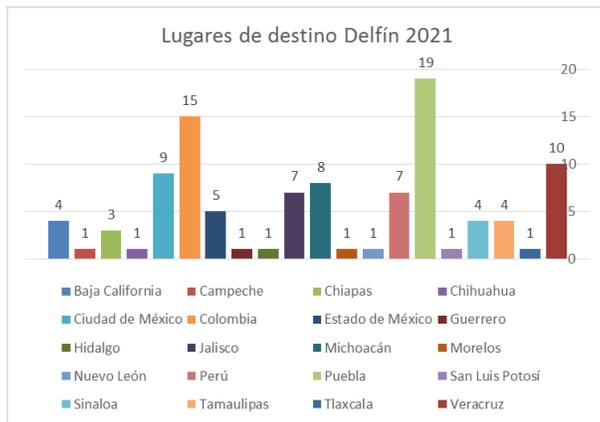
Figura 7
Áreas académicas de los estudiantes del programa Delfin



Nota. Elaboración propia, 2022.

En cuanto a los lugares de destino sobresalen los siguientes: a Puebla la eligieron 19 estudiantes, a Colombia 15 estudiantes, a Veracruz 10 estudiantes, a Ciudad de México 9 estudiantes, a Michoacán 8 estudiantes y a Jalisco 7 estudiantes, el resto de los lugares fueron seleccionados en menor medida.

Figura 8
Lugares de destino de los estudiantes del Programa Delfin



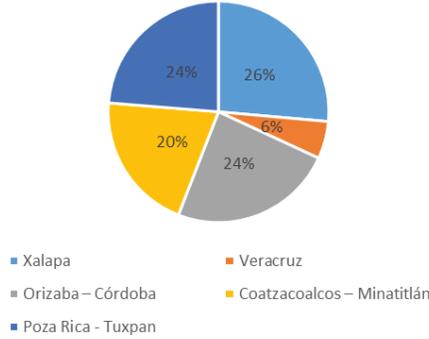
Nota. Elaboración propia, 2022.

Programa COIL

En el caso de los estudiantes que participan en el programa COIL, 236 pertenecen a la región de Xalapa que representa el 26%; 215 son de la región Orizaba-Córdoba son el 24%; 212 de la región Poza Rica-Tuxpan también son un 24%; 182 son de la región Coatzacoalcos-Minatitlán corresponde al 20% y 49 de la región Veracruz son el 6%.

Figura 9
Regiones de los alumnos del programa COIL

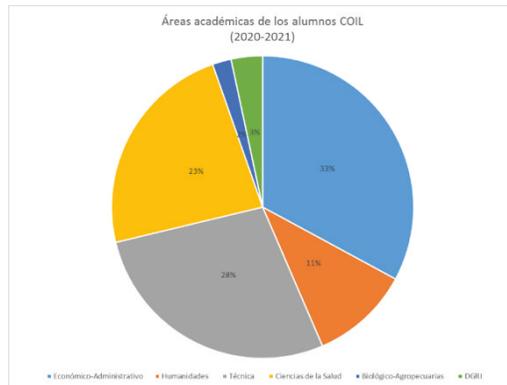
Regiones de los alumnos de COIL (2020-2021)



Nota. Elaboración propia, 2022.

Respecto a las áreas académicas, el área que tuvo mayor participación fue la Económico-administrativa con 294 estudiantes que representan el 33%; la Técnica con 248 estudiantes representan el 28%; Ciencias de la salud con 209 estudiantes que son el 23%; Humanidades con 95 estudiantes son el 11% y Biológico-agropecuaria con 18 estudiantes que son 2%. También se agregaron en este rubro, personal administrativo y manual de la Dirección General de Relaciones Internacionales, fueron 30 que cursaron el programa y representan el 3%.

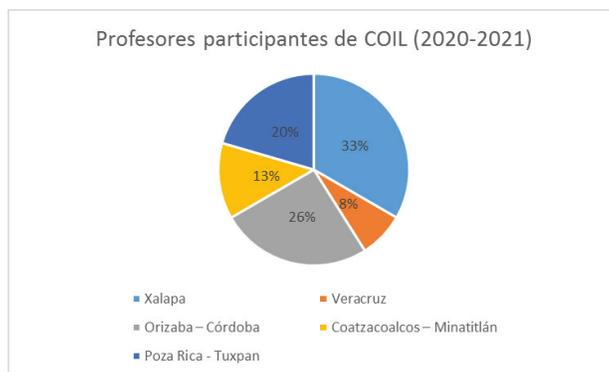
Figura 10
Áreas académicas de los estudiantes del programa COIL



Nota. Elaboración propia, 2022.

Un dato adicional que se halló sobre el programa COIL fue conocer las regiones a las que pertenecen los profesores que han participado, siendo Xalapa las más representativa con 13 académicos que representan el 33%; después siguen Córdoba-Orizaba con 10 profesores que son el 26%; Poza Rica-Tuxpan con 8, es 20%; Coatzacoalcos-Minatitlán con 5 es el 13% y Veracruz con 3 es el 8%.

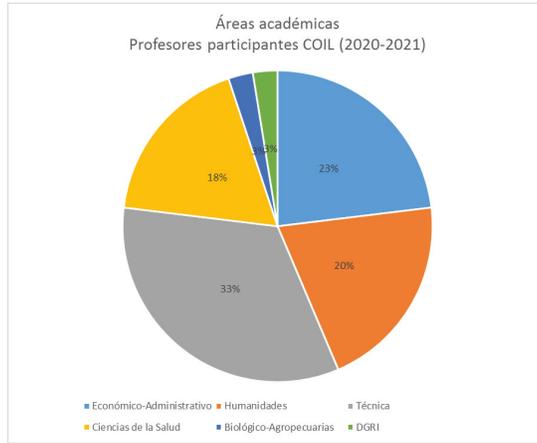
Figura 11
Profesores participantes del programa COIL



Nota. Elaboración propia, 2022.

Las áreas académicas a las que pertenecen los profesores que han participado en COIL han sido 13 del área Técnica representa el 33%; 9 de Económico-administrativa que es el 23%; 8 de Humanidades que es el 20%; 7 de Ciencias de la Salud que es el 18%; 1 de Biológico-Agropecuaria que es el 3% y 1 más que labora en la Dirección General de Relaciones Internacionales.

Figura 12
Áreas académicas de los profesores participantes del programa COIL

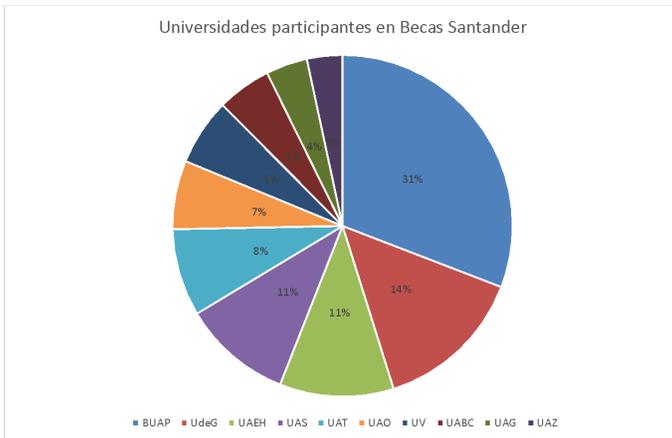


Nota. Elaboración propia, 2022.

Becas Santander

En el caso de las becas Santander que solo se tuvo acceso a un reporte general, menciona que la Universidad Veracruzana ocupa el séptimo lugar ya que participaron 434 estudiantes, lo que corresponde al 6% del total. También de acuerdo con la información proporcionada, el área académica Económica-administrativa es a la que pertenecían la mayoría de los estudiantes.

Figura 13
Universidades participantes en las Becas Santander



Nota. Elaboración propia, 2022.

Comparación entre los diferentes programas de movilidad virtual

En la UV se implementaron estrategias virtuales que dieron buenos resultados, dado que permitieron ampliar la oferta educativa existente, como se demostró anteriormente. Esto fue debido a que sus socios académicos con los que aplica programas de movilidad accedieron rápidamente a diversificar las opciones y se abrió una nueva oportunidad en la existencia de ofertas de movilidad virtual, con el objetivo de incentivar a los estudiantes a participar, por lo que aquellos estudiantes que no optaban a internacionalizarse académicamente ahora lo hacen.

De acuerdo con los hallazgos encontrados en este estudio exploratorio se confirman diferentes acciones con relación a la movilidad académica en la UV estudiadas previamente, y que predominaban en la movilidad presencial y continúan en la movilidad virtual, aun cuando es una modalidad distinta. Una explicación podría ser que dichas movilidades sí se iban a realizar de manera presencial, por eso se conservan dichas características, pero por la pandemia se cambiaron abruptamente a la forma virtual (Unesco, 2022), excepto los que participan en COIL, para ellos sí estaba planeado así desde el inicio, como lo demuestran los diferentes estudios al respecto (Rodríguez, 2019; Ramírez, Núñez y Blair, 2020; López, 2021).

Las características generales de los estudiantes que se encontraron fueron: la feminización de la movilidad, como lo muestra un estudio previo (Ramírez, 2018), es decir más de la mitad de los estudiantes en el programa de movilidad internacional y en Delfín predomina la participación de mujeres de un 64% tal como lo presenta la figura 1, dichas estudiantes pertenecen tanto a nivel licenciatura como posgrado. En el caso de las becas Santander, también quienes participan más son mujeres.

En cuanto a la participación de las regiones, se confirmó que la región de la UV con mayor participación es Xalapa, en sus diferentes programas de movilidad, Delfín y COIL, posteriormente continua Veracruz y Córdoba-Orizaba, en menor proporción las regiones del norte y sur. También cabe resaltar que se mostró que las diferentes regiones de la Universidad Veracruzana Intercultural (Totonacapan, Huasteca, Grandes Montañas y Selvas) sí les interesa participar, esto significa que poco a poco se va masificando que todos los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a

una movilidad académica tanto presencial como virtual. Aunque lo óptimo sería que hubiera mayor participación de todas las regiones y no sólo se concentrara en la parte central del estado.

En el caso de los profesores que impartieron COIL, también participan más los de Xalapa, aunque también de Córdoba-Orizaba y Poza Rica-Tuxpan, lo que significa que también a los académicos les interesó ser parte de la movilidad virtual.

Respecto a las áreas académicas, los estudiantes del área económica-administrativa les interesa participar tanto en movilidad internacional, COIL y las becas Santander, sin embargo, en el programa Delfín, es el área Técnica que predomina, otras áreas que participan son los de Ciencias de la Salud y Biológico-Agropecuaria, y el área que menos participa es la de Artes.

Sobre los lugares de destino, en el programa de movilidad internacional siguen optando por países hispanohablantes como Colombia, España, Argentina, Chile y Cuba, lo que a la vez también representa una mayor movilidad interregional con América Latina, lo que demuestra un interés creciente últimamente en la llamada movilidad sur-sur (Oregioni, 2017), porque anteriormente se llevaba a cabo en menores proporciones en la UV, eso significa que están cambiando las opciones de destino. En el caso del Programa Delfín, en su mayoría se concentran en trabajar con investigadores de los diferentes estados de la República y de manera externa sólo apareció Colombia, es decir que este programa se caracteriza porque sus participantes prefieren realizar una estancia académica nacional.

Consideraciones finales

La internacionalización en la UV se presenta como una estrategia social, cultural y educativa en el contexto de la dinámica de la globalización del siglo XXI. Esta estrategia pretende plantarse con un carácter proactivo hacia la mundialización, considerando las características propias y locales. Con este propósito se han promovido acuerdos y convenios de colaboración, asociación y cooperación académica, bajo dos vertientes, la movilidad de estudiantes y docentes, así como la realización de proyectos de investigación y colaboración conjuntos, como el programa Delfín; por otro

lado, se han impulsado los procesos de internacionalización del currículo, como el programa COIL. Con la presente contingencia global se impulsa la necesidad de ampliar los medios de interacción, hacia una virtualización de las áreas sustantivas.

El propósito de la internacionalización en la UV, no se ha modificado bajo la pandemia, como se pudo conocer con la información presentada en el apartado de los resultados, donde se demostró que hubo una gran participación de los estudiantes tanto de licenciatura como de posgrado. De esta manera se mantiene como objetivo el fomento de la investigación y del intercambio de conocimiento científico, favoreciendo la expansión de la comprensión entre culturas distintas y otras lenguas.

La universidad pública tiene un alto sentido de pertenencia con la región en la que se ubica, lo cual debe de ser reflejada con las carreras y estudios que se tiene en la institución, esto es un factor estratégico para los procesos de integración y la colaboración académica. Las IES deben de mantener la convicción de que la cooperación internacional, la construcción solidaria de saberes y la transferencia de la ciencia y tecnología entre regiones y países, es fundamental para el desarrollo de valores comunes. Los próximos profesionistas enfrentan nuevas necesidades relacionadas con los conocimientos, técnicas, competencias y habilidades que deben poseer y saber usar para desenvolverse en escenarios globales.

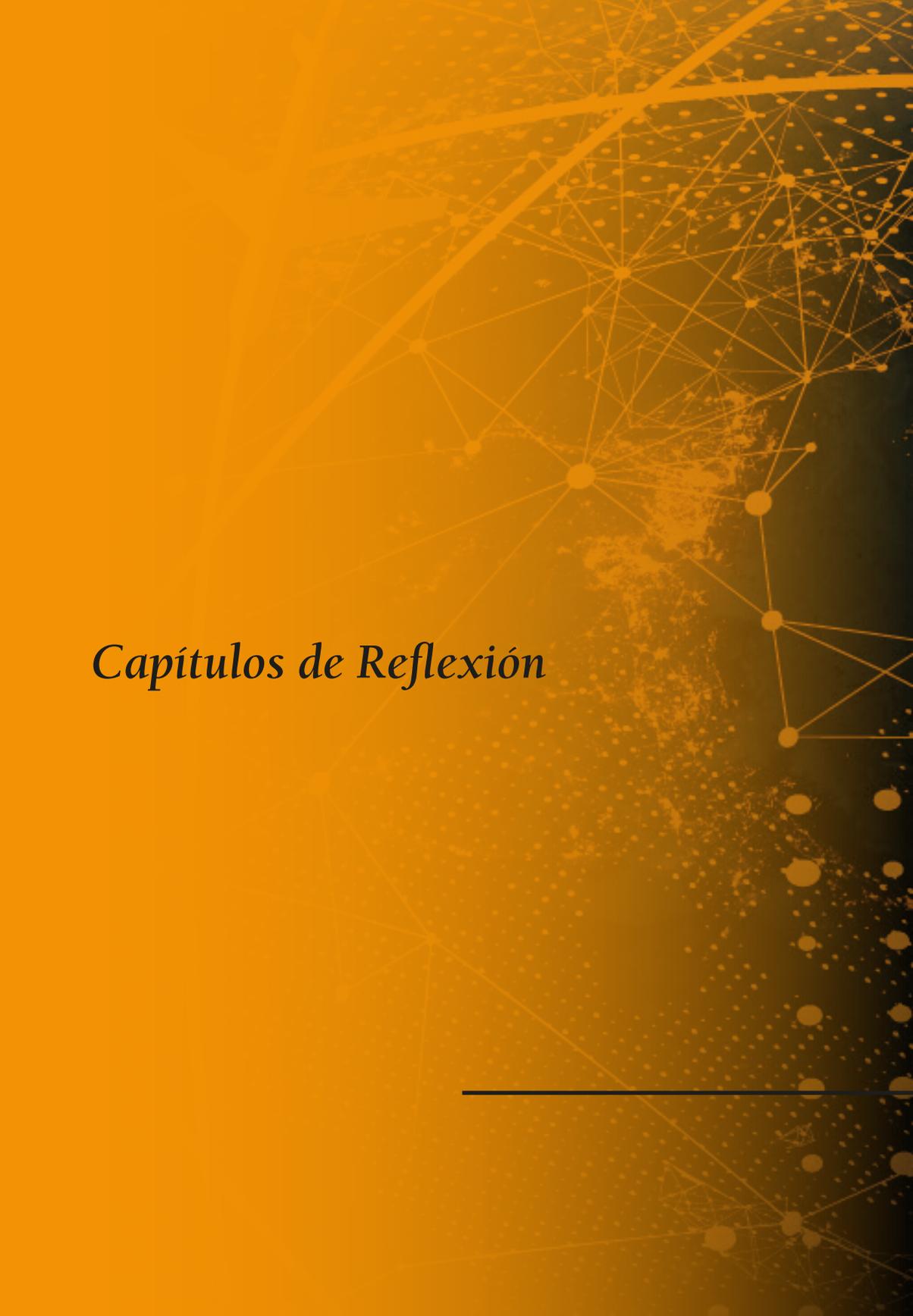
Referencias

- Creelman, A. & Lowe, C. (2019). Mainstreaming Virtual Mobility – Helping teachers to get on board. En A. Turula, M. Kurek, & T. Lewis (Eds.). *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship* (pp.15-22). Voilans.
- De Wit, H. (2013). COIL-Virtual mobility without commercialisation. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130528175741647>
- Dirección General de Relaciones Internacionales. (10 de mayo de 2022). *Movilidad UV*. <https://www.uv.mx/movilidad/>
- Hernández, M. y Rivas, L. (2017). La internacionalización de la Universidad Veracruzana y el aprendizaje de lenguas extranjeras un binomio

- necesario. En Corzo, R. y Hernández, M. (Coords.). *La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana*, (pp. 27-57), Universidad Veracruzana.
- González, N. y Contreras, A. (2020). *Los procesos de gestión de la movilidad virtual internacional en la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (13 de octubre de 2021). En México hay 84.1 Millones de Usuarios de Internet y 88.2 Millones de Usuarios de Teléfonos Celulares: Endutih 2020. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf
- Julien, D. (7 de mayo de 2020). *DGRI UV: Educación Superior y Estrategias para la Internacionalización en Casa*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2xOCMmgnC70&t=684s>
- Knobel, M. y De Wit, H. (15 de abril de 2020). *OUI: Proyecciones y perspectivas de la Internacionalización de la Educación Superior*. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=W_duUdhOp5I
- López, R. (15 de noviembre de 2021). Intervenciones educativas con metodología COIL en la Universidad Veracruzana: un acercamiento a los saberes digitales y competencias interculturales [ponencia]. VI *Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación*. Puebla. [/https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2724.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2724.pdf)
- Madrid, F. (23 de octubre de 2020). *Estrategias para Incentivar la Movilidad Virtual*. Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/28720/n/estrategias-para-incentivar-la-movilidad-virtual.pdf>
- Maldonado, A. (Coord.) (2017). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016*. ANUIES.
- Marmolejo, F. (7 de mayo de 2020). *DGRI UV: Educación superior y estrategias para la internacionalización en casa*. [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2xOCMmgnC70>
- Ojeda, M. M., Díaz, J. E., Apodaca, C., y Trujillo, I. (2011). *Metodología de diseño estadístico*. Universidad Veracruzana.

- Oregioni, M. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Revista Internacional de Educación Superior*, 3 (1), 114-133.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (11 de mayo de 2022). *Movilidad virtual de estudiantes*. <https://www.iesalc.unesco.org/mve/>
- Programa Delfín. (2021). Verano de la investigación. *Programa Delfín*. <https://www.programadelfin.org.mx/>
- Ramírez, A. (2018). *El impacto de la movilidad internacional en estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana*. [Tesis de doctorado, UNAM]. Repositorio institucional UNAM https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/1
- Ramírez-Martinell, A. (2021). La movilidad virtual en la educación superior es un oxímoron. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 2 (1), 6-16.
- Ramírez, F, Núñez, L. y Blair, N. (2020). Collaborative Online International Learning: Language and Cross- Cultural Experiences of University Students. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14 (1), 118-162. <https://doi.org/10.15446/male.v14n1.92144>
- Rodríguez, V. (2019). Intercambio virtual Programas Collaborative Online International Learning (COIL) y Virtual International Collaborations (VIC). En Oliva, M. y Corzo, R. (Coords.) Retos y perspectivas de la internacionalización en la Universidad Veracruzana, (pp. 51-59), Universidad Veracruzana.
- Ruíz, M. y García, L. (2010) Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía? *Revista española de pedagogía*, LXVIII (246), pp. 243-260.
- Sandoval, D. (5 de junio de 2020). Pandemia, una toma de conciencia para las universidades a nivel mundial. Universidad Veracruzana. *Universo*. <https://www.uv.mx/prensa/general/pandemia-una-toma-de-conciencia-para-las-universidades-a-nivel-mundial/>
- Santander Universidades (2021). *Reporte general. Becas Santander habilidades/Consortio de Universidades Mexicanas*. CUMEX.
- Universidad Veracruzana. (2018). *I informe de actividades 2017-2018*. <https://www.uv.mx/documentos/informe-de-actividades/>

- Universidad Veracruzana. (2019). *II informe de actividades 2018-2019*. <https://www.uv.mx/documentos/informe-de-actividades/>
- Universidad Veracruzana. (2020). *III informe de actividades 2019-2020*. <https://www.uv.mx/documentos/informe-de-actividades/>
- Universidad Veracruzana. (2021). *IV informe de actividades 2020-2021*. <https://www.uv.mx/documentos/informe-de-actividades/>
- Universidad Veracruzana. (13 de mayo de 2022a). *Numeralia*. <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf>
- Universidad Veracruzana. (11 mayo de 2022b). *Red Latinoamericana COIL*. <https://www.uv.mx/coil/>
- Zamudio, L. (17 de agosto de 2021). La Pandemia en la Educación Superior: Retos y Respuestas. *Universidad IBERO*. <https://www.iberro.edu.co/2021/08/17/la-pandemia-en-la-educacion-superior-retos-y-respuestas/>
- Zilli, R. (2020). Países deben apostar a competitividad internacional. *Universo*. <https://www.uv.mx/prensa/general/paises-deben-apostar-a-competitividad-internacional-renata-zull/>



Capítulos de Reflexión

Capítulo 9



La Mediación Virtual y el fortalecimiento de la Internacionalización del programa de Trabajo Social

Yenny Andrea Belalcázar Vásquez¹, Carmen Cadrazco Salcedo²

Resumen

Esta experiencia de Internacionalización en casa, implementada durante el 2020-1 hasta el 2021-2 en el Programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria del Caribe—CECAR, en el marco del confinamiento debido a la pandemia por Covid-19, tiene como objetivo socializar los resultados obtenidos en este proceso a través del análisis reflexivo cualitativo, para lo cual fue necesario revisar registros, estrategias pedagógicas y otras utilizadas por los docentes de Trabajo Social. La experiencia muestra el desarrollo de las Clases Espejo en diferentes cursos, fortaleciendo la flexibilidad e Internacionalización del Currículo, la Movilidad e Intercambio del conocimiento y apropiación de los contextos regionales, nacionales, e internacionales por parte de estudiantes y docentes. Los procesos de Internacionalización mediados por la Virtualidad, fomentaron la participación de expertos temáticos nacionales e internacionales a través del desarrollo de *webinars* y conversatorios enfocados en el fortalecimiento de competencias transversales y propias de la profesión, incentivando la participación de estudiantes, docentes, egresados y diferentes Trabajadores Sociales de la región y el país; lo cual generó reflexiones, cuestionamientos, compromisos y análisis de los desafíos y dilemas en la formación y el ejercicio profesional, así

1 Magíster en Trabajo Social con acentuación en estudios de género. Trabajadora Social. Docente de tiempo completo en la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Facultad de Humanidades y Educación, Coordinadora de área del Programa Trabajo Social. Correo: yenny.belalcazarv@cecar.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8741-1907>

2 Magíster en Planeación Urbana y Regional, especialista en evaluación de proyectos educativos, trabajadora social, docente investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Facultad de Humanidades y Educación, Coordinadora de Internacionalización del Programa de Trabajo Social. Grupo de investigación Dimensiones Humanas, Categorizado por Minciencias en el nivel Junior. Correo: Carmen.cadrazco@cecar.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5729-9571>

como posicionarse de manera crítica ante la realidad social permeada por la pandemia por Covid 19. Asimismo, los logros, aprendizajes y retos asumidos por nuestros profesionales en formación al realizar Movilidad nacional e internacional virtual, permitió sumergirse en la experiencia del Intercambio académico, cultural y social; extendiendo la incidencia social, profesional y académica, posicionando a CECAR como una Institución de Educación Superior de alta calidad.

Palabras clave: Flexibilidad curricular, movilidad, internacionalización del currículo, intercambio académico.

Virtual Mediation and the Strengthening of the Internationalization of the Social Work program

Abstract

This experience of Internationalization at home, implemented during 2020-1 to 2021-2 in the Social Work Program of the Corporación Universitaria del Caribe—CECAR, within the framework of confinement due to the Covid-19 pandemic, aims to socialize the results obtained in this process through qualitative reflective analysis, for which it was necessary to review records, pedagogical strategies and others used by Social Work Teachers. The experience shows the development of mirror classes in different courses, strengthening the flexibility and Internationalization of the Curriculum, Mobility and Exchange of knowledge and appropriation of regional, national, and international contexts by Students and Teachers. The Internationalization processes mediated by Virtuality, encouraged the participation of national and international thematic experts through the development of webinars and discussions focused on strengthening cross-cutting skills and those of the profession, encouraging the participation of Students, Teachers, Graduates and different Social Workers of the region and the country; which generated reflections, questions, commitments and analysis of the challenges and dilemmas in training and professional practice, as well as taking a critical position before the social reality permeated by the Covid 19 pandemic. Likewise, the achievements, learnings and challenges assumed by our professionals in training when carrying out virtual national and international mobility, allowed to immerse

themselves in the experience of academic, cultural and social exchange, extending the social, professional and academic impact, positioning CECAR as a high-quality Higher Education Institution.

Keywords: Curriculum flexibility, mobility, internationalization of the curriculum, academic exchange.

Introducción

El Programa de Trabajo Social de CECAR se encuentra adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación. Cabe mencionar que esta Institución de Educación Superior, conforme a las necesidades del entorno, contribuye a la convivencia y a la paz, asumiendo un compromiso con el desarrollo de acciones de proyección social, tendientes a fortalecer valores y promover los Derechos Humanos y a transformar la cultura de relacionamiento, en esa medida, a raíz de la pandemia desde la formación profesional, en el aula se ha implementado estrategias de Internacionalización mediadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

En ese sentido, se considera menester sistematizar los procesos que durante el confinamiento permitieron fortalecer los procesos de calidad de la educación superior, teniendo como referente el constante desarrollo de *webinars*, Clases Espejo, Movilidad Virtual de docentes y estudiantes, demostrando que el Programa de Trabajo Social y CECAR, se encuentran a la vanguardia de la globalización y las emergentes dinámicas mundiales.

A partir de lo anterior, se plantea la fundamentación institucional y del Programa frente a la Internacionalización, así como sus respectivos procesos, funciones y aportes. Luego, se presenta la narración de la experiencia y su respectivo análisis, lo cual conlleva a la consolidación de las conclusiones, apostando por la permanente cualificación profesional y tecnológica.

Aprendizajes sin fronteras, un reto institucional

Con la finalidad de fortalecer los lazos entre Colombia y los países de América Latina y el Caribe, y consolidar a la región como un espacio de integración para la Internacionalización de la Educación Superior se

realiza la Movilidad, la cual permite gestionar rutas en favor de la calidad educativa; mayor compromiso con los sectores nacionales, regionales y mundiales; mejor preparación de los estudiantes como ciudadanos globales y nacionales; acceso de los estudiantes a Programas que no están en su país de origen y mayores oportunidades de cualificación docente. (CECAR, 2016)

Además, esta estrategia busca propiciar la participación en redes internacionales, para desarrollar investigaciones acerca de problemáticas urgentes en el nivel local, nacional y mundial, para enriquecerse de la experiencia y de las perspectivas de otras regiones del mundo (CECAR, 2016), de manera que el ejercicio de Intercambio trascienda el ámbito de la investigación e innovación.

En ese sentido, los procesos de Internacionalización en la Corporación Universitaria del Caribe están direccionados desde la oficina de Relaciones Interinstitucionales e Internacionales (ORI), quien provee los lineamientos institucionales referidos a las movilidades —tanto de docentes como de estudiantes—, consolidándose como una herramienta de apoyo flexible para los diferentes programas académicos, en los cuales se consignan de manera ordenada y coherente, los pasos a seguir desde la identificación de las necesidades hasta la toma de acciones, del proceso de Movilidad de los estudiantes. Para el desarrollo de esto, es necesario dar trazabilidad a los siguientes elementos:

- Identificar las oportunidades de Movilidad. Garantizar la apertura de las Convocatorias. Organizar bienvenida y dar a conocer Portafolio de Servicios.
- Adelantar acciones de mejora dentro del Proceso de Movilidad.
- Generar y socializar Información de estudiantes (entrantes y salientes)
- Velar por la Homologación y por el proceso llevado a cabo, desde el acompañamiento constante, el monitoreo y la generación de informes de las experiencias de Movilidad.

Dicha oficina (ORI), mantiene constante interacción con los programas académicos con quienes se identifica las necesidades de Movilidad, así como el estudio de los criterios de selección de la oferta y las equivalencias entre

los planes de estudio, tanto de CECAR como de la institución anfitriona; también, se encargan de garantizar el reporte de las calificaciones obtenidas y la participación en el Comité Curricular; elementos que están orientados a identificar las necesidades de Movilidad teniendo en cuenta las metas establecidas en el Plan de Internacionalización. Estas necesidades deben ser registradas por cada Programa en los planes de acción anual.

Las diferentes estrategias de Internacionalización que oferta CECAR a través de la ORI, se muestran a través del siguiente gráfico:

Figura 1
Modalidades de Movilidad de la ORI



Nota. Elaboración propia. (2022)

Formación en Trabajo Social desde la Internacionalización, una experiencia sin fronteras

En correspondencia con los elementos institucionales anteriormente planteados, Trabajo Social de CECAR plantea desde su Proyecto Educativo del Programa (PEP), que debido a las demandas de diferentes familias, grupos, y comunidades de la Región Caribe y teniendo en cuenta que, históricamente, este lugar ha sido influenciado por fenómenos sociales, políticos y económicos que vulneran los derechos de la población, incidiendo

en la no satisfacción de sus necesidades básicas, en la no generación de oportunidades de desarrollo y en la necesidad sentida de ofrecer respuestas a sus problemáticas (CECAR, 2021); tiene el permanente compromiso de articular las demandas de los contextos con la formación profesional.

A raíz de lo anterior, es menester para el Programa generar espacios de interlocución e Intercambio constante, que permitan la actualización del Currículo y el fortalecimiento de las competencias transversales y disciplinares que consolidan una formación integral de los futuros Trabajadores Sociales; además, de estos elementos curriculares, es fundamental concebir el proceso de la Internacionalización como:

Estrategia de articulación a las dinámicas mundiales de la educación que le permiten tener una pertinencia regional y globalizada en la oferta académica, logrando que los y las estudiantes puedan incorporar conocimientos con una capacidad de actuar local y globalmente en una relación bidireccional que permita reconocer las situaciones que se viven en el país, desde una comprensión global y asociada a fenómenos latinoamericanos y mundiales de diverso orden (político, económico, social, cultural, entre otros) lo que permite una intervención pertinente y generadora de impactos. (Florián, et al., 2019, p.7)

Así las cosas, CECAR asume la Internacionalización desde un enfoque de proceso integral transversalizado, que permite articular a las funciones sustantivas de la Docencia, Investigación, Extensión y Proyección Social, de manera que “contribuye a la formación integral de su comunidad, desde el modelo pedagógico social cognitivo y con una perspectiva humanista, global y multicultural, teniendo en cuenta la ubicación geográfica, la cultura regional, la responsabilidad social y el entorno natural”. (CECAR, 2019, p. 3)

Proceso para la reflexión

El desarrollo y presentación de esta experiencia se consolida como un ejercicio reflexivo a partir del análisis cualitativo de registros, estrategias pedagógicas, informes técnicos, evidencias y otros facilitados por el personal docente de la Coordinación de Área e Internacionalización del Programa. Además, la revisión documental incluyó textos institucionales, como el Plan Prospectivo de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR—2026, los

Acuerdos relacionados con la Internacionalización en la Institución, el PEP de Trabajo Social, el PEI, los Lineamientos Curriculares y Documentos de Autoevaluación con miras a Acreditación del Programa de Trabajo Social.

De esa manera, se logra presentar los logros y aportes que cada una de las formas de Internacionalización han otorgado en la consolidación de una educación de calidad generada desde el Programa de Trabajo Social de CECAR, permitiendo ser un referente en la Internacionalización del Currículo.

Experiencia de la Internacionalización en el programa de Trabajo Social

El Programa de Trabajo Social, a partir del año 2020 y 2021, a raíz de la pandemia por Covid-19, ve en la necesidad y obligación de continuar los procesos formativos desde casa a través de medios remotos de comunicación, lo cual resultó ser muy oportuno al momento de gestionar procesos de Intercambio que apostaran al logro de la Internacionalización del Currículo, pues la tecnología permitió facilitar la conexión y el encuentro con otros.

Clases Espejo, webinar y movilidad estudiantil

En el Programa de Trabajo Social, se encontró con gran frecuencia el desarrollo de Clases Espejo, las cuales son una estrategia de Internacionalización del Currículo, cuya finalidad se centra en el fortalecimiento de los lazos de cooperación e integración con instituciones nacionales e internacionales, fomentando el Intercambio de Conocimientos para la expansión de las fronteras formativas, a través de las TIC o medios remotos de comunicación (CECAR, 2020). Dicha estrategia, se empleó a nivel nacional como internacional, de manera que permitió generar procesos de Movilidad e Intercambio Docente de manera mucho más autónoma y constante, fortaleciendo la diversidad de perspectivas y posturas ante la lectura de la realidad social.

Además, se desarrollaron *webinars* que consisten en seminarios o conversatorios web, los cuales se desarrollaron a partir de temáticas disciplinares que garantizaron la cualificación docente y de los futuros profesionales del Trabajo Social, contando con expertos temáticos internacionales y nacionales.

También se llevaron a cabo experiencias de Movilidad, tanto de un semestre completo en otras Instituciones de Educación Superior con las cuales CECAR tiene convenio; así como a través de programas cortos como el Programa Internacional para el Fortalecimiento de la Investigación y del Posgrado del Pacífico (PROGRAMA DELFIN), que permitieron llevar a cabo el Intercambio en investigación y culturales de los estudiantes en otros lugares de Latinoamérica y Colombia. De esa manera, el informe correspondiente al año 2020-1 del Programa de Trabajo Social presenta la realización de:

Tabla 1
Estrategias de Internacionalización 2020-1

Tipo de estrategia	Clases Espejo	Webinar	Movilidad estudiantil
Cantidad	19	-	1
Lugar	Bogotá, Cartagena, Cúcuta, Risaralda, Manizales	-	México

Nota. Elaboración propia. (2022)

A partir de la tabla anterior se evidencia la inexistencia de Webinars organizados por el programa de Trabajo Social; sin embargo, se fortaleció la estrategia de las Clases Espejo debido al desarrollo de las clases a través de plataformas como Meet y Zoom.

Tabla 2
Estrategias de Internacionalización 2020-2

Tipo de Estrategia	Clases Espejo	Webinar	Movilidad Estudiantil
Cantidad	16	4	1
Lugar	Bogotá, Cartagena, Cúcuta, Risaralda, Manizales	Bolivia, México, Bogotá	Bogotá

Nota. Elaboración propia. (2022)

Tabla 3
Estrategias de Internacionalización 2021-1

Tipo de Estrategia	Clases Espejo	Webinar	Movilidad Estudiantil
Cantidad	21	3	4
Lugar	Bogotá, Cartagena, Cúcuta, Risaralda, Manizales	Cali, Manizales, Bogotá	México, Cartagena, Barranquilla, Bogotá

Nota. Elaboración propia. (2022)

Tabla 4
Estrategias de Internacionalización 2021-2

Tipo de Estrategia	Clases Espejo	Webinar	Movilidad Estudiantil
Cantidad	5	4	3
Lugar	Bogotá, Cartagena	Argentina	Ecuador, Bogotá, México

Nota. Elaboración propia. (2022)

A partir de las tablas presentadas, se logra evidenciar el fortalecimiento de las Clases Espejo y webinars, articulando procesos nacionales e internacionales.

Convenios, alianzas y articulaciones internacionales

Con el objetivo de apuntar hacia la Internacionalización del Currículo, flexibilidad académica y consolidación de la calidad académica del Programa de Trabajo social propendió por generar redes y articulaciones con instituciones de educación superior de orden internacional.

Tabla 5
Convenios Internacionales

Institución	País	Fecha
Universidad Autónoma de Sinaloa	México	Desde 2019-actualidad 2 de octubre
Universidad Francisco Xavier de Chuquisaca	Bolivia	Septiembre 15 de 2020 Octubre-noviembre 25 de noviembre
Centro de Estudios Avanzados de Trabajo Social CEATSO	Chile	Julio 8/2020 Julio 15 de 2020 Julio de 2020-actualmente
Revista Caleidoscopio	México	Julio 2020
Universidad Villa María	Argentina	2021, actualmente

Nota. Elaboración propia. (2022)

Convenios y alianzas a nivel nacional

Con el objetivo de apuntar hacia la Internacionalización del Currículo, flexibilidad académica y consolidación de la calidad académica del Programa de Trabajo Social se ha propendido por generar redes y articulaciones con Instituciones de Educación Superior de orden nacional, a nivel de convenios interinstitucionales como el Programa de Muévete por la Costa, Programa en el que los estudiantes pueden realizar un semestre académico en las universidades de la Región Caribe que cuentan con el convenio respectivo; apertura a Movilidad de Prácticas estudiantes, como las desarrolladas en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en la ciudad de Bogotá; así como el desarrollo de Clases Espejo .

En esa medida, desde el año 2020 se han logrado realizar acciones que permiten el desarrollo de profesionales interdisciplinarios con competencias interculturales en la estructura curricular. (CECAR, 2019).

Tabla 6
Convenios Nacionales

Institución	Ciudad, departamento	Fecha
Colegio Mayor de Cundinamarca	Bogotá	2020-actualmente
Red de Familias, nodo Caribe	Región Caribe	2020-actualmente
Muévete por la Costa	Región Caribe	Renovación anual

Nota. Elaboración propia. (2022)

Análisis, aportes y aprendizajes de la internacionalización en casa a través de vías remotas

La Internacionalización en los procesos de la Educación Superior, supone gran cantidad de oportunidades y posibilidad de trascendencia de fronteras que responden a las dinámicas de un mundo globalizado; las cuales, a partir de la experiencia de la formación vía remota, permiten plantear la posibilidad de un recorrido que contempla, en primer lugar, la comprensión y descripción del contexto alrededor de la tecnología 4.0 y las implicaciones sociales que esta tiene en los territorios, contextos y respectivas realidades económicas, culturales, sociales, educativas, laborales y políticas, tanto a nivel nacional como internacional. Por lo tanto, se resalta que, desde la Institución los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) suponen, por tanto, un nuevo escenario que requiere una forma innovadora de actuar y la redefinición del papel y alcance de la Cooperación Internacional y de los actores que en ella participan, entre los que se encuentran las Instituciones de Educación Superior. (CECAR, 2019, p. 11)

Lo anterior, conlleva al segundo momento: las reflexiones acerca de la necesidad de un cambio paradigmático para la Educación Superior como resultado de la incidencia de la revolución 4.0, pues en escenarios de globalización y transnacionalización es pertinente que las profesiones se piensen de formas distintas a las tradicionales y sobre todo exclusivas y focalizadas, que, de alguna manera, fragmentan la realidad y, por lo tanto, se da relevancia a la emergencia de la Sociedad del Conocimiento, el auge del uso de las Tecnologías de la Información, la importancia que estas han

tomado como criterio de calidad institucional, de la mano del surgimiento de políticas desde organismos públicos nacionales, entre otros cambios en el entorno (Echeverría, 2020, p. 223).

En tercer lugar, se abarca la necesidad de la actualización de mallas curriculares de las escuelas, no solo de Trabajo Social, sino a todos los programas académicos de CECAR. Esto en correspondencia a las necesidades y exigencias de un mundo globalizado, innovador e inmerso en una revolución tecno-científica, de tal manera que el *Curriculum* apunte a construir un perfil de egreso correspondiente a las demandas de la realidad y del mundo del trabajo, y que incluso pueda facilitar el Intercambio con instituciones de habla inglesa, elemento que como se evidenció en los resultados no se visibiliza en ninguna de las modalidades de Internacionalización, pese a que “se puede identificar el predominio de países de habla inglesa como polos de atracción de la mayor cantidad de estudiantes a nivel mundial” (Echeverría, *et al.* 2020, p. 229). Por lo tanto, es un reto para los Programas y sobre todo para los docentes, dominar otras lenguas, pues “quienes están comprometidos con la tarea de educar deben entregarse a la búsqueda de nuevas prácticas que impacten sobre la formación integral de sus estudiantes, mediante la creación de nuevos ambientes de aprendizaje” (Peña y Aponte, 2018, p. 129).

Desde esta óptica, CECAR (2019) en los Lineamientos Curriculares propone que un Currículo Internacional implica tener docentes con perfil internacional, asumiendo Programas de Formación a nivel de posgrado en el exterior; formación docente para el desarrollo y fomento de competencias interculturales, actualización en temas propios de cada área; docentes participando en redes y asociaciones internacionales, programas de formación en una segunda lengua; así como la capacitación en el proceso de internacionalizar cursos; la participación de docentes en eventos internacionales; además, promover la participación de expertos extranjeros como profesores visitantes o profesores extranjeros; fortalecer la afiliación de docentes a redes/asociaciones académicas internacionales y finalmente, gestionar reconocimientos e incentivos a los docentes que participan en actividades internacionales. Características que, al conformar redes y darse bajo el aprovechamiento de la Virtualidad, permite el desdibujamiento de:

Las fronteras físicas y las normativas que legitiman funciones a sus miembros cuando éstos pertenecen a una misma institución, ya que la red posee unas dinámicas que le son propias. La riqueza de las redes proviene de la posibilidad de colaborar con personas cuya visión y perspectivas sobre la temática tienen múltiples facetas, incluidas las de poder construir discursos conjuntos en los que se consideren tanto la experiencia de quienes toman decisiones en la Internacionalización Educativa, como de aquellos que ejecutan las tareas planificadas desde otras instancias o interactúan con sus destinatarios dentro de los contextos donde se ejecutan. (Peña y Aponte, 2018, p. 136)

En ese orden de ideas, la Internacionalización se constituye actualmente en un imperativo para las Instituciones de Educación Superior; pues son las diversas experiencias que están visibilizadas, desde la academia, que la Unesco reconoce, a través de seminarios, encuentros y publicaciones, en torno a diferentes temáticas de interés particular y general, que parten desde la posibilidad de aplicar metodologías activas en las aulas, generando procesos de mayor apropiación y alcance de las competencias curriculares propuestas. (Florián, *et al.* 2019).

Finalmente, la Internacionalización fortalecida durante los dos años de confinamiento (2020-2021), permitió que hoy en día se consolide un reto y oportunidad generados por el internet, pues este “ha desdibujado las barreras de la participación, los materiales se encuentran disponibles en la web al igual que las herramientas que permiten que los organicemos otorgándoles diferentes significados”. (Peña y Aponte, 2018, p. 139)

Conclusiones

Como conclusiones se presentan los siguientes planteamientos considerando las más relevantes en este proceso de Internacionalización en casa:

La mediación a través de las TIC generó un aumento de las estrategias utilizadas por la Institución y por el Programa de Trabajo Social como: Clases espejo, *webinars*, movilidades estudiantiles y de docentes, espacios

en los cuales se compartieron experiencias, conocimientos y apropiación de los contextos regionales, nacionales, e internacionales con otras unidades académicas y universidades Nacionales e internacionales.

La Internacionalización en casa, fomenta y fortalece competencias específicas de Trabajo Social y transversales en los estudiantes, con la participación de expertos temáticos nacionales e internacionales a través del desarrollo de *webinars* y conversatorios generando espacios de reflexión, cuestionamientos, compromisos y análisis de los desafíos y dilemas en la formación y el ejercicio profesional.

Es de resaltar la participación de estudiantes y docentes en los diferentes espacios lo que presume aprendizajes y retos asumidos por nuestros profesionales en formación al realizar Movilidad Nacional e Internacional Virtual, lo que les permitió sumergirse en la experiencia del Intercambio Académico, Cultural y Social; asumiendo la Internacionalización como una actividad más dentro del proceso de formación.

Para todo este proceso de Internacionalización en casa la Institución cuenta con la Oficina de Relaciones Interinstitucionales e Internacionales (ORI), quien se convierte en un apoyo flexible para los diferentes programas académicos, para direccionar los pasos a seguir, desde la identificación de las necesidades hasta la toma de acciones, del proceso de Movilidad de los estudiantes y docentes y se establecen los requerimientos necesarios para la realización de las respectivas movilidades entrantes y salientes a nivel Nacional e internacional que permitan el fortalecimiento de competencias tanto a estudiantes como docentes.

Finalmente, como valor agregado a todas las actividades desarrolladas desde Internacionalización en casa, se generaron nuevas alianzas con Universidades nacionales e internacionales, con la finalidad de establecer convenios de cooperación académica, fortaleciendo de esta forma los tres pilares de la educación superior: docencia, investigación y proyección social.

Referencias

- Corporación Universitaria del Caribe CECAR, (2016). *Plan Prospectivo 2036*. <https://1bestlinks.net/VFKVT>
- Corporación Universitaria del Caribe CECAR, (2019). *Instructivo para la Internacionalización del Currículo en la Corporación Universitaria del Caribe*, CECAR, Oficina de Relaciones Interiores (ORI).
- Corporación Universitaria del Caribe CECAR, (2019). *Lineamientos Curriculares Institucionales*, Vicerrectoría Académica.
- Corporación Universitaria del Caribe CECAR, (2020). *Manual de Movilidad Académica Estudiantil*, Gestión de Relaciones con el Entorno.
- Corporación Universitaria del Caribe CECAR, (2021). *Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social*, Trabajo Social. <https://1bestlinks.net/MapBE>
- Echeverría, L., Lafont, T., Pallares, S. & Pineda, 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), p. 217-254. <https://rlee.iberomexico.mx/index.php/rlee/article/view/126>
- Florian, M., Godoy, W., Lizana, R. & Ramírez, C. (2019). Avanzando en una formación de trabajadores/as sociales con perspectiva latinoamericana: Una experiencia de doble titulación. *Revista Internacional de Trabajo Social*, (8), p. 5-15. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/382981>
- Peña, M., y Aponte, C. (2018). *Internacionalización Conectiva. El Currículo en un mundo en red*. Guayaquil: Dirección de Publicaciones de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Capítulo 10



Caracterización de las Estrategias de Internacionalización en CASA (IeC) desde la perspectiva de los estudiantes

Liliana Álvarez Ruíz¹, Mónica Herazo Chamorro²

Resumen

El objetivo de esta reflexión se centra en la caracterización, desde las perspectivas de los estudiantes, de las estrategias de Internacionalización en Casa (IeC) de la Corporación Universitaria del Caribe—CECAR. Para ello, se tomaron los datos de un instrumento de recolección aplicado a 2.165 estudiantes de la Corporación Universitaria del Caribe—CECAR, de las sedes Sincelejo y Montería. Los resultados muestran que los estudiantes de Pregrado (100%) son los que participan en las actividades de Internacionalización, pero solo el 46,1% de la población conocen la política de Internacionalización de la Universidad incluida en el PEI. Asimismo, se halló que son pocos los estudiantes que han participado en las estrategias de IeC, como las clases espejo (9,8%), los estudios comparativos (11,4%), la lectura de artículos en otro idioma (15,9%), exceptuando la videoconferencia, pues es la más usada (85,4%). Lo hallado, indica un uso de las estrategias de IeC de forma irregular; además, poca familiaridad del estudiante con la política y con las estrategias de IeC, evidenciando la necesidad de fortalecer la Internacionalización del Currículo y relaciones más fuertes con la Investigación, las lenguas

1 Doctorando en Administración, Magíster en Administración de Empresas, Especialista en Gerencia de Recursos Humanos, Administradora de Empresas. Vicerrectora de Extensión y Relaciones Interinstitucionales de la Corporación Universitaria del Caribe - CECAR. Grupo de investigación IDEAD, con la línea de investigación: Educación superior en el contexto internacional. Miembro completo de la OWSD. Correo: liliana.alvarez@cecar.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8163-8879>

2 Magister en Ciencias de la Educación, Especialista en Investigación aplicada a la educación, Psicóloga. Docente e investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR. Facultad de Humanidades y Educación, Programa de Pedagogía infantil presencial. Grupo de Investigación IDEAD. Correo: monica.herazo@cecar.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4193-8321>

extranjeras, con grupos de distintas disciplinas en Colombia y el exterior, así como actividades académicas donde se haga visible la Internacionalización.

Palabras clave: Internacionalización en Casa (IeC), Interculturalidad, estudiantes, relaciones internacionales, relaciones interinstitucionales.

Characterization of Internationalization Strategies at CASA (IeC) from the students' perspective

Abstract

The objective of this reflection focuses on the characterization, from the perspectives of the Students, of the Internationalization at Home (IeC) strategies of the Corporación Universitaria del Caribe—CECAR. To do this, data was taken from a collection instrument applied to 2,165 Students of the Corporación Universitaria del Caribe—CECAR, from the Sincelejo and Montería campuses. The results show that the Undergraduate Students (100%) are the ones that participate in the Internationalization activities, but only 46.1% of the population know the Internationalization policy of the University included in the PEI. Likewise, it was found that few students have participated in IeC strategies, such as mirror classes (9.8%), comparative studies (11.4%), reading articles in another language (15.9 %), except videoconferencing, as it is the most used (85.4%). What was found indicates an irregular use of IeC strategies; In addition, little familiarity of the Student with the policies and strategies of IeC, evidencing the need to strengthen the Internationalization of the Curriculum and stronger relationships with research, foreign languages, with groups from different disciplines in Colombia and abroad, as well as academic activities where Internationalization is made visible.

Keywords: Internationalization at home (IeC), interculturality, Students, international relations, interinstitutional relations.

Introducción

El término Internacionalización en Casa (IeC) fue usado por Nilsson (1999) para referirse a la vivencia de una experiencia de movilidad en el exterior, pero en un ambiente doméstico, es decir, desde casa, para aquellos estudiantes que no podían o pueden vivirla sin tener *que salir* de su ciudad o país, permitiéndoles alcanzar competencias interculturales e internacionales (Beelen, 2012; Fuentes, 2021). Con la IeC se pretende que estudiantes, docentes, investigadores, personal administrativo y graduados de la Universidad elaboren una comprensión por lo Internacional y el desarrollo de habilidades Interculturales.

Teniendo en cuenta las exigencias de los contextos y realidades del entorno inmediato, así como los sucesos y valores que alrededor del mundo imponen constantes cambios, los Profesionales de la actualidad —y los que seguirán en los próximos años— requerirán de una formación académica más integral y global. A este respecto, consideramos necesaria la Internacionalización de la Educación Superior, y la IeC, es una forma de hacerlo.

América Latina es una región cuyo desarrollo tecnológico confronta retos y tensiones que en los actuales momentos urge superar; entre otras razones, porque las estrategias de IeC son implementadas a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que han cobrado mayor importancia considerando las restricciones derivadas del Covid-19 (Persson, 2019). Indudablemente, la pandemia tuvo un gran impacto en la Educación Superior, que se vio obligada a pasar de la Modalidad Presencial, a la Virtual o A Distancia de forma muy rápida. En tal sentido, los efectos de esta emergencia sanitaria también incidieron en los procesos de Internacionalización y la Movilidad Estudiantil fue de las más perjudicadas. Pese a que el entorno virtual ofreció la posibilidad de mantener las actividades académicas en línea, quedaron expuestas una serie de dificultades para la enseñanza alrededor del mundo, al no ser aprovechadas las bondades de la digitalización en el aprendizaje (Altbach y De Wit 2020; Herrera *et al.* 2020; Fairlie *et al.* 2021).

Entre las dificultades que afectaron el aprendizaje en la Educación Superior y los procesos de Internacionalización durante la pandemia por Covid-19, podemos mencionar las siguientes: docentes poco capacitados

para ofrecer cursos A Distancia, Currículos desactualizados, prácticas educativas tradicionales. A la transición que implicó el uso en mayor medida de las TIC se le sumaron otros factores, como las capacidades básicas de los docentes para emplearlas, y las limitaciones para su acceso, resultante de las brechas sociales y tecnologías existentes en los países andinos, como Colombia (Fairlie *et al.* 2021).

Los anteriores señalamientos indican que es imperioso repensar la Internacionalización de la Educación y los Procesos de Internacionalización en Casa, pues con la emergencia del Covid-19 quedaron expuestas dificultades referidas a la gestión, la Movilidad Estudiantil, la participación en redes con Instituciones de Educación Superior (IES), la Internacionalización del Currículo, la Investigación y la falta de recursos, siendo esta última una de las causas principales que limita en las Universidades públicas la Internacionalización (López, 2018).

Aunados a estos factores que inciden en la IeC, están el poco compromiso que existe por parte de los profesores, su falta de destreza y habilidad en los procesos de Internacionalización. En síntesis, la Internacionalización se ve afectada por la falta de recursos económicos, el poco dominio de una lengua extranjera por parte del estudiante, además de la falta de técnicas de enseñanza cuando se usa la segunda lengua (Beelen, 2011).

El problema con las lenguas extranjeras se agudiza, porque dentro de los Currículos Académicos no se les ha dado la proyección que ameritan y la importancia requerida, lo cual es evidente en la práctica educativa. Esta situación hace más difícil formar sujetos con competencias interculturales; desde esta perspectiva, el aprendizaje de la segunda lengua debe estar presente en forma sistémica, inherente e integrada de modo holístico dentro del Currículo Académico (Prieto *et al.*, 2015)

En Colombia, la Internacionalización del Currículo era una política o directriz empleada por el 48% de las IES para el año 2013, lo cual ha permitido al estudiante relacionarse con personas extranjeras. Por tanto, es necesario sumar esfuerzos para la creación de redes que le permitan al estudiante poder conocer expertos internacionales y nacionales de calidad, haciendo uso de todos los recursos posibles (Prieto *et al.*, 2015), dado que el éxito de las Universidades en materia de Internacionalización en Casa

va a depender de las estrategias de aprendizaje que se usen y de cómo las usen, es decir, de todas aquellas actividades que se hacen dentro del campus universitarios y de cómo la Internacionalización del Currículo Académico contribuye al proceso (De Wit, 2009, Beelen, 2011).

Indagar sobre las estrategias de Internacionalización en Casa desde la perspectiva de los estudiantes de CECAR, es relevante porque es la forma utilizada por las Universidades para promover sus objetivos institucionales y sociales, optimizar los procesos de enseñanza con el propósito de hacerlos de mayor calidad, mejorar la calidad de las investigaciones que se realizan y promover ciudadanos responsables que aportan a la solución de los problemas de su contexto y del mundo (Greene, 2020).

Otra razón que da importancia a las estrategias IeC, es que su uso alcanza a una mayor población estudiantil y ponerse en contacto con otras lenguas y culturas; facilita la formación de individuos más tolerantes, con menos estereotipos sociales, con competencias ajustadas a las condiciones actuales y que son capaces de reconocer su valor y cómo pueden usarlo para impactar sus comunidades (López, 2018).

Este acercamiento desde casa, incita al estudiante a averiguar sobre procesos de Internacionalización, tales como, la Movilización, las oportunidades de alcanzar becas, así como aspirar a pasantías en otros países y dentro del mismo. Pero, en esencia, si desde el salón de clases se apunta al acercamiento de los estudiantes con el conocimiento de lo que sucede en otros países y de la experiencia en otros lugares, se aumentará la motivación y el conocimiento de estos por participar en oportunidades internacionales (López, 2018). Autores como Prieto *et al.* (2015), consideran que en Colombia se ha hecho una aproximación instrumental al proceso de Internacionalización; por esa razón, el impacto de la IeC ha sido bajo, lo cual se debe a que no hay una relación directa y clara con los niveles tácticos de la IeC, al igual que con las estrategias, siendo estas las que orientan las actuaciones o actividades académicas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se dice que la Internacionalización, usada como estrategia de enseñanza-aprendizaje, no es una acción solitaria. Por el contrario, hacen parte de un cúmulo de estrategias que promueven en el estudiante la comprensión de lo internacional, lo local y el desarrollo

de competencias interculturales; pues, en este escenario, es necesario comprender que la cultura es generadora de conocimiento, aunque no solo se trate de la propia (Trigos, 2016)

Dentro de este proceso juegan un papel importante las TIC, como ya se ha mencionado, dado que no es determinante la existencia de convenios, así como políticas institucionales para la Internacionalización; porque, desde el salón de clases usando las TIC, se internacionaliza el Currículo, se fomenta la educación en red, se promueve el encuentro con estudiantes y docentes de otros lugares, lo cual evidencia prácticas pedagógicas distintas, contribuyendo a la Internacionalización y expansión de la educación.

Entre los motivos de escoger la Internacionalización en Casa como eje de reflexión, en este estudio se debe a que Sincelejo es una ciudad con bajas oportunidades de contacto internacional y ninguna presencia de organismos internacionales. Por otra parte, el tipo de población que atiende la Institución, debido a que el 77,5% de los estudiantes provienen de los estratos 1, 2 y 3 y de instituciones públicas. Asimismo, porque desde la Universidad se implementan estrategias como clases espejo, estudios comparativos, lectura de artículos, videoconferencias, semana de la Internacionalización, país invitado, panel de Interculturalidad, club conversacional de inglés, charlas de movilidad, Tomás Mate con nosotros, entre otras, que son promovidas por la política institucional y que es necesario conocer desde la perspectiva del estudiante si se está logrando el desarrollo de competencias interculturales, además de un conocimiento de la política institucional.

La Internacionalización en Casa tiene un vínculo estrecho con conceptos como el de Internacional e Interculturalidad en el escenario educativo. Es, por esa razón, que facilita lo internacional e intercultural, perspectiva que tiene acciones que contribuyen a que el estudiante tenga una visión y competencias interculturales. Generalmente, las acciones o actividades de Internacionalización en Casa están presentes en planes de estudios, programas, métodos de enseñanza, actividades extracurriculares, el campus, vínculos con grupos étnicos de los territorios, actividades académicas y de Investigación.

La Interculturalidad es una noción que las Universidades fomentan mediante las actividades que se planean y desarrollan dentro del campus, en casa, las cuales tienen un impacto significativo dentro de la comunidad universitaria y el exterior. Por su parte, la Internacionalización del Currículo está relacionada con la Internacionalización en Casa, cuando las actividades planeadas tienen como propósito que el estudiante adquiera una mentalidad global.

Para la UNESCO (2017), las competencias interculturales se relacionan con poseer conocimientos sobre las culturas, así como las actitudes para interactuar con los miembros de las distintas culturas que permitan el contacto receptivo con otros. Asimismo, esta competencia está vinculada a la disposición de las personas para comprender, aprender, ser curiosos, abiertos y tener consciencia cultural de manera crítica.

En el caso de CECAR, las competencias interculturales fomentadas desde las estrategias de Internacionalización en Casa son la sensibilidad intercultural, Ciudadanía Cosmopolita e integración de saberes. La sensibilidad intercultural hace referencia a reconocer las diferencias entre culturas, pero no dar valor a estas; en ese sentido, esta competencia es la habilidad de un sujeto para comprender y aprender de personas que provienen de una cultura distinta, responder a las diferencias de forma respetuosa, valorando a la persona sin considerar su origen cultural.

La competencia denominada ciudadanía cosmopolita es ser un ciudadano del mundo, que respeta las creencias religiosas, culturales, los lugares de origen, la etnia, la identificación con el género, independiente del contexto, localización geográfica y política, donde se es responsable de las acciones y palabras para convivir de forma respetuosa con el otro; las personas con esta competencia asumen diálogos interculturales, buscan soluciones a los problemas, respetan los derechos y se centran en el bienestar del ser humano, y son promotores de paz (UNESCO 2017)

La integración de saberes es otra de las competencias que se fomentan desde las estrategias de IeC, la cual consiste en integrar el conocimiento, ya sea científico, cotidiano, con perspectivas distintas, reconociendo y respetando esa diversidad; esta integración se hace con el objetivo de incrementar las posibilidades de resolver problemas complejos y apremiantes en los contextos de forma creativa y productiva (Vélez, 2013; Aponte *et al.* 2018)

Las estrategias de Internacionalización en Casa que se vienen implementando en CECAR, permiten una aproximación a la declaración expresada en la Política de Internacionalización, en lo que se refiere a propiciar espacios que posibiliten a la comunidad universitaria relacionarse con otras culturas que la ciudad y el entorno no brindan. Sin embargo, la falta de difusión de la mencionada política pudiera desdibujar la razón por la cual se emplean algunas de los programas, estrategias y actividades. Por lo anterior, es muy importante identificar acciones que permitan el conocimiento de toda la comunidad universitaria de la Política de Internacionalización

La ejecución efectiva de las estrategias de Internacionalización en Casa debe contar con la participación de los miembros de la comunidad educativa conformada por docentes, estudiantes, personal administrativo, graduados, la Oficina de Relaciones Internacionales o dependencia que se encargue de estos asuntos. La Oficina de Relaciones Interinstitucionales e Internacionales ORI, tiene una función importante en los niveles organizativos, desde los procesos de sensibilización, acompañamiento, dinamización y operativo. Por lo anterior, este artículo busca reflexionar a partir de la información suministrada por los estudiantes sobre la estrategia Internacionalización en Casa en CECAR, durante el primer periodo del año 2020 en los primeros meses de la pandemia por Covid-19.

Datos sociodemográficos

La población objeto de estudio se encontraban en su mayoría en la sede de Sincelejo (98%). Además, eran estudiantes de Pregrado Presencial y Antiguos (100%), donde los Programas con más participantes dentro del proceso fueron Psicología (20,7%), Derecho (20,3%), Trabajo Social (12,3%) y Contaduría Pública (10,3%) y los Programas con menos participación fueron las Licenciaturas (5,1%). En relación con el semestre donde se hallaban la mayoría de los estudiantes, fue tercero a séptimo (72,9%). (Tabla 1).

Tabla 1
Características Sociodemográficas

Características Sociodemográficas		Frecuencias	Porcentaje	
Sede	Sincelejo	2130	98	
	Montería	35	2	
Nivel de estudio	Pregrado	2165	100,0	
Modalidad	Presencial	2165	100,0	
Estado	Antiguo	2165	100,0	
Programa	Administración de Empresas	97	4,5	
	Arquitectura	195	9,0	
	Ciencias del Deporte	145	6,7	
	Contaduría Pública	224	10,3	
	Derecho	439	20,3	
	Economía	53	2,4	
	Ingeniería de Sistemas	43	2,0	
	Ingeniería Industrial	147	6,8	
	Licenciatura en Educación Artística	2	,1	
	Lic. Bás. Hum. Lengua Castellana e Inglés	3	,1	
	Lic. Lingüística y Literatura	59	2,7	
	Pedagogía Infantil	44	2,0	
	Psicología	448	20,7	
	Trabajo Social	266	12,3	
	Semestre	Primero	5	,2
		Segundo	130	6,0
Tercero		547	25,3	
Cuarto		287	13,3	
Quinto		264	12,2	
Sexto		232	10,7	
Séptimo		246	11,4	
Octavo		166	7,7	
Noveno		185	8,5	
Décimo		103	4,8	

Nota. Elaboración propia.

Conocimiento sobre política de Internacionalización

La política institucional de Internacionalización es conocida por el 46,1% de los estudiantes de la Corporación, mientras que la mayor parte de la población (53,9%) sostiene que no conoce la política (Tabla 2).

Tabla 2
Conocimiento sobre Política de Internacionalización

Conocen Política de Internacionalización	Frecuencia	Porcentaje
Sí	998	46,1
No	1167	53,9
Total	2165	100,0

Nota. Elaboración propia.

Estrategias IeC empleadas por docentes

Las estrategias de IeC usadas por los docentes de la Corporación son las videoconferencias (85,4%) que, para el caso de algunas asignaturas, son obligatorias, puesto que son planeadas por el docente con anterioridad —y para otros estudiantes de libre participación—, pues se extiende la invitación a los programas que pueden tener interés en la línea temática a abordar por relación con el área; mientras, más del 85% de los estudiantes expresan que los docentes no emplean estrategias como las clases espejos, los estudios comparativos y la lectura de artículos. Asimismo, el 53% de los estudiantes que han participado en conferencias, consideran que estas le han permitido conocer referentes teóricos y metodológicos internacionales (Tabla 3).

Tabla 3
Estrategias IeC empleadas por docentes

Estrategias IeC empleadas por docentes	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Clase espejo	Sí	213	9,8
	No	1952	90,2
Estudios comparativos	Sí	246	11,4
	No	1919	88,6

Estrategias IeC empleadas por docentes	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Lectura de artículos	Sí	344	15,9
	No	1821	84,1
Videoconferencias	Sí	1848	85,4
	No	317	14,6
Conocimiento de referentes teóricos y metodológicos internacionales	Sí	1148	53,0
	No	566	26,1
	No responde	451	20,8

Nota. Elaboración propia.

Actividades IeC organizadas por ORI

La actividad organizada por la ORI que cuenta con mayor participación de estudiantes es la Semana de la Internacionalización, País Invitado (32,9%), la cual es una actividad donde se pretende contribuir con los procesos de integración de la dimensión internacional e intercultural, a través del ejercicio de la Docencia, la Investigación, y la Proyección Social, mediante el reconocimiento de aspectos de un país, alrededor de tópicos como gastronomía, folclor, estudios comparativos en la implementación de políticas públicas, música, personalidades destacadas, entre otros. A esta semana se vinculan estudiantes, docentes, padres de familia, graduados, administrativos y visitantes.

La actividad de panel de Interculturalidad tuvo una participación del 2,5% de los estudiantes, la cual consiste es un espacio de reflexión sobre la integración de la dimensión internacional con la intercultural, y gira en torno a las dimensiones que inciden en los estudiantes, tales como: la integración de saberes, el aprender a desempeñarse en diferentes contextos, el desarrollo de una sensibilidad intercultural y de una Ciudadanía Cosmopolita, promulgado por la UNESCO; derribando, con ello, las barreras imaginarias y facilitando la inserción de la comunidad educativa en un mundo globalizado. El panel de Interculturalidad se fundamenta en un componente académico, a partir del estudio de libros e investigaciones desarrolladas desde otras Universidades.

En relación con la participación al Club Conversacional de inglés, fue de 1,5%. Dicha actividad es un espacio que brinda la oportunidad de mejorar la competencia oral de los estudiantes y docentes en el idioma inglés; esta actividad se articula con jóvenes voluntarios de los Cuerpos de Paz de los Estados Unidos de Norte América. El club conversacional se fundamenta en la recreación de diferentes espacios de escenificaciones de situaciones de la vida cotidiana, charlas en torno a una película, o análisis producto de la lectura de un libro, y otros. En referencia a las charlas de Movilidad, la participación fue de 2,6%, dirigidas con el objeto de brindar a los estudiantes diversas temáticas referentes a la sensibilización orientada en la preparación de una experiencia de Movilidad. Se desarrolla con diferentes temáticas: inicia con una etapa preparatoria que incluye información para solicitar pasaporte y organismos que intervienen en el mismo; seguidamente, se comparte información sobre aspectos importantes de la ciudad de destino —como su clima, comida, folclor y personalidades destacadas del lugar—; posteriormente, se reflexiona acerca de la importancia de ser un ciudadano global; y, finalmente, se abre un espacio para que los estudiantes compartan sus experiencias de movilidad.

El *Tomá Mate con nosotros*, ha sido la actividad con la participación más baja de todas (0,9%). Con esta, se recrean tertulias alrededor de la preparación del mate, como bebida emblemática de varios países de Suramérica. El objetivo de esta actividad se enfoca en la formación de la sensibilidad intercultural de la comunidad universitaria y en ese sentido, el 28,8% de los estudiantes consideran que estas actividades le han permitido conocer aspectos culturales de países que no conocían.

Teniendo en cuenta el porcentaje de participantes en las actividades de Internacionalización, se puede señalar que la población en su mayoría no participa en las actividades de IeC organizadas por ORI. Asimismo, más de la mitad de la población se abstiene de responder si estas actividades le han permitido conocer aspectos culturales de países que no conocían, mientras el 17,9% consideran que dichas acciones no han contribuido a ese conocimiento (Tabla 4).

Tabla 4
Actividades IeC organizadas por ORI

Actividades IeC organizadas por ORI		Frecuencia	Porcentaje
Semana de la Internacionalización, país invitado	Sí	713	32,9
	No	1452	67,1
Panel de Interculturalidad	Sí	54	2,5
	No	2111	97,5
Club Conversacional de Inglés	Sí	32	1,5
	No	2133	98,5
Charlas de Movilidad	Sí	57	2,6
	No	2108	97,4
Tomá Mate con Nosotros	Sí	20	,9
	No	2145	99,1
Las actividades de IeC han permitido conocer aspectos culturales de países que no conocía.	Sí	624	28,8
	No	387	17,9
	No responde	1154	53,3

Nota. Elaboración propia.

Competencias, percepción, intercambio de conocimientos a partir de IeC

Según la percepción del estudiante que ha participado en las acciones de IeC, las competencias adquiridas en su desarrollo son la sensibilidad intercultural (28,2%) e integración de saberes (17,2%). Asimismo, alrededor del 50% de los estudiantes señala que la forma de percibir y los pensamientos que tenían sobre las personas de otros países, se modificaron a partir de las IeC; aunque solo el 37,6% de la muestra ha tenido la oportunidad de intercambiar conocimientos con personas de otros países. (Tabla 5).

Tabla 5
Competencias, Percepción, Intercambio de Conocimientos a partir de IeC

Competencias destacadas por participación en IeC		Frecuencia	Porcentaje
Sensibilidad Intercultural	Sí	611	28,2
	No	1554	71,8
Ciudadanía Cosmopolita	Sí	147	6,8
	No	2018	93,2
Integración de Saberes	Sí	372	17,2
	No	1793	82,8
Cambio de percepción hacia personas de otros países.	Sí	1141	52,7
	No	1024	47,3
Intercambio de conocimientos con personas de otros países.	Sí	814	37,6
	No	1351	62,4

Nota. Elaboración propia.

Dominio del idioma

Los estudiantes, en un 86,4%, consideran que la segunda lengua dominada por ellos es el inglés, y concuerdan con que el dominio de este idioma es importante o necesario (83,9%) (Tabla 6).

Tabla 6
Dominio del Idioma

Dominio del Idioma		Frecuencia	Porcentaje
Alemán		41	1,9
Inglés		1871	86,4
Mandarín		62	2,9
Portugués		191	8,8
Importancia del dominio del Inglés	Sí	1817	83,9
	No	348	16,1

Nota. Elaboración propia.

MOOC

Los Cursos Masivos, Abiertos y en Línea (MOOC por sus siglas en inglés) han sido cursados solo por el 15,8% de la muestra encuestada. Asimismo, este cuestionamiento deja ver que es posible que la mayor

parte de la población (94,2%) desconozca que son los MOOC, porque se abstienen de responder sobre qué tema de MOOC les gustaría cursar o quizás no tienen interés de realizar alguno, puesto que consideran (64,8%) que la realización de MOOC se debería homologar con asignaturas del Plan de Estudio (Tabla 7).

Tabla 7
MOOC

	Estado	Frecuencia	Porcentaje	
Han cursado MOOC	Sí	342	15,8	
	No	1823	84,2	
Temas de MOOCs que gustaría abordar.	Cátedra de Género	9	,4	
	CECARMUN	35	1,6	
	Comercio en Línea	1	,0	
	Comunicación Financiera	1	,0	
	Contabilidad	2	,1	
	Derechos Humanos	1	,0	
	Desarrollo Web	1	,0	
	Emprendimiento	1	,0	
	Entrenamiento Deportivo	3	,1	
	Gestión Humana	2	,1	
	Física Mecánica	2	,1	
	Gestión Ambiental	6	,3	
	Habilidades Gerenciales	4	,2	
	Habilidades Pedagógicas	1	,0	
	Inglés	36	1,7	
	Italiano	1	,0	
	Lengua de Señas	1	,0	
	Maltrato	1	,0	
	Medio Ambiente	1	,0	
	ODS	10	,5	
	Portugués	2	,1	
	Programación en JAVA	3	,1	
	Seguridad Ocupacional	1	,0	
	No responde		2040	94,2

	Estado	Frecuencia	Porcentaje
Homologación de MOOCs con Asignaturas del Plan de Estudio	Sí No	1402 763	64,8 35,2

Nota. Elaboración propia.

Conocimiento de Actividades Organizadas por ORI

En relación con el conocimiento de los estudiantes de las actividades organizadas por la ORI durante el aislamiento, se halló que un 27% de la población conoció de las acciones realizadas, y que generalmente se enteran de las actividades hechas por esta oficina mediante la página web de la Corporación (45,5%), Facebook (30,3%) y otros medios como el Correo Institucional (41%) (Tabla 8).

Tabla 8
Conocimiento de Actividades Organizadas por ORI

	Conocimiento de Actividades Organizadas por ORI	Frecuencia	Porcentaje
Durante el aislamiento conoció las actividades realizadas por la ORI	Sí	590	27,3
	No	1575	72,7
Medio por el que conoció las actividades a realizar.	Facebook	657	30,3
	Instagram	230	10,6
	Instagram ORICECAR	292	13,5
	Página webCECAR	986	45,5
Otro medio por el que conoció actividades	Correo institucional	887	41,0

Nota. Elaboración propia.

Reflexión

La literatura sobre IeC es amplia y se muestran las experiencias a nivel de país, pero son pocos los estudios publicados de las Universidades donde se visibilice la práctica de la Internacionalización en Casa. No obstante, identificar el estado de las estrategias de IeC, desde el reconocimiento del estudiante, es fundamental para que la Universidad explore sus fortalezas y las acciones de mejora para el fortalecimiento de esta área, pero también puede ser un modelo para otras instituciones, en cuanto a lo que se puede tomar y qué no ejecutar, de allí la importancia de este tipo de estudio.

Las estrategias de IeC más empleadas por el docente son las videoconferencias, mientras que las clases espejo (9,8%), lectura de artículo (15,9%) y los estudios comparativos (11,4%) son pocas usadas por los docentes, lo cual indica que las prácticas implementadas de Internacionalización del Currículo dentro de la Universidad avanza de forma lenta, en relación con el estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia y la Modernización de Indicadores de Internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, realizado en el año 2013, por el Ministerio de Educación Nacional, ya mostraba que el 69% de las Universidades del país fomentaban el Currículo con contenido internacional, y el 63% de ellas promovían la ejecución de un Currículo donde usaban perspectivas comparativas internacionales.

Este mismo estudio realizado por el MEN y Colombia Challenge Your Knowledge CCYK (2013), sostiene que, para el año 2013, el 63% de las Universidades de Colombia tenían como práctica constante la lectura obligatoria en una lengua distinta al español, que el 34% de ellas ofertaban cursos de cultura internacional y el 32% cursos en otro idioma para el estudiante de Pregrado. Esta situación difiere mucho de lo acontecido en CECAR, pues se puede apreciar que la lectura de artículos, además de ser usada por un 15,9% de los docentes, no cumple con la obligación de ser en un idioma distinto al español.

Asimismo, los cursos como MOOC solo han sido realizados en alguna ocasión por el 15,9% de los estudiantes; y estos, propiamente, no muestran un interés por la realización de los cursos sobre cultura internacional, sino en temas específicos. No obstante, es importante señalar que son cursos

realizados por los estudiantes en otras Universidades, pues no son ofertados por la Universidad, como lo mencionan en el estudio del MEN y CCYK. Este estudio deja ver que el inglés es el idioma que más se oferta en las Universidades de Colombia (32%). En CECAR, es el idioma del que los estudiantes expresan que tienen un mejor dominio, pero en nivel básico (86,4%); además, es uno de los cursos ofrecidos por la Universidad que mayor demanda tiene.

El límite de usos en la estrategia de Internacionalización en Casa por parte de los docentes puede deberse, según lo considerado por autores como Fairlie *et al.* (2021), a la poca capacidad del docente a transformar los Currículos Académicos y alejarse de su práctica tradicional, a no tener habilidades suficientes para el dominio de las TIC y para la realización de clases en remoto con estudiantes y docentes de lugares distintos al de origen. En la misma línea, Beelen (2011) argumenta que la falta de compromiso del docente hacia la Internacionalización, de habilidades y de una segunda lengua dificultan la Internacionalización del Currículo y las prácticas de IeC.

Prieto *et al.* (2015) sostienen que el Inglés es fundamental en la práctica educativa para que el estudiante desarrolle competencias interculturales y una visión holística del mundo y de quienes lo habitan. Aunque en esta Investigación realizada con los estudiantes de CECAR no se puede afirmar lo expresado por Prieto *et al.* (2015), si se puede decir que los estudiantes consideran que el dominio del inglés como segunda lengua es indispensable en su proceso de aprendizaje, además de que junto a las IeC han contribuido a cambiar la forma de percibir a las personas de otros países (52,7%). Teniendo en cuenta esta perspectiva, es preocupante que sean pocos los estudiantes que consideran haber desarrollado competencias interculturales a partir de las IeC (sensibilidad intercultural 28,2%, Ciudadanía Cosmopolita 6,8%, integración de saberes 17,2%).

La Internacionalización en Colombia ha alcanzado avances significativos, según Fairlie *et al.* (2021), en cuanto a Movilidad e Internacionalización del Currículo, aunque este trabajo se debe a la labor realizada por las IES y las redes a las que se encuentran vinculadas. Pese a este avance en materia de Internacionalización en el país, en CECAR se puede ver que las estrategias de IeC, que apoyan la Internacionalización del Currículo, son poco implementadas por el docente —como clases espejos,

estudios comparativos y lectura de artículos—; sin embargo, la pandemia por Covid-19 puede tener incidencia en estos resultados, pues los profesores no tenían las competencias suficientes para desarrollar cursos A Distancia. Además, debieron transitar de manera forzosa a orientar y desarrollar cursos mediados por las Tecnologías de la Información y Comunicación. Teniendo en cuenta los avances importantes para Colombia en materia de Internacionalización del Currículo y Movilidad Estudiantil, la pandemia impactó de forma negativa, aumentando el rezago social y la desigualdad educativa (Fairlie, 2021).

Desde la perspectiva del estudiante, se puede decir que las estrategias IeC empleadas por los docentes no están cumpliendo con las directrices institucionales, porque, en su mayoría, no realizan clases espejos, estudios comparativos y lecturas de artículos, los cuales además son acciones que contribuyen a la Internacionalización del Currículo. Por ello, pese a que el estudio está limitado por no contar con la información para explicar esa situación, según lo expuesto por algunos autores como Beelen (2011), este puede ser por la falta de compromiso y experticia de docentes, así como del personal administrativo en los procesos de IeC y al impacto negativo que ha tenido la pandemia del Covid-19 en los procesos educativos (Fairlie *et al.*, 2021).

Sin embargo, pese a la realidad, se deben emplear estrategias de Internacionalización flexibles, integrales y fundamentales (Gacel-Ávila, 2004; Fairlie *et al.*, 2021), que permitan el desarrollo de la política institucional de Internacionalización y alcanzar el nivel de otras IES, mediante el desarrollo de las alianzas estratégicas y preparar estudiantes con competencias interculturales y globales que puedan hacer frente a las problemáticas que demanda el mundo.

Conclusión

La caracterización de la IeC, desde la perspectiva de los estudiantes de la Corporación Universitaria del Caribe—CECAR, muestra que los estudiantes desconocen la Política de Internacionalización de la Universidad; pero, principalmente, las acciones, actividades y estrategias implementadas para promover y desarrollar procesos de Internacionalización desde

los ambientes domésticos. Por esa razón, desde el punto de vista de los estudiantes, las competencias interculturales —planteadas en la política institucional de Internacionalización— no han sido alcanzadas por ellos.

Asimismo, la participación de la comunidad estudiantil en las actividades de IeC no es suficiente, lo cual puede contribuir al poco conocimiento de los estudiantes sobre este proceso. Debido a lo encontrado, se considera necesario que la Universidad replantee o revise las actividades de IeC que viene ejecutando, además de los medios de difusión de la información y redefina prioridades, teniendo en cuenta las perspectiva e intereses de los estudiantes.

El estudio fue desarrollado exclusivamente desde la perspectiva de los estudiantes. Por tanto, para una visión más integral y amplia de la IeC en CECAR, se sugiere realizar una Investigación que incluya la percepción de los docentes y del personal administrativo, incluyendo la población de Egresados, puesto que la IeC pretende que la población académica alcance habilidades interculturales y una mejor comprensión de lo internacional. Asimismo, desde la perspectiva del estudiante, los docentes en su mayoría no implementan estrategias de Internacionalización, exceptuando las videoconferencias, situación que resultaría preocupante para la Universidad, porque indica que los estudiantes no tienen claridad sobre cuáles son las estrategias de Internacionalización, y esto producto del desconocimiento de esta política.

Referencias

- Altbach, P. Y De Wit, H. (2020): “Covid-19: The Internationalization Revolution That Isn’t”. *International Higher Education of Center for International Higher Education*. 102, 16–18.
- Aponte, C. Arroyave, J., Botero, L., Cuevas, M., Aristizábal y Muñoz, S. (2018). *Internacionalización: dimensiones para la formación del Estudiante*. (2 ed.) Universidad de Medellín.
- Beelen, J. (2011). La Internacionalización en Casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3.er Estudio Global de la AIU. *Universities and Knowledge Society Journal*. 8(2), 85-100. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78018793008.pdf>

- Beelen, J. (2012). *La Internacionalización en Casa en el mundo*. En: La Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y Europa: retos y compromisos. Prieto Martínez, L. David, & Peña, C. Helena de. 1. ed. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- De Wit, H. (2009). Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education. European Association for international education EAIE. Amsterdam.
- Fairlie, A., Portocarrero, J. y Herrera, E. (2021). *Desafíos de digitalización para la Internacionalización de la Educación Superior en los países de la Comunidad Andina*. Fundación Carolina. <https://1bestlinks.net/NqDNN>
- Fuentes, A. (2021). *¿Qué significa Internacionalización en Casa?* Recuperado de <https://1bestlinks.net/IZxPZ>
- Gacel-Ávila, J. (2004). La Internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 19, 98-120. <https://1bestlinks.net/anQIS>
- Greene, M. (2020). Internationalization at Home: Seizing the Moment. *International Higher Education of Center for International Higher Education* (104), pp. 24-25. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14353>
- Herrera, M.; Amuchástegui, G. y Balladares, J. (2020). “La Educación Superior ante la pandemia”, *Revista Andina de Educación*. 3(2), 2–4. <https://1bestlinks.net/SBgVE>
- López, R. (2018). Propuesta de Internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias. *Alteridad*, 13(2), 239-250. <https://1bestlinks.net/mVdgY>
- MEN y CCYK. (2013). *Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia y Modernización de Indicadores de Internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)*. Ministerio de Educación Nacional. <https://1bestlinks.net/XFrwZ>
- Nilsson, B. (1999 spring). Internationalization at Home: Theory and Praxis. *European Association for International Education Forum*, 12.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO y Universidad Nacional de Colombia (2017). *competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. Recuperado de <https://1bestlinks.net/dlSxY>
- Persson, M. (2019). La Internacionalización de la Educación Superior a través de las revistas científicas digitales en América Latina. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (85). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi85.3758>.
- Prieto Martínez, L. D., Valderrama Guerra, C., & Allain-Muñoz, S. (2015). Internacionalización en Casa en la Educación Superior: Los retos de Colombia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 2(2), 105–135. <https://doi.org/10.21500/23825014.2274>
- Trigos, L. (2016). La Internacionalización como estrategia de formación en la Educación Superior. *Foro Internacional de Innovación Docente* (pp. 4-20). México: Red Innova Cesal. Recuperado de <https://goo.gl/rvh3kS>
- Vélez, W. (2013). *Integración de saberes y formación integral en los estudios generales del siglo XXI*. V Simposio Internacional de Estudios Generales. Recuperado de <https://1bestlinks.net/RLQIa>

Capítulo 11



Experiencias académicas entre profesores de distintas disciplinas. Una práctica internacional

Celia Hernández Palaceto¹, Amaya Erro Garcés²

Resumen

La interacción entre áreas de conocimiento de distintas disciplinas y contextos culturales facilita el desarrollo de nuevas ideas y proyectos. Por ello, la Universidad Veracruzana inició un curso de formación en el que pone en contacto a profesores universitarios de disciplinas diferentes que desarrollan conjuntamente una propuesta formativa. Este Capítulo describe la experiencia de dos profesoras, una de México y una de España que, a partir del mencionado curso, desarrollaron una iniciativa docente conjunta, válida para estudiantes de diferentes áreas. La tecnología, el conocimiento de idiomas y la superación de barreras culturales fueron factores relevantes en el éxito de esta iniciativa.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, aprendizaje semipresencial, competencias, educación intercultural, interdisciplinariedad, transformación digital.

1 Doctora en Educación, Maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales. Licenciada en Pedagogía. Docente adscrita a la facultad de Pedagogía, campus Mocambo, Universidad Veracruzana. Coordinadora del departamento de internacionalización y movilidad. Perteneció al grupo de investigadores de la REDDICH. Correo: celiahernandez@uv.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3937-4205>

2 Doctora en Economía Aplicada, y licenciada en Economía. Docente investigador de la Universidad Pública de Navarra España (UPNA). Sus intereses de investigación se enmarcan en los ámbitos de estrategia, innovación abierta, emprendimiento, teletrabajo, satisfacción laboral, y análisis de impactos económicos. correo: amaya.erro@unavarra.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1858-1363>

Academic Experiences among Teachers of Different Disciplines. An International Practice

Abstract

The interaction between areas of knowledge from different disciplines and cultural contexts facilitates the development of new ideas and projects. For this reason, the Universidad Veracruzana began a training course in which it brings together University Professors from different disciplines who jointly develop a training proposal. This Chapter describes the experience of two professors, one from Mexico and one from Spain, from the course, developed a joint teaching initiative, valid for students from different areas. Technology, knowledge of languages and overcoming cultural barriers were relevant factors in the success of this initiative.

Keywords: Cooperative Learning, blended learning, competencies, intercultural education, interdisciplinarity, digital transformation.

Introducción

La cooperación internacional ha sido clave en el desarrollo de nuevas propuestas de productos y servicios. Así, en múltiples ocasiones, empresas de distintos países ponen en marcha iniciativas que han sido previamente testadas con éxito en otros territorios. Estudios previos identifican la relevancia de la multidisciplinariedad y la cooperación entre distintos sectores, en la creación de nuevas iniciativas empresariales (Alves et al., 2007). En concreto, los entornos en los que se incluyen agentes de distintos contextos culturales, de países y sectores de actividad diferentes, se caracterizan por ser altamente innovadores. Es más, existe una relación estrecha entre la generación de nuevos productos, la creatividad y la innovación (Muller, 1993).

Podemos observar que las empresas e instituciones educativas han diseñado acuerdos para promover la colaboración para el desarrollo de proyectos innovadores que permitan fomentar el trabajo colaborativo, la innovación, el uso de la tecnología, el intercambio de contenidos, saberes, el intercambio de cultura, etc., como se sugieren desde distintos organismos internacionales.

En este contexto, este Capítulo presenta una experiencia concreta de creación de un nuevo programa de formación, a partir de la interacción entre profesorado de disciplinas diferentes y en países y entornos diversos. A partir de una experiencia formativa dirigida al propio profesorado, se ha desarrollado un programa formativo que permite mejorar las competencias digitales de los estudiantes, a través del desarrollo de actividades formativas entre grupos de estudiantes procedentes de distintos países y áreas de formación. Todo ello, facilitado por las Tecnologías de la Comunicación, que ofrecen una alternativa a la interacción *face to face*, de gran interés en el contexto actual, caracterizado por las limitaciones derivadas de la pandemia.

En concreto, el curso diseñado buscó promover la mejora de las habilidades digitales en los jóvenes mediante (1) la participación de una iniciativa internacional, para formar habilidades digitales que pueden ser replicadas en otros centros educativos; (2) la identificación de las competencias y habilidades dentro del contexto digital estudiado; y (3) teniendo en cuenta el papel de la digitalización, desde una perspectiva inclusiva, en la que el trabajo en equipo es realizado por herramientas digitales y en equipos virtuales.

La siguiente Sección describe el contexto previo en el que se desarrolla la colaboración entre el profesorado; un curso a distancia promovido por la Universidad de Veracruzana. En la Sección 3 se presentan las actividades que incluye la propuesta formativa. La Sección 4 identifica los principales logros y barreras que se han producido en este proyecto. El Capítulo finaliza con un conjunto de conclusiones y recomendaciones.

Descripción del Contexto

En relación con la puesta en marcha del curso que dio origen a esta experiencia, la Universidad Veracruzana convoca a docentes de distintas disciplinas y diferentes instituciones, nacionales e internacionales, a participar en la convocatoria Virtual International Collaborations (VIC), para realizar un proyecto de colaboración en conjunto, con la finalidad de promover la enseñanza de un idioma extranjero, contribuir a otra disciplina académica, hacer uso de la tecnología (en este caso utilizar una herramienta digital para la creación del curso), e intercambiar aspectos sobresalientes de cada cultura.

En una Primera Fase, los docentes aceptados en el curso trabajamos mediante la plataforma Eminus 4, donde buscamos un *par*, y elegimos un tema de interés que consideramos de impacto, y que promovió el desarrollo de competencias en los estudiantes de ambas instituciones educativas. Para este eje, fue importante interactuar con los demás participantes, explorar los temas de interés, los planteamientos, las propuestas, el contexto y valorar como aportaría a ambos campos disciplinares.

La Segunda Fase consistió en diseñar un curso en una plataforma, que permitiera integrar actividades dinámicas, didácticas, innovadoras para que los estudiantes de ambos países colaboraran y mostraran el desarrollo de diversas habilidades: cognitivas, interactivas, comunicativas y de toma de decisiones. Para este curso utilizamos la plataforma Moodle, ya que consideramos era accesible y permitió integrar los ejes temáticos; crear foros con la finalidad de que los alumnos comentaran sus opiniones; y dar seguimiento a las actividades que los estudiantes realizaron de manera individual y en equipo. Los alumnos debían subir sus actividades por equipo y comentar en los foros para abrir la discusión y hacer aportes referentes a las temáticas y a las experiencias de cada uno.

Posteriormente, los docentes, de forma autónoma, y tras finalizar las actividades, pudieron poner en marcha el curso que diseñaron y trabajar así en cooperación con una Universidad de otro país y con un docente de una disciplina diferente. Todo ello permite que los estudiantes accedan a una formación innovadora que se desarrolla juntamente con alumnos de otra nacionalidad y disciplina de conocimiento.

El Proceso de creación de la iniciativa docente

1ª Etapa: Análisis del contexto

El movimiento digital global que estamos experimentando a diario, requiere un encuentro constante y permanente con el desarrollo tecnológico en la vida urbana, los negocios, la socialización y, por supuesto, en los ámbitos académicos y basados en el conocimiento. Como señaló Rueda (2007: p. 5), a lo largo del desarrollo de la vida humana, los medios de comunicación han jugado un papel importante dentro de él. Estos han contribuido desde el principio a acercar a las personas, en el sentido de que la interacción y la información han sido cada vez más favorecidas. Este

hecho se puede ver reflejado, patentemente, a partir de la invención de la radio, el teléfono, la televisión, el fax, los teléfonos celulares, los satélites, Internet, etc. Estos medios de comunicación, colocándolos en una línea de tiempo, muestran una gran evolución tecnológica que ha permitido cruzar fronteras en una amplia variedad de campos sociales.

Debido a esto, la Educación Superior en sus diversos niveles ha necesitado incorporar cada vez más habilidades y competencias en la gestión de las Nuevas Tecnologías. Esto permite formar grupos o redes dirigidos a la colaboración académica y el intercambio. Las capacidades demostradas por las Últimas Tecnologías (especialmente las redes), en funciones como la transmisión de información y conocimiento o comunicación, han dado lugar a la idea de incorporar estos recursos al propio proceso de formación (Fandos, 2003).

Al realizar un análisis de la literatura tomamos de referencia el proyecto europeo DIGCOMP, el cual describe los elementos esenciales de la competencia digital que citan Viñals y Cuenca (2016) en relación con el rol del docente en la Era Digital.

1. Información: Identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.

2. Comunicación: Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.

3. Creación de contenido: Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

4. Seguridad: Protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.

5. Resolución de problemas: Identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

A partir de la información anterior, podemos observar que el alumno necesita desarrollar competencias no solo cognitivas, sino también comunicativas, interactivas; tener capacidad para resolver problemas, o tomar decisiones, entre otras. Por estas razones, el curso taller denominado “Experiencias Académicas entre Profesores de Distintas Disciplinas. Una Práctica Internacional” está diseñado para que los estudiantes incorporen estas herramientas a sus actividades diarias. Esto permitirá a los estudiantes fortalecer sus habilidades para el intercambio académico, con la ayuda de plataformas digitales.

Esta intervención surge precisamente de una acción educativa internacional y, a través de la plataforma Eminus, los profesores de varios países y de diversas disciplinas colaboraron para diseñar módulos educativos transversales, que contribuyan de manera nacional e internacional en la formación de los estudiantes, dando apertura a expresarse, interactuar, intercambiar puntos de vista, y a aprender sobre temas que aporten a su contexto universitario.

2ª Etapa: Diseño

Con el fin de aplicar la intervención, se llevó a cabo el diseño instruccional de un Curso Virtual. Para ello, se siguieron los siguientes pasos:

- Se realizó un acuerdo de colaboración entre la Universidad Pública de Navarra de España y la Universidad Veracruzana de México.
- Las fechas y horas para llevar a cabo la intervención, se definieron de acuerdo con los calendarios de los docentes y los horarios de cada país.
- Se buscó una plataforma flexible y de fácil acceso, donde los estudiantes pudieran interactuar y realizar las actividades programadas.

- Se definieron temas y subtemas relacionados con el contenido de la industria 4.0.
- Las actividades didácticas/pedagógicas fueron diseñadas de acuerdo con cada unidad de contenido (esquemas, diagramas, mapas mentales, bases de datos, foros de discusión, fotografías, etc.).
- Se establecieron los recursos y medios a utilizar.
- Se hizo un calendario con las actividades que se llevaron a cabo por semana.
- Se definieron los criterios de evaluación de cada actividad
- Por último, se administró una Evaluación Cuantitativa (aplicación de la escala) a los estudiantes para obtener sus impresiones sobre el curso de taller virtual y las competencias que en mayor o menor medida consideran desarrollaron.

Las características del programa docente

El curso taller, “Competencias en la digitalización: Un experimento en un curso internacional” fue diseñado para ser impartido en la plataforma virtual titulada “Mis Aulas” (parte de la plataforma Moodle). Se trata de una herramienta digital que permite la creación de cursos. Se caracteriza por una estructura gratuita que facilita las interacciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante.

Experiencias académicas entre profesores de distintas disciplinas. Una práctica internacional

El curso fue diseñado para desarrollarse en 5 semanas. Es importante subrayar que el requisito era enseñarlo en inglés, con la finalidad de promover el aprendizaje de otro idioma. Los temas de cada eje están relacionados con la Industria 4.0 y la transformación digital. (Tabla 1).

Tabla 1
Las actividades docentes

Semanas/ Contenidos	Objetivos	Actividades	Evidencias
Semana 1 Presentación grupal Tema 1 Industria 4.0	Conocer a los integrantes de cada grupo a través de la sesión de videoconferencias, con la finalidad de interactuar e identificarse.	A través de una sesión de videoconferencias (o CHATS) compartiremos nombres, edades, carreras, nacionalidad, gustos, y cultura. Se describirán los objetivos y las formas de trabajo (además de las expectativas del curso)	Fotos Conversaciones
	Identificar las características de la industria 4.0	De manera individual revisar un vídeo relacionado con la temática y elaborar en equipo un diagrama con las características de la industria 4.0	Diagramas por equipo Fotos
Semana 2 Tema 2 Seguridad cibernética	Reconocer los diferentes tipos de seguridad cibernética	Foro de preguntas	Fotos Guardar las conversaciones
Tema 3 Base de datos	Conocer las diferentes bases de datos donde se puede obtener información.	Buscar en revistas digitales (Dialnet, RIE, Scielo, Redalyc,).	Base de datos

Semanas/ Contenidos	Objetivos	Actividades	Evidencias
Semana 4 Tema 3 3D Impresión Tema 4 Realidad virtual	Analizar las imágenes para señalar las características de la impresión 3D	Elegir una temática Representación fotográfica Foro de preguntas	Fotografías
	Describir las características de la “realidad virtual” a través de un objeto	En equipos realizar una Maqueta y representar las características de la “realidad virtual”	Fotografías
Semana 5 Tema 4 Realidad aumentada Conclusiones	Investigar las características de la realidad aumentada	En equipo elaborar un video de 2 minutos donde se describan las características de la realidad aumentada	Vídeo
	Expresar a través del foro la experiencia que les dejó este curso.	Foro de Experiencias ¿Qué sentí? ¿Qué fue lo que más me gusto? ¿Qué compartieron con sus compañeros?	Guardar las conversaciones

Nota. Elaboración propia.

A continuación, se describen la plataforma y las actividades realizadas por los alumnos. Moodle es una aplicación web desarrollada como una plataforma LMS (Learning Management System), en la que los estudiantes y profesores pueden generar comunidades de aprendizaje e interactuar de manera segura, mediante el registro de nombre de usuario y contraseña personal. Entre sus principales funciones se destacan facilitar la publicación de material; la gestión de la comunicación a través de foros, chats y videoconferencias; y programar las actividades evaluativas. Estas características permitieron diseñar una plataforma educativa, integrando las actividades y productos que se tenían que entregar, y la comunicación entre los propios estudiantes en foros. Así, cada participante ofreció sus propios puntos de vista y recibió seguimiento de los profesores.

La evaluación

La evaluación fue diseñada para que los alumnos obtuvieran la acreditación del curso y se les otorgará una constancia de participación, siempre y cuando cumplieran con el 80% de las actividades realizadas de manera colaborativa y además las compartieran con los demás compañeros del curso.

Tabla 2
Los Criterios de Evaluación

Actividades	Criterios	Puntaje
Diagramas	Estructura Lógica Coherencia Pertinencia	20%
Videos	Buen audio Buenas imágenes Tener presente el tema a mostrar	25%
Base de Datos	Utilizar diversas revistas Clasificar la información	20%
Participación en los Foros	Comentar la opinión de los compañeros Participar mínimo 3 veces en cada foro Promover la discusión de los temas	20%
Representación Fotográfica	Utilizar la creatividad Colores acordes Relación con la temática	15%
Total		100%

Nota. Elaboración propia.

Barreras y factores clave de éxito

Durante la intervención tuvimos diversos obstáculos:

- **Diferencia Horaria:** Entre España y México hay una diferencia de 7 horas. Por lo tanto, seleccionamos los tiempos de conexión para coincidir con los horarios de ambos países. En esta Etapa nos costó un poco, pero pudimos organizarnos y coincidir para presentarnos, interactuar ambas instituciones y explicar la forma de trabajo y el seguimiento que se realizaría en la plataforma Moodle.

- **Idioma:** Algunos estudiantes en México tienen un Nivel Básico Intermedio en el idioma inglés, (requisito del curso). Los estudiantes tuvieron que apoyar a los traductores, estudiar vocabulario y escuchar videos, con el fin de entender y participar en las conversaciones. Los alumnos tuvieron que esforzarse y ver la manera de integrarse para entender las actividades y conversaciones con los demás. El grupo de España tenía alumnos que se encontraban de intercambio y eran de otros países, entonces nos encontramos con una gran diversidad. Lo resaltamos porque el idioma para comunicarse era el inglés, pero los alumnos les pedían hablar en sus idiomas para escucharlos. Los alumnos procedían, entre otros países, de Austria, China, y Francia.
- **Formación Cultural:** Aunque España y México hablan la lengua castellana y comparten una historia común, cada uno tiene un contexto educativo, cultural, económico, político, tecnológico y educativo diferente. Cuando los alumnos se comunicaron entre sí, observamos que no tenían una comprensión adecuada de algunos conceptos y/o carecían de referencias históricas. Los alumnos de Veracruz (México) estaban muy interesados en conocer más sobre sus culturas, pero los alumnos extranjeros eran más fríos y menos expresivos.
- **Diferentes Áreas Disciplinarias:** Los estudiantes de España pertenecían al área de Economía Empresarial; los de México estudiaban Humanidades. Ambos están familiarizados con conceptos y enfoques diferentes. Sin embargo, la tecnología es global e implica que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan incorporarlos en el lugar de trabajo. Podemos decir que los estudiantes aprendieron de ambas áreas y cada uno lo aplica a su contexto disciplinario.
- **La conexión:** remota por videoconferencia en momentos fue lenta y requería volver a conectarnos constantemente. Pero pudimos estar dando seguimiento y aclarando las dudas de los alumnos, debido a que trabajamos de manera asincrónica.

- En síntesis, esta experiencia se enmarca en la estrategia de las universidades de estrechar lazos internacionales para mejorar su aportación docente (Dolby and Rahman, 2008; García et al, 2018). La propia Interculturalidad en contexto con la Internacionalización son factores de éxito que contribuyen a la Innovación Educativa (Watcher, 2003; Zhang and Zhou, 2019). Precisamente, la colaboración entre dos profesoras procedentes de áreas de conocimiento diferente y de universidades de dos países distintos facilita la incorporación de cambios en su actividad docente. La tecnología facilita la comunicación entre los estudiantes y docentes y es, por tanto, un factor clave de éxito para el desarrollo de estas experiencias (Raichman et al, 2011).

Conclusiones

Ratten y Jones (2020a; 2020b) destacaron la relevancia de introducir más investigación educativa sobre la transformación digital y el entorno tecnológico en la Educación de Gestión. Este documento tiene como objetivo responder a esta convocatoria. Por otro lado, Echeverría (2000) afirmó que el contexto virtual implica una nueva identidad (E3, identidad digital) que coexiste con la identidad genérica (E1) y la identidad social (E2). Los individuos deben actuar en las tres dimensiones.

Esta investigación muestra cómo es necesario no solo el desarrollo de competencias digitales, sino también las competencias de carácter más tradicional (toma de decisiones, comunicación, empatía, etc.), para desarrollar la actividad con éxito en un contexto virtual. En este sentido, es necesario el conocimiento de la tecnología, de los idiomas y la superación de las barreras anteriormente descritas, junto a las habilidades digitales, desde una perspectiva inclusiva para el desarrollo de una nueva identidad digital, genérica y social en los estudiantes.

Considerando los aportes de los autores, es necesario que se desarrollen más proyectos relacionados con temáticas de corte internacional y transversal que contribuyan a la formación de los estudiantes Universitarios,

y a que construyan un referente de lo importante que son las Tecnologías en la Educación actual, usándola y aplicándola en los campos disciplinares donde se desenvuelven.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD–2019) refuerza esta afirmación reconociendo que, para prosperar en el lugar de trabajo digital, no solo son necesarias las competencias digitales, sino también las cognitivas y socioemocionales. La investigación actual contribuye a esta literatura, elaborando esta idea en un experimento internacional. Según nuestros resultados, las cuatro categorías alcanzaron un nivel medio-alto, es decir, fueron desarrolladas por los estudiantes en un curso basado en la Industria 4.0 y la transformación digital.

Sobre la base de los datos recogidos y analizados y, también, las percepciones de los participantes, se puede mencionar que el 70% de los estudiantes expresó una posición favorable sobre el impacto del curso. Esto fue seguido por un impacto neutral. Menos del 5% de los estudiantes mencionaron un impacto negativo. Por lo tanto, se puede concluir que se alcanzaron los objetivos del estudio trazados al inicio.

Respecto a los resultados principales del estudio, nos permitió conocer las competencias y habilidades que los estudiantes desarrollaron al máximo, y cuáles necesitaban mejorar. Al mismo tiempo, las actividades dinámicas y didácticas contribuyeron al logro de las actividades, como se reflejó en los comentarios de los estudiantes. La comunicación remota entre los estudiantes permitió trabajar de manera consensuada y colaborativa. Los estudiantes estuvieron de acuerdo en su estilo de conectar entre sí para llevar a cabo las actividades (en horas tardías), lo que implicaba responsabilidad y toma de decisiones para lograr el objetivo y subir sus comentarios y trabajo en los tiempos establecidos.

En un tercer aspecto, interactuar con estudiantes de otro país y otras áreas académicas permitió a los estudiantes tener una visión diferente de los conceptos y temas, y cómo se aplican en cada uno de los diversos contextos. Hay que destacar que el seguimiento en los foros permitió a los estudiantes expresar sus puntos de vista, analizar, criticar, comparar y reflexionar sobre cada uno de los temas.

En cuanto a la investigación futura, es importante mencionar que el Aula Virtual es un espacio donde no solo se transmite el conocimiento, sino también donde se comparten experiencias. Se desarrollan habilidades de comunicación, interactivas, colaborativas, motivacionales y de toma de decisiones; se fomenta la empatía y la adaptabilidad; y la capacidad de intercambiar ideas en un idioma distinto al suyo. Por ello, es importante generar actividades que permitan al estudiante desarrollar dichas competencias, que se apliquen en su vida diaria y desarrollo profesional.

En resumen, esta intervención busca promover nuevos avances en este ámbito. De este modo, se pueden aplicar cursos similares de esta naturaleza como medio para promover el aprendizaje virtual y el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes, creando así espacios virtuales positivos para el aprendizaje.

Referencias

- Alves, J., Marques, M. J., Saur, I., & Marques, P. (2007). Creativity and innovation through multidisciplinary and multisectoral cooperation. *Creativity and innovation management*, 16(1), 27-34.
- Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676-726.
- Echeverría Ezponda, J. (2000). Educación y tecnología telemáticas. *Revista iberoamericana de educación*.
- García, J. L., Hernández, O. C., Benítez, M. D. C. R., & Pelayo, V. D. R. T. (2018). Internacionalización e Interculturalidad como Estrategias de Innovación Educativa en la Educación Superior. *Journal CIM*, 6(1).
- Muller, R. C. (1993). Enhancing creativity, innovation and cooperation. *AI & society*, 7(1), 4-39.
- OECD (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to shape a better future*. OECD Publishing, Paris.
- Raichman, S., Sabulsky, G., Totter, E., Orta, M., & Verdejo, P. (2011). Estrategias para el desarrollo de innovaciones educativas basadas en la utilización de Tecnologías de Información y Comunicación. En *Estrategias para el uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los procesos de aprendizaje. Sistematización de experiencias*

y buenas prácticas de Docentes universitarios. Edit. Innova Cesal. México.

- Ratten, V., & Jones, P. (2020b). Covid-19 and entrepreneurship education: Implications for advancing research and practice. *The International Journal of Management Education*, 100432. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100432>
- Rueda J., (2007). Technology in 21 st century society. Dawn of a new Industrial revolución. *Journal of Social Sciences*, No. 32, January-March 2007. Móstoles, Spain. Disponible en: <https://1bestlinks.net/PFslj>
- Viñals A. & Cuenca J. (2016). El rol del Docente en la Era Digital. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. 30(2). Zaragoza, España. Disponible en: <https://1bestlinks.net/JwTiz>
- Wachter, B. (2003). An introduction: Internationalisation at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5-11.
- Zhang, X., & Zhou, M. (2019). Interventions to promote learners' intercultural competence: A meta-analysis. *International journal of intercultural relations*, 71, 31-47.

Anexos

Figura 1

Presentación con los alumnos y docentes



Experiencias académicas entre profesores de distintas disciplinas.
Una práctica internacional

Teacher	Teacher
	
<p>Amaya Erro Garcés</p> <p>Work at the Public University of Navarre. It is located in Pamplona, in the north of Spain. Investigator. Master in business administration. Doctorate of the UPNA.</p>	<p>Celia Hernández Palaceto</p> <p>Degree in Pedagogy. Master in Teaching. Doctorate in education. I work for pedagogy faculty of Veracruz, University.</p>

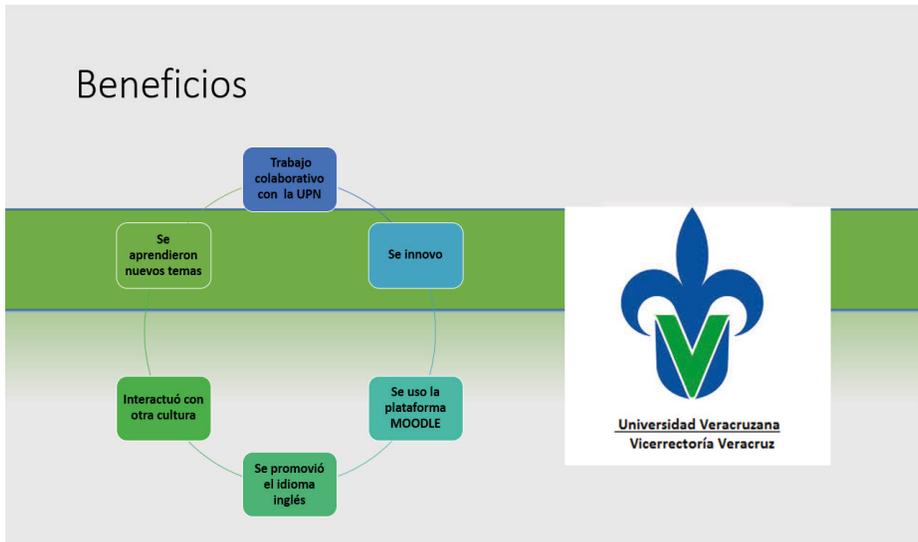
Nota. Capturas de pantalla del contenido presentado a los alumnos en la 1ra sesión.

Figura 2
Número de alumnos participantes



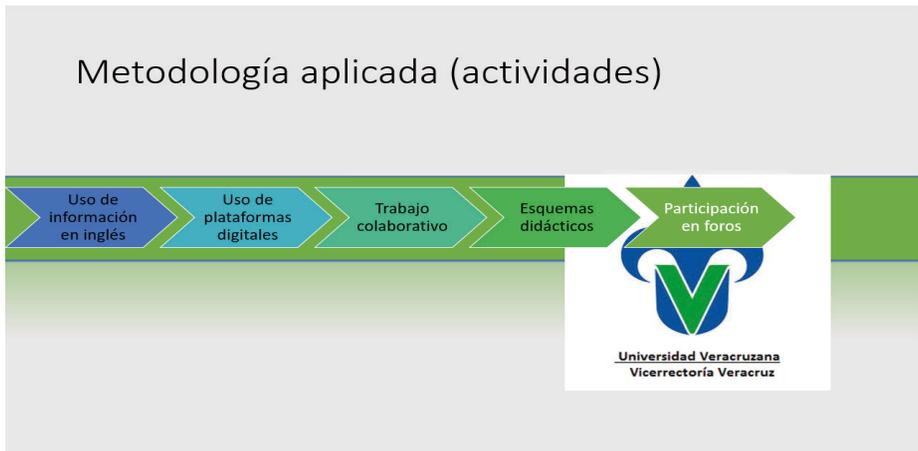
Nota. Elaboración propia.

Figura 3
Metodología utilizada para el curso: beneficios



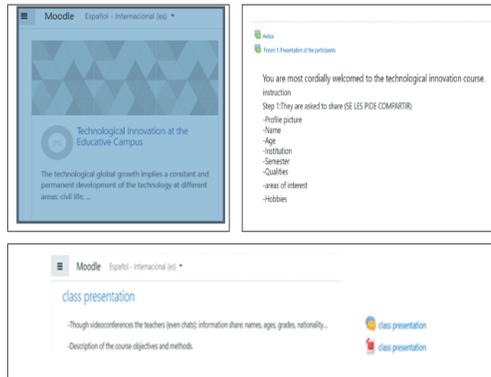
Nota. Elaboración propia.

Figura 4
Metodología aplicada



Nota. Elaboración propia.

Figura 5
Plataforma Moodle



Nota. Elaboración propia. Capturas de pantalla del contenido presentado a los alumnos en la plataforma Moodle.

Figura 6
Actividades realizadas por los alumnos



Nota. Elaboración propia. Capturas de pantalla de las actividades realizadas por los alumnos



Edición digital
Experiencias de la internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES)
en Latinoamérica
Noviembre, 2022
Sincelejo, Sucre, Colombia

Experiencias de la **Internacionalización**

en las Instituciones de Educación Superior
(IES) en Latinoamérica

La internacionalización de la Educación Superior, entendida desde el Sur Global, es una herramienta que sirve a los entornos locales próximos, apoya la solución de problemas endógenos y busca fomentar la interacción y reconocimiento de distintos saberes y formas de generación de conocimiento. La internacionalización es, en este sentido, una de las formas que tienen las Instituciones de Educación Superior de asumir su responsabilidad social universitaria, ya que la educación es un derecho del ser humano.

Como consecuencia de la pandemia del COVID-19, la internacionalización de la Educación Superior se ha visto tensionada, lo que ha significado un replanteamiento en estas instituciones frente al significado de la internacionalización de cara a su misión, visión y la ejecución de los procesos sustantivos. Asimismo, la pandemia planteó interrogantes importantes sobre la inclusión en la internacionalización y el significado de, efectivamente, avanzar hacia procesos de internacionalización para todos los estudiantes y los diversos estamentos universitarios. En este aspecto, la internacionalización en casa, en especial las acciones de docencia colaborativa internacional virtual se convirtieron en vehículos clave de formación integral por medio de la internacionalización, apoyando el desarrollo de competencias interculturales y perspectivas comparadas en las diferentes disciplinas.



Colección
Investigación